



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA DE PESQUISA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**TECENDO REDES ENTRE AS DIFERENÇAS: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA/MG/BRASIL**

UBERLÂNDIA
2026

REJANE TIMÓTEO DE CARVALHO AMARAL

**TECENDO REDES ENTRE AS DIFERENÇAS: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA/MG/BRASIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Astrogildo Fernandes Silva Júnior.

UBERLÂNDIA
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A485t
2026 Amaral, Rejane Timóteo de Carvalho, 1985-
 Tecendo redes entre as diferenças [recurso eletrônico] : a Educação Antirracista em uma escola de Educação Infantil do município de Uberlândia/MG/Brasil / Rejane Timóteo de Carvalho Amaral. - 2026.

 Orientador: Astrogildo Fernandes Silva Júnior.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5515>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes, 1966-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

 André Carlos Francisco
 Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 08/2026/961, PPGED				
Data:	Vinte de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:03	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12412EDU046				
Nome do Discente:	REJANE TIMOTEO DE CARVALHO AMARAL				
Título do Trabalho:	Tecendo redes entre as diferenças: a educação antirracista em uma escola de educação infantil do município de Uberlândia/MG/Brasil				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Kelly Almeida de Oliveira - UFMA; Marisa Pinheiro Mourão - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2026, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Almeida de Oliveira, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Pinheiro Mourão, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/03/2026, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7071834** e o código CRC **81863C40**.

Dedico este trabalho à minha família, esposo, filhas (os), meus pais e irmã, pelo incentivo a prosseguir nos estudos. Em especial, ao meu esposo que, com amor e paciência, esteve ao meu lado sempre me ajudando, com sua presença e bons conselhos, e com seus deliciosos cafés servidos enquanto eu estava no computador. A Deus, minha gratidão por sua Graça nessa caminhada. Ao meu professor orientador, Astrogildo, “Astro”, (professor e pessoa incrível), por sua sabedoria e humanidade ao me conduzir em todo o processo. Às mulheres, professoras, coordenadora pedagógica e gestora, participantes da pesquisa, que sempre atenciosas e disponíveis colaboraram com este trabalho, na esperança pela construção de saberes e práticas antirracistas na educação. Minha Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua Graça ao me conduzir durante todo o processo desde as primeiras intenções em adentrar ao Mestrado, me fazendo transpor barreiras que me ressoavam como intransponíveis. Adentrar ao espaço de deslumbrar novos aprendizados no campo da pesquisa na linha de Saberes e Práticas da educação na UFU me proporcionou olhar e contemplar novos horizontes em meu desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional.

Agradeço aos meus pais, mamãe Maria Madalena, sempre muito empolgada com minha entrada no Mestrado acadêmico, meu papai Randio, que em minha infância me ensinava com paciência e muito amor as lições de matemática da escola. Eu os agradeço pela vida, em meus primeiros passos, pois estiveram ao meu lado, mesmo com simplicidade, muitas vezes poucos recursos, e não deixavam de me incentivar aos estudos desde pequena, a ter esperança para o bem. À minha querida irmã Naiane, prestativa e inteligente, me auxiliou com leitura dos meus textos, boas ideias e também encorajamento.

Ao meu esposo que, com amor e paciência, esteve ao meu lado sempre me ajudando, com sua presença e bons conselhos. Não poderia deixar de mencionar os deliciosos cafés, lanchinhos e refeições que ele deixava preparado na intenção de me auxiliar. Aos meus filhotes, Amanda e Alice, José Eduardo e Benjamim, queridos, meu orgulho e amor para com vocês. Ao meu “doçura Davi”, como costumamos chamá-lo, meu pequeno bebê que chegou e surpreendentemente me fez avó durante o mestrado.

Meus sinceros agradecimentos às pessoas, professores e professoras, colegas de curso, que fizeram parte desta pesquisa direta ou indiretamente contribuindo com seus saberes ao longo das disciplinas cursadas, assim como dos trabalhos e atividades realizadas durante a trajetória do curso. Em especial, às amigas as quais conheci no processo do mestrado, Camila, Rafaela e Maria Amélia, com as quais dividimos momentos de dúvidas, conselhos, risadas e até choros, palavras de incentivo e estudos, sempre juntas no grupo de *Whats app* que carinhosamente demos o nome de “*Amigas de Mestrado se ajudando*”.

A uma pessoa muito especial e crucial na realização deste trabalho, meu professor orientador Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, professor “Astro”, tão generoso e humano com seus conhecimentos junto à nossa turma de mestrado. Durante minha trajetória, ele me ensinou e inspirou em tantas coisas especiais, me ajudando a olhar além de ver, criteriosa e empaticamente, as experiências que nos perpassam. Agradeço por acreditar na construção e realização deste trabalho.

Às professoras Dra. Marisa Mourão e Dra. Priscila Alvarenga que integraram meu exame de qualificação, as quais, por meio de suas experiências e saberes, contribuíram imensamente para o andamento final da pesquisa.

Como discente bolsista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU - PPGED/UFU - agradeço imensamente por viabilizar nossa pesquisa através da participação como pesquisadora bolsista CAPES/PPGED como discente no curso de mestrado acadêmico.

E, por fim, porém, não com menor relevância, agradeço e dedico este trabalho às mulheres professoras, gestoras e analista pedagógica, à escola participante da pesquisa E.M.E.I Cora Coralina, que se concederam espaço para observações, entrevistas, compartilhamento de suas experiências como docentes na intenção de desvendarmos nossos olhares em nós mesmos, para outras e outros em nosso entorno, com o zelo de pensar sobre o “ensinar que exige a convicção de que a mudança é possível”, como afirmado por Freire. Encerro meus agradecimentos com as palavras de Conceição Evaristo:

“Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário.” Conceição Evaristo.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). O estudo investiga a urgência de uma educação antirracista na Educação Infantil, concebendo a escola como um espaço de transformação social que deve problematizar as diferenças como construções sociais. O objetivo geral da dissertação consiste em analisar como a escola pública de Educação Infantil E.M.E.I. Cora Coralina, em Uberlândia/MG, lida com as diferenças étnico-raciais e sua potencialidade para uma formação antirracista. Para tanto, definem-se os seguintes objetivos específicos: compreender a fundamentação teórica sobre infância, diferenças e educação antirracista; descrever o cenário da pesquisa com foco na implementação de políticas públicas no Projeto Político Pedagógico (PPP); e analisar, pelas vozes das docentes, os saberes e as práticas cotidianas no trato com as questões raciais em sala de aula. A perspectiva teórico-metodológica adota uma abordagem qualitativa inspirada no Estudo de Caso, ressignificada pelo "fazer decolonial". Nesse percurso, a observação participante é substituída pelo "contemplar comunal" e as entrevistas pelo "conversar alterativo", integrando notas de campo e análise documental em um processo de vivência e compartilhamento de sentidos. A E.M.E.I. Cora Coralina, situada em um território periférico de Uberlândia, que é marcado por tensões de raça e classe. O argumento central defendido é que a Educação Infantil brasileira deve constituir-se como um espaço intencionalmente antirracista, o que exige não apenas a celebração das diferenças, mas o dismantelamento ativo do racismo estrutural e do "ruído do silêncio" que perpetua preconceitos no ambiente escolar. As considerações finais revelam que a educação antirracista na instituição não é um esforço isolado, mas uma trama complexa tecida entre o discurso institucional e as práticas docentes cotidianas. Evidencia-se que o enfrentamento ao racismo na escola se constrói por meio da interpretação constante de políticas e relações atravessadas por afetos e desafios. Conclui-se que a escola se encontra em um movimento de travessia, disposta a reinventar suas práticas para garantir a dignidade das infâncias negras.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação Infantil; Práticas docentes; Relações étnico-raciais; Decolonialidade.

ABSTRACT

This research is part of the “Educational Knowledge and Practices” research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU). The study examines the urgent need for anti-racist education in early childhood education, viewing the school as a space for social transformation that must address differences as social constructs. The overall objective of the dissertation is to analyze how the public early childhood education school E.M.E.I. Cora Coralina, in Uberlândia, Minas Gerais, addresses ethnic and racial differences and its potential for anti-racist education. To this end, the following specific objectives are defined: to understand the theoretical foundations regarding childhood, differences, and anti-racist education; to describe the research context with a focus on the implementation of public policies in the Pedagogical Policy Project (PPP); and to analyze, through the voices of teachers, the knowledge and daily practices in addressing racial issues in the classroom. The theoretical-methodological perspective adopts a qualitative approach inspired by the Case Study, reframed through “decolonial practice.” In this process, participant observation is replaced by “communal contemplation” and interviews by “alterative conversation,” integrating field notes and documentary analysis into a process of lived experience and the sharing of meanings. The Cora Coralina Early Childhood Education Center (E.M.E.I.) is located in a peripheral area of Uberlândia, a region marked by tensions of race and class. The central argument put forward is that Brazilian early childhood education must be established as an intentionally anti-racist space, which requires not only the celebration of differences but also the active dismantling of structural racism and the “noise of silence” that perpetuates prejudice in the school environment. The concluding remarks reveal that anti-racist education within the institution is not an isolated effort, but a complex web woven between institutional discourse and everyday teaching practices. It becomes evident that confronting racism in school is built through the constant interpretation of policies and relationships intertwined with emotions and challenges. It is concluded that the school is in a process of transition, willing to reinvent its practices to ensure the dignity of Black children.

Keywords: Anti-racist education; Early Childhood Education; Teaching practices; Ethnic-racial relations; Decoloniality.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación «Saberes y prácticas educativas» del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). El estudio analiza la necesidad urgente de una educación antirracista en la Educación Infantil, concibiendo la escuela como un espacio de transformación social que debe abordar las diferencias como construcciones sociales. El objetivo general de la tesis consiste en analizar cómo la escuela pública de Educación Infantil E.M.E.I. Cora Coralina, en Uberlândia/MG, aborda las diferencias étnico-raciales y su potencial para una formación antirracista. Para ello, se definen los siguientes objetivos específicos: comprender los fundamentos teóricos sobre la infancia, las diferencias y la educación antirracista; describir el contexto de la investigación centrándose en la implementación de políticas públicas en el Proyecto Político Pedagógico (PPP); y analizar, a través de las voces de las docentes, los conocimientos y las prácticas cotidianas en el tratamiento de las cuestiones raciales en el aula. La perspectiva teórico-metodológica adopta un enfoque cualitativo inspirado en el estudio de caso, reinterpretado por el «hacer descolonial». En este recorrido, la observación participante se sustituye por la «contemplación comunal» y las entrevistas por la «conversación alterativa», integrando notas de campo y análisis documental en un proceso de vivencia y puesta en común de significados. La E.M.E.I. Cora Coralina, situada en un territorio periférico de Uberlândia, marcado por tensiones raciales y de clase. El argumento central que se defiende es que la Educación Infantil brasileña debe constituirse como un espacio intencionalmente antirracista, lo que exige no solo la celebración de las diferencias, sino también el desmantelamiento activo del racismo estructural y del «ruido del silencio» que perpetúa los prejuicios en el entorno escolar. Las consideraciones finales revelan que la educación antirracista en la institución no es un esfuerzo aislado, sino una trama compleja tejida entre el discurso institucional y las prácticas docentes cotidianas. Se pone de manifiesto que la lucha contra el racismo en la escuela se construye a través de la interpretación constante de políticas y relaciones atravesadas por afectos y desafíos. Se concluye que la escuela se encuentra en un proceso de transformación, dispuesta a reinventar sus prácticas para garantizar la dignidad de la infancia negra.

Palabras clave: Educación antirracista; Educación Infantil; Prácticas docentes; Relaciones étnico-raciales; Decolonialidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz;

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP- Comissão nacional de Ética em Pesquisa.

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

E.M.E.I - Escola Municipal de Educação Infantil;

FUNDECOM - Fundação de Desenvolvimento Comunitário; Extinta pela Lei Complementar nº 212 de 31 de maio de 1999, que também criou cargos para a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NCPI - Núcleo Ciência Pela Infância.

PPP – Projeto Político Pedagógico;

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

TCLA – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de matrículas por etapa de ensino ofertada.....	66
Quadro 2: Distribuição dos estudantes por cor/raça (declarado pelas próprias famílias).....	66
Quadro 3: Formação Docente na Escola no PPP 2025/2026.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do estado de Minas Gerais, estado brasileiro com maior número de municípios, região Sudeste do Brasil.	61
Figura 2: Localização de Uberlândia, sudeste do Brasil e sudoeste do estado de Minas Gerais.	62
Figura 3: Mapa do Estado de Minas Gerais, mesorregiões do IBGE.....	62
Figura 4: Bairro Jardim Ipanema, Zona Leste de Uberlândia.	63
Figura 5: Foto da Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Cora Coralina em 2025.	65
Figura 6: Entrada da E.M.E.I Cora Coralina	69
Figura 7: Área de recreação das crianças em contato com a natureza.	70
Figura 8: Pula-pula montado periodicamente para atividades com as crianças no quiosque da escola.	71
Figura 9: Quiosque da escola	71
Figura 10: Vista lateral do quiosque e brinquedos de recreação infantil.....	72
Figura 11: “Lugar secreto”	73
Figura 12: Corredor que dá acesso às salas de 0 a 3 anos (Berçário ao G3).....	74
Figura 13: Refeitório das crianças	74
Figura 14: Rampa que garante acesso ao 2º piso da escola	75
Figura 15: Exposição de trabalhos de Artes com cores, produzidos pelas crianças e pelo professor de Artes que atua na escola.....	76
Figura 16: Cartaz informativo ilustrado com a imagem de uma mulher negra.	77
Figura 17: Cartaz informativo ilustrado com pessoa negra e branca.	77
Figura 18: Cartaz informativo ilustrado com criança negra.	78
Figura 19: Biblioteca infantil da E.M.E.I. Cora Coralina.	79
Figura 20: Livros do acervo da Biblioteca da escola que promovem a representatividade negra e indígena.....	79
Figura 21: Livros de Literatura Antirracista.....	80
Figura 22: Livro que integra a lista de livros com literatura Antirracista da biblioteca.....	80
Figura 23: Instrumento produzido pela família e sua criança, a partir de garrafas de plástico.	81
Figura 24: Instrumentos produzidos pelas famílias das crianças.	82
Figura 25: Instrumentos Musicais construídos com material reciclável	82
Figura 26: Disposição de alguns instrumentos expostos próximo à rampa da escola.	83

Figura 27: Caixa de brinquedos na Biblioteca da E.M.E.I. Cora Coralina.	85
Figura 28: Outra caixa de brinquedos na Biblioteca da E.M.E.I. Cora Coralina	84
Figura 29: Conto Metamorfose, da autora Geni Guimarães, leitura dividida entre participantes na reunião pedagógica	95
Figura 30 -Conto Metamorfose, da autora Geni Guimarães, leitura dividida entre participantes na reunião pedagógica	95
Figura 31 -Reunião pedagógica em Dia Escolar na E.M.E.I Cora Coralina	97
Figura 32 -Outro registro da reunião pedagógica em Dia Escolar na E.M.E.I Cora Coralina .	97
Figura 33 - Rotina da turma elaborada com fotos do cotidiano da sala	105
Figura 34 - Cartões construídos pelas crianças para ofertar às suas famílias.....	106
Figura 35 -Materiais dispostos para construção coletiva de brinquedo entre crianças e seus familiares.....	106
Figura 36 -Crianças e familiares construindo brinquedos juntos durante reunião.	108
Figura 37 -Cartões confeccionados pelas crianças oferecidos às famílias na reunião.	108
Figura 38 -Outro cartão confeccionado pelas crianças oferecidos às famílias na reunião....	109
Figura 39 - Legenda de trabalho exposto na Mostra Pedagógica Semana da Consciência Negra	113
Figura 40 - Trabalho exposto na “Mostra Pedagógica Semana da Consciência Negra”	114
Figura 41 - Trabalho exposto em Mostra Pedagógica na Semana da Consciência Negra	115
Figura 42 - Exposição do trabalho: O penteado Black Power.....	117
Figura 43 -Apreciação das crianças com a literatura antirracista (professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza.....	120
Figura 44 -Crianças do 1º período manuseando o livro trabalhado pela professora Ruth de Souza nessa turma.	121
Figura 45 - Momento leitura do livro “Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo”, de Alan Alves Brito. (Professora Ruth)	121
Figura 46 - Projeto Por uma educação antirracista – professora Maria Beatriz.....	122
Figura 47 - Brincadeiras que contam histórias - Balangandã, Terra-Mar, Capoeira< Amarelinha Africana	124
Figura 48 - Brincadeiras que contam histórias – Cartaz explicativo afixado durante a Mostra Pedagógica em novembro – Balangandã.....	124
Figura 49 -Cartaz expondo a prática da professora Sueli Carneiro com as brincadeiras culturais afro.....	125

Figura 50 -Painel com fotos das crianças brincando juntas no quiosque da Escola.....	160
Figura 51 - B.1: Dia do brinquedo de casa.....	160
Figura 52 - B.2: Momento em que a professora conta a história às crianças.	164
Figura 53 - B.3: Contando a história para as crianças.	164
Figura 54 - B.4: Diálogo entre crianças.....	165
Figura 55 - B.5: Hora da conversa entre as crianças da turma.	165
Figura 56 - B.6: Desenho produzido por uma criança após a história e conversa em turma.	166
Figura 57 - B.7: Desenho produzido por outra criança.	166
Figura 58 - B.8: Crianças do 1º período manuseando o livro trabalhado pela professora nessa turma.	170
Figura 59 - B.9: Momento leitura do livro “Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo”, de Alan Alves Brito.	170
Figura 60 - B.10: Registro da leitura da história.	171
Figura 61 - B.11: Crianças apreciando folhear os livros em sala.	171
Figura 62 - B.12: Crianças apreciando folhear os livros em sala.....	172
Figura 63 - B.13: Disposição de livros no quiosque para apreciação das crianças do 1º período/manhã.	172
Figura 64 - B.14: Apreciação das crianças com a literatura antirracista (professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza..	173
Figura 65 - B.15: Crianças em momento de apreciação de livros no quiosque da escola.....	173

SUMÁRIO

1 OS PRIMEIROS FIOS: O COMEÇO DA TRAMA DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1 Entrelaçando Trajetórias: minha jornada pessoal e o despertar para a temática das diferenças	18
1.2 Entrelaçando Saberes: A Produção de Conhecimentos sobre Educação Infantil e Educação Antirracista	24
1.3 A Perspectiva Teórico-Metodológica: tramando os caminhos da pesquisa	27
1.4 Tecendo Vozes: as narrativas das participantes e suas perspectivas na rede da pesquisa	33
1.5 Desenhando a Trama: a organização da dissertação	36
2 TECENDO FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA	38
2.1 A Educação Infantil no Brasil: das questões históricas à legislação e referências da área	39
2.2 A Relação entre Identidades e Diferenças: rumo a uma Educação Antirracista desde a Educação Infantil	53
3 A TRAMA INSTITUCIONAL DA E.M.E.I CORA CORALINA	59
3.1. Desvelando o Território: a comunidade no entorno da escola	60
3.2 O Espaço que Fala: corpos, símbolos e fronteiras na escola	68
3.3 A Trama no Papel: análise decolonial do Projeto Político Pedagógico (PPP)	85
4 OS FAZERES E DIZERES DAS PROFESSORAS NO COTIDIANO DAS DIFERENÇAS: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM FOCO	100
4.1 O "Tornar-se" Docente: trajetórias, formação e identidades	101
4.2 Estratégias em Ação: o trabalho intencional com as diferenças	102
5 TECENDO A TRAMA FINAL	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A: CONVERSARES ALTERATIVOS COM AS DOCENTES E DEMAIS SERVIDORAS DA ESCOLA	134
APÊNDICE B: NOTAS DE CAMPO PRODUZIDAS A PARTIR DO CONTEMPLAR COMUNAL NA ESCOLA	157
APÊNDICE C: APRESENTAÇÃO DOS PSEUDÔNIMOS ATRIBUÍDOS ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	176
ANEXO A: PROJETO “POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”	179
ANEXO B: PROJETOS INSTITUCIONAIS DA E.M.E.I CORA CORALINA	181
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO/CEP	184

1 OS PRIMEIROS FIOS: O COMEÇO DA TRAMA DAS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"Não existe um padrão de beleza para a diversidade. A beleza está na singularidade de cada ser, na riqueza de cada história, na força de cada identidade." - Conceição Evaristo.

A Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, é um campo fundamental para a construção de identidades e a promoção de uma sociedade mais justa. Por muito tempo, as crianças foram vistas como "adultos em miniatura" ou seres sem valor, e as instituições de ensino infantil tinham um caráter meramente assistencialista. No entanto, a partir de marcos legais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos com necessidades específicas de desenvolvimento. A Educação Infantil, assim, tornou-se um espaço educativo que busca o desenvolvimento integral e oferece experiências significativas.

Nesse contexto, a epígrafe de Conceição Evaristo nos convida a refletir sobre o papel da escola. Em vez de buscar um padrão homogêneo, a instituição de ensino deve ser um espaço de transformação social que acolhe, celebre, problematize e dialogue com as diferenças, reconhecendo que a diferença é uma construção social, não um dado natural. A escola tem o potencial de ser um ambiente onde as crianças aprendem a valorizar, respeitar e dialogar com a beleza das diferenças em vez de internalizar padrões excludentes.

A urgência dessa visão se manifesta na necessidade de uma educação antirracista. Esta dissertação se propõe a investigar como a escola pública lida com as diferenças, com foco particular nas questões raciais. Uma educação antirracista é aquela que não se limita a reconhecer as diferenças, mas valoriza, celebra, problematiza e dialoga com elas. Nesse sentido, consideramos que a perspectiva decolonial pode contribuir para desvelar e combater as estruturas de poder que historicamente produziram desigualdades, questionando o eurocentrismo e as práticas racistas que ainda persistem na educação. A educação antirracista propõe uma prática pedagógica que enfrenta o racismo estrutural, valoriza as identidades negras e constrói espaços escolares acolhedores e transformadores.

As inquietações pessoais e profissionais sobre a forma como a escola pública lida com as diferenças, especialmente as questões raciais, motivaram esta pesquisa. O estudo busca

promover o diálogo com profissionais da Educação Infantil para identificar como as diferenças, em específico as questões raciais, são abordadas no ambiente escolar. Nosso intuito é contribuir para que o trabalho com as diferenças, desde a Educação Infantil, seja realizado sob uma perspectiva antirracista e humanizadora. Para isso, o referencial teórico se afasta do eurocentrismo e privilegia um diálogo com autores do Sul Global, afrodiaspóricos e decoloniais. Nesse estudo consideramos todos os autores e todas as autoras que produziram e produzem conhecimentos em uma perspectiva não eurocêntrica, buscando uma epistemologia fronteiriça.

Organizamos esta seção em cinco momentos fundamentais que alicerçam o início da nossa investigação. Inicialmente, apresentamos os fios da trajetória pessoal e profissional que motivaram o estudo, seguidos pela exposição do estado do conhecimento sobre a temática e pela delimitação da questão de pesquisa. No terceiro momento, detalhamos a perspectiva teórico-metodológica adotada, sustentada pelas ações decoloniais que orientam o nosso fazer investigativo. Na quarta parte, dedicamo-nos à apresentação das participantes da pesquisa, conferindo visibilidade às vozes que integram o cotidiano escolar. Por fim, encerramos a seção com a descrição da estrutura geral que compõe os capítulos subsequentes, delineando como a trama da nossa dissertação se desenvolve.

1.1 Entrelaçando Trajetórias: minha jornada pessoal e o despertar para a temática das diferenças

A trajetória de vida e profissional que me trouxe a esta pesquisa pode ser compreendida através da jornada progressiva de "Um barco, um porão" para "Um afeto, a humanidade", descrita por Grada Kilomba. Assim como o poema desvela camadas de uma história complexa, partindo do histórico e do tangível para o existencial e o abstrato, a minha própria vivência reflete uma busca por compreender e intervir nas nuances das diferenças no ambiente escolar. Da mesma forma que a autora é impulsionada a investigar as disparidades, a minha história e as minhas experiências como educadora impulsionaram a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a escola aborda as diferenças, com foco nas questões raciais. A minha inquietação com as práticas pedagógicas e a convicção de que a educação pode e deve ser um espaço de afeto e humanidade, como sugere o poema, constituem o motor desta dissertação.

Minha experiência como docente e mãe de uma criança autista espelha a transição do poema de "Uma vida, um corpo, uma pessoa" para a busca por "Uma revolução, uma igualdade". A maternidade, especialmente a jornada com meu filho Benjamim, intensificou

minha reflexão sobre as diferenças, levando-me a buscar aprimoramento em Educação Especial. Essa busca por conhecimento e ação pode ser vista como uma tentativa de catalisar a "revolução" e o "afeto" tão necessários para a construção de uma "humanidade" mais equitativa, como almejado por Kilomba.

A inspiração gerada pelo texto de Kilomba não é apenas um adorno textual; ela é a centelha que ilumina o propósito deste memorial. Ela contextualiza a urgência da pesquisa e reafirma o compromisso com uma educação que, em todas as suas facetas, aspire a oportunidades iguais e ao afeto, transformando o ambiente escolar em um espaço onde as diferenças são valorizadas, celebradas, problematizadas, respeitadas, dialogadas e onde cada "ser" pode alcançar plenamente sua "alma" e "memória" sem as "feridas" do esquecimento.

Desde a infância, o fascínio pela prática docente se manifestava em brincadeiras que simulavam o cotidiano escolar. A escolha pela Pedagogia como área de formação profissional se consolidou a partir da percepção de que meu interesse pelas práticas de ensino e aprendizagem transcendia a esfera lúdica, configurando-se como um genuíno chamado profissional. Na continuação desse tópico, registro aspectos da minha história que justificam a aproximação com o tema da pesquisa.

Em 1985, ano de meu nascimento, minha família residia em Jussara, um pequeno município no interior de Goiás. Conforme relatos maternos que me auxiliaram a reconstruir memórias da primeira infância, complicações no final da gestação exigiram a transferência imediata de minha mãe para Goiânia, capital do estado, onde nasci. Após um breve período de recuperação, retornamos para casa. Contudo, devido a intercorrências no parto, a recomendação médica exigiu um retorno à capital para a realização de um procedimento cirúrgico quando ela estivesse fortalecida. Seis meses depois, minha mãe descobriu uma nova gestação, considerada de risco. Minha irmã nasceu prematuramente no início de 1987, mas recuperou-se plenamente após algum tempo.

No ano subsequente, influenciados por minha tia paterna já estabelecida em Uberlândia-MG, meu pai vislumbrou melhores oportunidades de trabalho na cidade mineira. Minha mãe, apesar dos fortes laços familiares em sua terra natal, tomou a difícil decisão de mudar-se, motivada pela perspectiva de garantir melhores oportunidades de estudo e crescimento profissional para as filhas, decisão amparada pelo conselho de uma cunhada, professora em Jussara.

A mudança efetivou-se em 1988. Enquanto meu pai já trabalhava em Uberlândia, o restante da família realizou o trajeto de ônibus, acompanhado por meu avô. A adaptação inicial foi marcada pelo estranhamento climático, contrastando o frio intenso daquela época com o

calor habitual de nossa cidade de origem. Residíamos no bairro Tibery, em uma casa antiga, cuja infraestrutura precária expunha-nos aos rigores do inverno, chegando ao ponto de congelamento da água nas tubulações metálicas, o que obrigava minha mãe a aquecer água para nossa higiene pessoal.

Após um período, a inadaptação motivou um retorno a Jussara. Entretanto, dificuldades financeiras nos compeliram a regressar a Uberlândia cerca de um ano depois. Desta vez, a escassez de recursos exigiu que nos desfizéssemos dos móveis, transportando nossos pertences remanescentes em malas durante a longa viagem de ônibus, com conexão em Goiânia.

Inicialmente, instalamo-nos no bairro Ipanema, em uma edificação no mesmo terreno de minha tia. O bairro, ainda em formação, carecia de infraestrutura básica, como pavimentação asfáltica e abastecimento regular de água. Uma memória vívida desse período remete ao dia da pavimentação da avenida principal, quando, movida pela curiosidade infantil e desobedecendo aos alertas maternos, acabei atingida por respingos de piche das máquinas.

Posteriormente, com a mudança de minha tia, transferimo-nos para uma residência mais ampla no bairro Industrial. A infância ali foi marcada pelo lúdico e pelas celebrações familiares. A comunicação com os parentes em Goiás ocorria por meio de cartas, cuja espera e leitura constituíam rituais de manutenção dos laços afetivos, preservados por minha mãe até os dias atuais. Contudo, o desemprego paterno motivou uma nova mudança, desta vez para Morrinhos, em Goiás. A experiência foi breve e, diante das dificuldades, retornamos a Uberlândia, instalando-nos provisoriamente em uma casa inacabada no bairro Ipanema, onde as condições precárias exigiam improviso para as necessidades básicas.

A estabilidade veio com a mudança para uma chácara no bairro Mansões Aeroporto, onde atuávamos como caseiros. Foi nesse ambiente que celebrei meu sétimo aniversário e onde meu pai pôde conciliar trabalho e convivência familiar. Iniciei minha trajetória escolar formal em 1993, aos sete anos, na Escola Estadual Jardim Ipanema. Àquela altura, já possuía noções de letramento e numeramento, fruto do empenho de minha mãe que, diante da ausência de pré-escola acessível e priorizando o cuidado das filhas, utilizou cartilhas para me alfabetizar em casa.

Nesse contexto, as brincadeiras de "escolinha" com minha irmã tornaram-se frequentes. Assumindo o papel de professora, eu reproduzia as lições aprendidas, utilizando materiais improvisados, como embalagens de produtos, para desenhar e escrever. Registros dessa época, preservados em um antigo caderno de receitas, evidenciam minha caligrafia infantil marcando as páginas com as tarefas transmitidas. Minha admiração pela figura docente consolidava-se ao observar a professora em sala de aula: a escrita no quadro, o uso do mimeógrafo e o cuidado

estético com as atividades. A memória de uma tesoura de picotar, utilizada para a confecção de cartões em datas comemorativas, permanece viva como símbolo daquele tempo.

O incentivo parental materializou-se em um quadro de giz, presenteado por meu pai e instalado na varanda de casa. Esse objeto enriqueceu nossas brincadeiras, nas quais eu invariavelmente assumia a docência, enquanto minha irmã, apesar de demonstrar precocemente habilidades de leitura e escrita, ocupava o lugar de aluna. O quadro servia também como ferramenta de estudo, onde eu transcrevia os conteúdos escolares para fixação, hábito que perdura em minha vida acadêmica.

Recordo-me de que, no terceiro ano do ensino fundamental, a professora convidava-me para auxiliar os colegas ao término das tarefas. Desde então, já experimentava a satisfação inerente ao ato de ensinar e contribuir com o aprendizado do outro. Recentemente, ao ler um texto de Rubem Alves, utilizei-o para homenagear uma colega durante a apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, pois compreendi que a alegria com que ela discursava remetia ao nascimento de uma educadora. O trecho dizia:

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso, eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer" (Alves, 1994, p. 6).

Essa passagem evocou a memória do quadro de giz com que meu pai nos presenteou quando eu tinha entre oito e nove anos. Recordar esse fato permitiu-me compreender que aquela atitude incentivou meu desejo, ainda ingênuo, de ser professora; um desejo que, posteriormente, se fortaleceria ao encontrar a oportunidade de realizá-lo. Hoje, entendo que, naquele momento, meu pai auxiliou o meu "nascer" enquanto educadora, nutrindo meu apreço pela docência. A cada etapa formativa, especialização e incursão no campo da pesquisa, pude ancorar-me no lugar onde almejo estar, buscando, com humildade, aprender, vivenciar e, gradativamente, construir e retribuir conhecimentos.

Ao discorrer sobre a alegria de ensinar, Alves (1994) estabelece a lógica de seu pensamento baseada em contrários, na busca por "encontrar a verdade no avesso das coisas". O autor compara a alegria de ser professor ao seu oposto, o sofrimento, traçando um paralelo com as dores do parto: "[...] a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho" (Alves, 1994, p. 6).

As escolhas profissionais, por vezes, tornam-se alvo de escrutínio social. Comigo não foi diferente: inicialmente, minha decisão pela docência foi recebida com reprovação e comentários negativos por parte de alguns, excetuando-se meus pais e familiares mais próximos. No início da carreira, deparei-me com discursos sobre a desvalorização e a baixa remuneração da classe, ouvindo de parentes comparações que sugeriam que a docência seria financeiramente menos vantajosa do que o trabalho doméstico diarista em minha cidade. Tais comentários, longe de desmerecer a dignidade do trabalho doméstico, tinham o intuito explícito de desqualificar minha escolha profissional e desencorajar-me de percorrer o caminho da educação.

Contudo, tal como a alusão de Alves sobre encontrar a verdade nos contrários, acreditei que seria possível encontrar satisfação em um lugar onde, embora existam dores, observa-se, em maior abundância, a construção de saberes e a esperança. Nesse sentido, é pertinente citar Freire (2016, p. 70), que destaca a relação intrínseca entre alegria e esperança no ato de ensinar: "há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria."

Dando continuidade à narrativa de minha infância, residimos no bairro Mansões Aeroporto até setembro de 1998, momento em que nos mudamos novamente para Morrinhos, em Goiás. A permanência lá foi breve; em janeiro de 1999, devido a dificuldades de adaptação, meus pais decidiram retornar a Uberlândia, restabelecendo-nos no mesmo bairro. Foi nesse período que minha mãe ingressou no mercado de trabalho e tomou uma decisão determinante: independentemente de novas possibilidades de mudança por parte de meu pai, ela permaneceria em Uberlândia para garantir a estabilidade necessária aos nossos estudos. Ela residiu naquela casa por quinze anos, mudando-se apenas por questões de saúde.

Permaneci na casa de meus pais até me casar, em 2002. Concluí o Ensino Médio em 2003, já gestando minha primogênita, Amanda, que nasceu em maio de 2004. O advento da maternidade implicou um hiato em minha trajetória escolar; contudo, mesmo jovem e após um período afastada dos bancos escolares, o desejo de retomar os estudos permanecia latente.

Em 2008, decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aprovação permitiu-me iniciar, em 2009, o curso de Pedagogia na Faculdade Católica de Uberlândia, na modalidade presencial, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Durante a graduação, em 2011, nasceu meu segundo filho, José Eduardo. A determinação em não interromper o curso levou-me a frequentar as aulas acompanhada dele, ainda bebê. Concluí a licenciatura no primeiro semestre de 2012, ano que marcou também minha aprovação em

concurso público municipal para o cargo de professora de Educação Infantil e anos iniciais. Tomei posse em outubro do mesmo ano, iniciando minha atuação na rede municipal de Uberlândia.

Durante a graduação, as incertezas sobre a futura atuação profissional eram frequentes. Ao final do curso, firmei um compromisso pessoal, alicerçado em minha fé, de pautar minha prática docente pela priorização do afeto e da empatia nas relações com as crianças. O percurso para estabelecer uma identidade docente foi desafiador, envolvendo a busca constante por uma abordagem consciente e responsável no trato com a infância e no relacionamento com os pares.

Em 2014, já atuando na Educação Infantil — etapa pela qual nutro grande apreço —, nasceu minha terceira filha, Alice. A demanda crescente por conhecimentos específicos no ambiente escolar levou-me a buscar qualificação contínua.

Em 2018, concluí, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma especialização em Educação Especial e Mediação Pedagógica, voltada para docentes da rede, visando aprimorar o atendimento às crianças com deficiência.

Em 2019, nasceu Benjamim, meu quarto filho, que aos 14 meses apresentou sinais de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa realidade familiar não se configurou como um obstáculo, mas ressignificou meu desejo de ingressar no universo da pesquisa acadêmica. Percorri um caminho desafiador até concretizar o sonho de cursar o mestrado acadêmico na UFU.

Em 2023, fui aprovada no processo seletivo e, em 2024, tive a alegria de vivenciar um encontro gratificante. Reconheço com profunda gratidão a trajetória que me conduziu até aqui, permitindo-me desenvolver esta pesquisa sob a orientação de um professor cuja sensibilidade, inteligência e esperança têm sido fundamentais na condução de todo o processo acadêmico.

Minha atuação docente sempre se pautou pela concepção de que a prática pedagógica deve ser mediadora e mobilizadora, ancorada no princípio da alteridade, reconhecendo e valorizando as singularidades étnico-raciais, as especificidades decorrentes de deficiências físicas, cognitivas e neurodivergentes, bem como as diferentes expressões de gênero. A definição de alteridade, entendida como "enxergar o outro como um ser distinto, diferente" (Dicionário Online de Português), dialoga com a perspectiva de Larrosa (2011), que a define como "princípio de alteridade" (p. 6), no qual "aquilo que me passa tem que ser outra coisa que eu [...] algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro".

O ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação na UFU, na Linha de Saberes e Práticas Educativas, concretiza meu anseio pela continuidade da formação e pelo aprofundamento da pesquisa no campo da Educação Infantil. É nesse contexto que se insere o

presente estudo, que busca refletir sobre a complexa relação entre a escola pública e as diferenças que se manifestam no espaço escolar, tendo como foco as questões raciais na E.M.E.I. Cora Coralina, em Uberlândia, Minas Gerais.

Minhas vivências pessoais e profissionais, marcadas por inquietudes e pelo desejo de transformação, não poderiam permanecer apenas no campo da sensibilidade ou da intuição pedagógica. Para que essas angústias se convertessem em proposições concretas para uma educação antirracista, fez-se necessário dialogar com o que a academia já produziu sobre o tema. Foi preciso, então, entrelaçar minha trajetória subjetiva ao rigor da pesquisa científica, buscando no estado do conhecimento as linhas teóricas e as lacunas que pudessem orientar esta investigação. Assim, os fios da minha história pessoal se conectam agora aos da produção acadêmica, iniciando uma nova etapa desta trama.

1.2 Entrelaçando Saberes: A Produção de Conhecimentos sobre Educação Infantil e Educação Antirracista

Em uma busca realizada no Programa ScientSpec¹, utilizando descritores como "Educação Infantil," "educação antirracista" e "Brasil," foi possível perceber a produção acadêmica sobre o tema. Foram identificadas 15 produções. Entre elas, há 3 artigos, 4 livros, 4 capítulos de livro, 3 teses/dissertações e 1 outro tipo de produção, como uma revista do professor. Esses trabalhos se concentram em linhas temáticas como a legislação e as políticas públicas, a formação docente, as práticas pedagógicas e o estudo das vozes infantis e do silenciamento.

A produção acadêmica em Educação Infantil e antirracismo no Brasil se concentra em temas como legislação e políticas públicas, que analisam a implementação de leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008. A formação docente é outro tema recorrente, com estudos que refletem sobre a necessidade de incluir a temática nas licenciaturas e na formação continuada dos profissionais de Educação Infantil. As práticas pedagógicas também são um foco, com pesquisas que exploram o uso de literatura infantil, brincadeiras e atividades culturais como estratégias antirracistas. Além disso, a pesquisa sobre as vozes infantis e o silenciamento, que discute como as crianças se manifestam sobre questões raciais, é um ponto de destaque. Por

¹ O ScientSpec é reconhecido como software líder em controle de instrumentos e aquisição de dados e produções acadêmica e utiliza de recursos como pesquisa semântica.

fim, um diagnóstico da própria produção acadêmica, por meio de metapesquisas, identifica a escassez do tema em certas regiões e programas.

Os estudos sobre Educação Infantil e antirracismo utilizam predominantemente abordagens qualitativas e documentais. As metodologias incluem a análise de conteúdo de documentos oficiais e legislações, metapesquisa de teses e dissertações, estudos de caso etnográficos com observação e entrevistas, e análise de materiais culturais, como a crítica literária. Predomina as investigações qualitativas, enquanto estudos experimentais ou longitudinais são relativamente ausentes. Muitos trabalhos combinam múltiplas fontes, como documentos, entrevistas e observação para diagnósticos e estudos de implementação.

Os principais achados dessa produção acadêmica apontam para avanços práticos, mas também para obstáculos institucionais. Pesquisas mostram que, embora existam práticas antirracistas, os desafios muitas vezes superam os avanços em contextos institucionais. O silêncio dos adultos é um problema recorrente, pois as crianças frequentemente trazem temas raciais para a escola, mas os adultos não sabem como mediar essas conversas, o que evidencia a necessidade de formação específica. A legislação, embora forneça uma base para ações, é insuficientemente implementada. A literatura infantil, por sua vez, se destaca como uma linguagem que pode contribuir para a autoestima e o reconhecimento de identidades negras em crianças. Os levantamentos acadêmicos também mapearam o campo, legitimando a necessidade de mais pesquisas sobre a formação docente e as práticas em contextos periféricos.

Apesar dos avanços, a literatura nacional ainda apresenta lacunas. Há uma falta de avaliações quantitativas de impacto, com poucos estudos longitudinais que mensurem os efeitos das intervenções antirracistas. Também há carência de pesquisas que avaliem programas de formação docente com indicadores de mudança prática em sala de aula. A produção acadêmica é concentrada em algumas regiões e universidades, necessitando de estudos mais abrangentes e multicêntricos. Por fim, há uma demanda por maior diversidade metodológica, com abordagens mistas que integrem dados quantitativos e qualitativos, e por mais documentação de recursos pedagógicos antirracistas para uso cotidiano nas escolas.

Embora o mapeamento quantitativo revele a dimensão e as tendências gerais da produção acadêmica na área, os números, por si sós, não são suficientes para compreendermos as nuances das práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à educação antirracista. Para avançar na tessitura desta pesquisa, foi necessário superar a visão panorâmica e realizar um mergulho qualitativo. Dentre o universo de produções levantadas, selecionamos aquelas que dialogam mais intimamente com nosso objeto de estudo, permitindo-nos analisar não apenas *o que* se pesquisa, mas *como* se tem construído o enfrentamento ao racismo no cotidiano da

Educação Infantil. A seguir, detalhamos as contribuições dessas obras selecionadas que ajudam a sustentar nossos argumentos.

Dessa forma, após o levantamento, nos detemos nos estudos de 8 produções que mais aproximam da nossa temática de pesquisa. As pesquisas destacam que a Educação Infantil vai além do cuidado e socialização, tornando-se um campo de lutas contra o racismo, que muitas vezes é velado. Franco e Ferreira (2017) veem a Educação Infantil como um ambiente onde o "ruído do silêncio", ou seja, a omissão de discussões raciais, pode perpetuar o preconceito. É neste contexto que a identidade é marcada (Souza, 2025), e a literatura infantil surge como uma poderosa para a reflexão sobre o tema (Costa, 2025).

A educação antirracista é vista como uma abordagem pedagógica que desmantela ativamente o racismo no ambiente escolar. Silva (2020) a descreve como uma série de "caminhos necessários" para que a Educação Infantil valorize a identidade negra e combata o preconceito. A análise realizada por Souza (2022) mostra que a prática antirracista envolve o reconhecimento da diversidade, a valorização da cultura afro-brasileira e a revisão de currículos que priorizam a cultura europeia.

Uma síntese da pesquisa aponta que o diálogo entre a Educação Infantil e o antirracismo é um tema central nas discussões acadêmicas brasileiras. Estudos de Silva e Oliveira (2024) e Franco e Ferreira (2017) ressaltam que ações concretas são necessárias nas instituições de ensino, indo além do que é exigido pela legislação (Rodrigues; Barbosa; Ribeiro, 2021). A ausência de discussões sobre raça na formação de professores é um grande obstáculo (Silva, 2023). A pesquisa também identifica a literatura infantil como um recurso pedagógico fundamental para a construção da identidade e para a reflexão sobre o racismo, sendo tema de dissertação (Souza, 2025) e artigo (Costa, 2025).

O levantamento de Silva (2023) sugere que mais pesquisas são necessárias para explorar como as práticas pedagógicas podem ser implementadas na primeira infância de maneira formativa. Em última análise, os estudos concordam que a Educação Infantil deve ser um espaço intencionalmente antirracista. Isso requer não apenas incluir as diferenças, mas também desconstruir ativamente o racismo. Para que isso aconteça, é essencial investir na formação contínua de professores, utilizar materiais didáticos apropriados e criar um ambiente escolar que celebre a identidade e a cultura afro-brasileira.

A partir de reflexões acerca das produções identificadas e a relação com a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, delimitamos a questão de pesquisa: Como a escola pública de Educação Infantil E.M.E.I Cora Coralina trabalha com as diferenças, particularmente as raciais? Assim, delimitamos o objetivo geral que consiste em analisar como a escola pública

de Educação Infantil E.M.E.I Cora Coralina lida com as diferenças étnico-raciais com potencialidade para uma formação antirracista.

A partir de então, definimos os seguintes objetivos específicos: i: Compreender a fundamentação teórica da pesquisa que aborda a questão da Educação Infantil, das diferenças e dos saberes e práticas e a perspectiva de uma educação antirracista; ii: Descrever e analisar o cenário da pesquisa na Escola E.M.E.I Cora Coralina, enfatizando a implementação de Políticas Públicas Educacionais para a educação das diferenças no PPP, bem como as iniciativas para uma educação antirracista; iii: analisar, por meio das vozes das professoras que atuam na Educação Infantil, os saberes e as práticas ao trabalharem com as diferenças, particularmente raciais, no espaço da sala de aula.

Antes de determos na perspectiva teórico-metodológica, reforçamos que o argumento defendido nesta dissertação é que a Educação Infantil no Brasil deve ser um espaço intencionalmente antirracista. Isso requer não apenas incluir e celebrar as diferenças, mas também desconstruir o racismo, que muitas vezes é velado na escola. Reiteramos que a Educação Infantil vai além do cuidado e da socialização, tornando-se um campo de luta contra o preconceito. A omissão das discussões raciais, chamada de "ruído do silêncio", perpetua o preconceito. Portanto, defendemos a necessidade de uma abordagem pedagógica que desmantele o racismo, valorizando a identidade negra.

1.3 A Perspectiva Teórico-Metodológica: tramando os caminhos da pesquisa

A fundamentação teórica desta pesquisa alicerça-se na abordagem decolonial com o objetivo de analisar as estruturas de poder e as desigualdades originadas no período colonial que perduram na contemporaneidade.

Consoante Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade configura-se não como um conceito recente, mas como uma prática de resistência presente desde a instauração do sistema-mundo moderno/colonial em 1492. Esse sistema, estruturado na ideia de "raça", organizou as diferenças e as desigualdades sociais. Quijano (2005) elucida que o conceito de raça surgiu para naturalizar as relações de poder, estabelecendo a suposta inferioridade natural dos povos dominados para justificar a dominação.

A distinção estabelecida por Grosfoguel (2020) entre colonialismo (período da colonização e conquista) e colonialidade (permanência das marcas coloniais após a independência política) embasa a presente pesquisa. A colonialidade é compreendida como um sistema fundamentado em hierarquias de poder (patriarcais, heterossexuais, raciais, entre

outras), no qual o que diverge do modelo hegemônico é categorizado como "diferença" e subalternizado.

Nesse contexto, a perspectiva decolonial propõe o questionamento de tais estruturas, promovendo a crítica ao eurocentrismo e ao racismo, além de valorizar os saberes e as epistemologias de povos historicamente marginalizados e silenciados. Nesse sentido, Gomes (2017) destaca a necessidade de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas. Sob essa mesma ótica, a decolonialidade vincula-se à resistência de povos indígenas e negros, constituindo-se em um projeto de 'reexistência' e valorização da vida que desafia as estruturas de poder desiguais. Enquanto ferramenta política e epistemológica, ela possibilita aos grupos marginalizados a reafirmação de suas identidades, a resistência à homogeneização e a construção de projetos alternativos e emancipatórios.

Portanto, a decolonialidade sustenta a proposta de uma educação antirracista. Tal perspectiva não se restringe à inclusão de novos conteúdos, mas propõe alterações profundas na forma de ensinar e aprender, reconhecendo e valorizando os diversos saberes presentes na sociedade. Ao se inspirar nessas reflexões, busca-se transcender a simples constatação das diferenças, questionando as estruturas de poder que produzem e reproduzem as desigualdades no contexto escolar.

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa inspirada no Estudo de Caso, porém ressignificada metodologicamente pela perspectiva do "fazer decolonial". Conforme propõem Ortiz Ocaña e Arias López (2019), buscamos "desobedecer" à metodologia de investigação tradicional, substituindo a observação participante pelo contemplar comunal e as entrevistas pelo conversar alterativo. Dessa forma, a produção de notas de campo e a análise documental integram-se a um processo decolonizante que não apenas observa, mas vivencia e compartilha sentidos. Reiteramos que a pesquisa intenciona refletir sobre como a escola pública infantil, especificamente a E.M.E.I. Cora Coralina, localizada em uma região periférica de Uberlândia (MG), aborda as diferenças, contribuindo para uma formação antirracista. A escolha da escola como campo de pesquisa justifica-se por ser o local de atuação profissional da pesquisadora e pelo vínculo pessoal, considerando que foi nesse espaço que seus filhos iniciaram a vida escolar.

A pesquisa propõe-se a analisar as práticas efetivadas na E.M.E.I. Cora Coralina e sua relação com a educação antirracista. Para tanto, dialogamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas. A análise da prática docente ancora-se em estudos decoloniais, os quais fornecem

o substrato teórico para a desconstrução da visão eurocêntrica e a valorização dos saberes e práticas pedagógicas emergentes de grupos historicamente marginalizados.

Ao nos inspirarmos nas reflexões decoloniais, buscamos transcender a simples constatação das diferenças, questionando as estruturas de poder que produzem e reproduzem as desigualdades no contexto escolar. A pesquisa visa compreender como as práticas pedagógicas podem ser transformadas para promover uma educação antirracista, que reconheça e valorize as diferenças como parte essencial da construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o referencial teórico fundamenta-se em uma perspectiva crítica, utilizando as epistemologias do Sul e afrodiáspóricas para propor caminhos alternativos para uma educação comprometida com a justiça social, o respeito e o diálogo com as diferenças.

Em consonância com essa abordagem, a pesquisa dialoga com Chimamanda Ngozi Adichie (2009) sobre o perigo da "história única" e a relação intrínseca entre narrativa e poder. A metodologia adotada na E.M.E.I. Cora Coralina emerge como um esforço consciente para contrapor essas "histórias únicas" que frequentemente invisibilizam as singularidades de crianças e profissionais da educação. Em vez de aceitar uma narrativa predeterminada, nossa abordagem buscou ressaltar múltiplas perspectivas. Ao refletir sobre os saberes e as práticas das professoras, a pesquisa abre espaço para que as histórias de quem vivencia o cotidiano da Educação Infantil sejam narradas. Nosso objetivo é desafiar o *nkali* narrativo, reconhecendo que a construção de uma educação antirracista depende da capacidade de ouvir, valorizar, problematizar, respeitar e dialogar com as diversas vozes que compõem a comunidade escolar. Trata-se de um esforço para garantir que a "história definitiva" sobre as diferenças na E.M.E.I. Cora Coralina seja humana em sua totalidade, e não uma imposição de estruturas de poder.

Outro autor basilar para esta pesquisa é Paulo Freire. Seus estudos oferecem uma contribuição fundamental para a construção de uma educação antirracista. A perspectiva freiriana, centrada na pedagogia da autonomia, rejeita a educação "bancária" e autoritária, que limita a criatividade e a capacidade crítica dos estudantes. Em contrapartida, Freire (2016) defende que o ensino deve ser um ato de criação, no qual professores e estudantes se tornam sujeitos da produção de conhecimento, baseados na reflexão e na autonomia.

A educação, para Freire (2016), é compreendida como um ato político e uma forma de intervenção no mundo, o que impossibilita qualquer pretensão de neutralidade. A rigorosidade ética exigida do educador pressupõe a rejeição veemente de qualquer forma de discriminação, seja de raça, gênero ou classe, visto que tais práticas negam radicalmente a democracia e a própria essência humana. Ao reconhecer seu próprio inacabamento e sua capacidade de transformação, o docente deve promover o diálogo e a curiosidade, permitindo que os alunos

se tornem sujeitos autônomos e críticos. Nesse sentido, embora Freire não tenha teorizado especificamente sobre a educação antirracista, os princípios de sua pedagogia libertadora inspiram e fundamentam essa prática, exigindo um engajamento consciente que se opõe ativamente às estruturas de opressão em busca da justiça social.

Em perspectiva semelhante, Candau (2012) defende uma educação antirracista na qual as diferenças socioculturais são compreendidas como componentes essenciais das relações sociais. A autora aborda temas relevantes como a necessidade de "reinventar a escola", o papel do educador como agente sociocultural e a construção da identidade docente. Além disso, discute as múltiplas diferenças dos estudantes, que se manifestam em dimensões como gênero, questões físico-sensoriais, etnia, religião, contextos sociais e orientação sexual.

Com o intuito de potencializar as reflexões sobre a educação antirracista, esta análise fundamenta-se em referenciais decoloniais e afrodiaspóricos. Tais perspectivas convergem na proposição de uma prática pedagógica intrinsecamente comprometida com o enfrentamento ao racismo estrutural, com a valorização das identidades negras e com a construção de espaços escolares que sejam, simultaneamente, acolhedores e transformadores.

Para aprofundar a compreensão das dinâmicas escolares, a análise pauta-se em concepções que interpretam a performance docente como um espaço de representação e atuação política. A subjetividade e a experiência do professor no cotidiano da sala de aula são compreendidas como elementos centrais na construção do conhecimento, reconhecendo-o como um 'corpo-sujeito' que se constitui e se expressa por meio de suas vivências. Essa fundamentação permite examinar como as ações pedagógicas e as subjetividades se entrelaçam na produção de saberes e na resistência às estruturas hegemônicas.

A pesquisa assume uma perspectiva qualitativa que, embora inspirada no Estudo de Caso, é operada por meio das ações decoloniais propostas por Ortiz Ocaña e Arias López (2019). Nesse sentido, a produção de dados afasta-se dos modelos convencionais ao ressignificar a observação participante pelo contemplar comunal, que consiste em uma vivência emotiva e compartilhada. Paralelamente, a entrevista tradicional cede espaço ao conversar alterativo, pautado em um diálogo horizontal, afetivo e reflexivo. A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar integra esses procedimentos, reforçando o entendimento de Lüdke e André (1986) quanto à relevância do Estudo de Caso para o campo educacional:

Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem

emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (Ludke; André, 1986, p. 18).

A flexibilidade do Estudo de Caso permitiu que o referencial teórico inicial servisse como uma estrutura básica, possibilitando que novos elementos surgissem durante a vivência na E.M.E.I. Cora Coralina. Essa abertura foi essencial para transcender as premissas sobre identidade, diferença e educação antirracista, priorizando o diálogo com as complexidades específicas da escola. O foco não residiu na confirmação de teorias preexistentes, mas na construção de conhecimentos a partir das práticas e saberes das professoras, mantendo o processo aberto a descobertas não previstas.

Essa imersão favoreceu a compreensão de como as estratégias pedagógicas se manifestam organicamente no trato com as diferenças. O estudo configurou-se como um processo dinâmico de descoberta, em que a análise documental e os diálogos realizados enriqueceram a percepção do fenômeno. As turmas de Educação Infantil, integradas por crianças de 4 e 5 anos, constituíram o cenário dessa experiência. Esse recorte permitiu observar as interações estabelecidas no cotidiano escolar, garantindo que a análise refletisse a profundidade das vivências compartilhadas entre docentes e crianças, em consonância com as perspectivas de Bogdan e Biklen (1994):

Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um Estudo de Caso. O Estudo de Caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variáveis, tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica, o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais, simultaneamente ou com múltiplos sujeitos.

A escolha pelo Estudo de Caso, fundamentada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), justifica-se pela possibilidade de uma imersão profunda e detalhada em um contexto específico. Essa opção permitiu compreender como a E.M.E.I. Cora Coralina lida com as diferenças no cotidiano escolar, proporcionando um olhar situado que evita a diluição de sentidos comum em estudos realizados em múltiplos locais. Ao focar as atenções em uma única instituição, tornou-se possível realizar o contemplar comunal das práticas e políticas, contribuindo de forma singular para o campo da Educação Infantil.

Em continuidade a esse planejamento, a legitimidade e a ética do estudo foram asseguradas pela submissão do projeto ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP). Essas instâncias analisaram e autorizaram a execução da proposta, garantindo o respeito à dignidade e à integridade de todos os participantes envolvidos no processo.

Com a aprovação oficial obtida em 16 de setembro de 2024, sob o Parecer Consubstanciado número 7.095.442, a pesquisa avançou para a fase de campo com o intuito de apreender a complexidade da prática docente por meio das vozes das profissionais. A partir dessa validação, buscou-se estabelecer uma relação de coautoria com as professoras e suas turmas, utilizando o conversar alterativo e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) para identificar como as questões étnico-raciais são trabalhadas na unidade escolar.

Todo esse processo metodológico sustentou-se na tríade de ações decoloniais composta pelo contemplar comunal, pelo conversar alterativo e pela análise documental. A articulação entre esses procedimentos permitiu uma inserção afetiva e política no ambiente escolar, essencial para captar as nuances e os desafios da educação antirracista na prática cotidiana das turmas de quatro e cinco anos.

Em relação ao contemplar comunal, que ressignifica a observação proposta por Lüdke e André (1986), essa prática ocupou um lugar central na pesquisa por permitir um contato estreito com o fenômeno para além do rigor técnico. Essa aproximação foi essencial para captar as dinâmicas cotidianas e as nuances das diferenças vividas na prática, transformando a vivência de campo ocorrida entre fevereiro e setembro de 2025 em uma oportunidade de imersão na cultura escolar.

Diante desse cenário, o desafio não consistiu em neutralizar o olhar, mas em refinar a percepção para que a familiaridade com a escola se tornasse uma lente crítica e amorosa, especialmente durante o período de ênfase em sala de aula entre agosto e setembro de 2025.

Ao reconhecer as críticas à observação tradicional, a pesquisa superou a ideia de um controle positivista em favor de uma postura insurgente e implicada, fundamentada no fazer decolonial. Nesse processo de construção conjunta do conhecimento, a busca não se restringiu a dados fidedignos em sentido estrito, mas voltou-se para a complexidade das interações humanas e para a capacidade dos sujeitos de subverter estruturas por meio de uma escuta ativa e empática.

Complementando essa imersão, o conversar alterativo ressignificou a técnica da entrevista ao inspirar-se em uma abordagem dialógica e horizontal que valoriza a subjetividade das participantes. Ao alinhar-se às perspectivas decoloniais, esse momento deixou de ser uma

mera extração de informações para se tornar uma relação humana profunda, na qual a metáfora do funil de Bogdan e Biklen (1986) foi reinterpretada. Assim, a flexibilidade metodológica permitiu que as narrativas guiassem o fluxo da conversa, utilizando o roteiro semiestruturado apenas como um ponto de partida para que as docentes explorassem a temática das diferenças com suas próprias palavras e descolonizassem o saber.

O desenvolvimento desses diálogos envolveu oito professoras regentes do 1º e 2º períodos, além da gestora e da analista pedagógica, com encontros realizados entre setembro e dezembro de 2024. O contato inicial, mediado pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ocorreu nos horários de módulo em espaços como a biblioteca, nos quais os sons típicos da rotina escolar foram integrados à pesquisa como evidências da vitalidade do contexto. Após as gravações e textualizações desses encontros, optou-se pela utilização de pseudônimos que homenageiam mulheres negras de destaque na ciência, educação e cultura, reafirmando o compromisso de reconhecimento e respeito às educadoras.

Aliada ao contemplar e ao conversar, a análise documental ofereceu o suporte necessário para contextualizar os saberes construídos, examinando diretrizes como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e registros de reuniões. Essa técnica permitiu interpretar como as políticas institucionais dialogavam com as narrativas das participantes, fornecendo uma base sólida para a compreensão das orientações que regem o trabalho docente.

Por fim, a integração entre o contemplar comunal, o conversar alterativo e a análise documental possibilitou uma compreensão profunda da gestão das diferenças na E.M.E.I. Cora Coralina. Ao articular essas três frentes, a pesquisa conseguiu superar visões simplificadoras e tecer uma análise comprometida com a realidade escolar, valorizando a multiplicidade de vozes e experiências que compõem o cotidiano da Educação Infantil.

No próximo tópico, apresentaremos as participantes desta pesquisa: as professoras que, em seu cotidiano, enfrentaram os desafios e celebraram as conquistas da Educação Infantil em um contexto marcado pelas diferenças. Suas experiências e perspectivas foram centrais para a análise de como a escola pública lidava com as diferenças no espaço escolar.

1.4 Tecendo Vozes: as narrativas das participantes e suas perspectivas na rede da pesquisa

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Essa inspiradora reflexão de Paulo Freire, que concebe o fazer docente como uma

constante construção na "prática e reflexão sobre a prática" a própria práxis, guia a forma como apresentamos as participantes de nossa pesquisa.

Neste tópico, elegemos como relevante apreciar a afirmação de Freire, pois intencionamos apresentar as vozes que dão vida ao fazer docente: as professoras participantes da pesquisa que cotidianamente se fazem educadoras no ambiente de suas salas de aula infantil. Embora a observação tenha nos permitido interagir e aprender com todos os servidores e servidoras da escola E.M.E.I Cora Coralina, enriquecendo nossa percepção do ambiente e das práticas cotidianas, é essencial ressaltar o registro das que concederam entrevistas. Suas falas se configuram como eixos centrais para a compreensão aprofundada dos saberes, desafios e estratégias empregadas no trato com a diversidade, refletindo a riqueza da experiência de quem vive o chão da escola. Suas contribuições são essenciais para tecer as narrativas que compõem este estudo, revelando como a comunidade escolar se engaja na desafiadora e vital tarefa de promover uma educação inclusiva para todas as crianças.

Como afirmado no tópico anterior, utilizamos pseudônimos para nos referir às professoras participantes da pesquisa. Buscamos homenagear mulheres que destacaram suas carreiras nos âmbitos da Ciência, Educação e Cultura utilizando seus nomes para representar essas professoras.

Professora bell hooks: Declara-se branca, com formação em Química e Pedagogia, tendo concluído seu mestrado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sua escolha pela docência foi influenciada pela maternidade e pela busca por um trabalho que lhe permitisse passar mais tempo em casa. Ela aborda a educação antirracista por meio de projetos de identidade e diversidade, utilizando diferentes tons de cor de pele e ensinando sobre a origem da mistura de raças. Ela se vê como uma mobilizadora e orientadora no combate à discriminação, priorizando a acolhida e a criação de regras claras na sala de aula.

Professora Sônia Guimarães: Declara-se parda e tem 39 anos. Sua escolha pela Pedagogia foi por ser um curso rápido e compatível com sua rotina de trabalho. Ela possui especializações em Educação Infantil, Educação Especial e Transtornos Globais, e atua na área há 12 anos. Ela lida com as diferenças no cotidiano escolar por meio de rodas de conversa e conversas diárias sobre respeito. Acredita que, nessa faixa etária, as crianças "só querem brincar" e que a maioria se respeita, mas intervém com diálogo quando situações de preconceito acontecem.

Professora Maria Beatriz Nascimento: Declara-se parda, tem 28 anos e é graduada em Pedagogia pela UFU. Sua escolha pela docência foi natural, pois trabalhava com crianças em sua igreja desde jovem. Ela se especializou em Psicopedagogia e é professora regente do

primeiro período. A professora promove a educação antirracista por meio de projetos de identidade e diversidade. Ela busca desconstruir preconceitos e utilizar conversas e histórias para promover a empatia. Em sua prática, notou que as crianças ainda usam o lápis "cor de pele" rosa bebê, o que a leva a trabalhar constantemente o tema do reconhecimento das diferenças.

Professora Neusa Santos: Declara-se branca e tem graduação em Geografia e licenciatura em Pedagogia. Embora tenha tentado fugir da área da educação, a afinidade com o público infantil e a forte presença de professoras em sua família a levaram à docência. Ela aborda a diversidade de forma lúdica, usando o "lápis cor de pele" como ponto de partida para conversar sobre os diferentes tons de pele. Ela relata casos de sucesso ao lidar com alunos que se identificavam de forma diferente de sua própria etnia, ajudando-os a se reconhecerem e valorizarem sua identidade.

Professora Katemari Rosa: Declara-se parda e é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial. Ela acredita que sua graduação a preparou para as diferenças de forma teórica, mas sentiu que faltou a prática, que foi adquirida por meio de sua formação continuada no CEMEPE. Ela utiliza jogos e brincadeiras para trabalhar a diversidade de forma natural e leve, e busca a parceria com as famílias para lidar com os desafios cotidianos.

Professora Conceição Evaristo: Declara-se parda e é formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial. Embora tenha 30 anos de atuação na educação, ela se formou há apenas quatro anos. Ela considera os cursos de formação continuada importantes para a troca de experiências, mas sente que eles "deixam a desejar" e que precisam aprofundar mais nas questões raciais para fundamentar a prática. A professora aborda as diferenças por meio de cartazes com pessoas de culturas diversas, buscando o respeito e o interesse das crianças de forma lúdica.

Professora Anete Otilia: Declara-se parda e é licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial Clínica e Institucional. Ela relata que as crianças de 4 e 5 anos já podem demonstrar atitudes preconceituosas e que as professoras precisam aprender a lidar com essas situações no dia a dia. Ela utiliza rodas de conversa, histórias e desenhos para abordar o respeito e as diferenças. A professora acredita que a educação antirracista é essencial, sendo que "os valores do ser humano antecedem" as demandas curriculares da escola.

Professora Sueli Carneiro: Declara-se branca e é graduada em Pedagogia pela UFU, com pós-graduação em Educação Matemática e mestrado na área de Tecnologia, Comunicação e Educação. Ela considera a formação continuada importante e já realizou cursos sobre o uso de tecnologias na educação. Em sua prática, as diferenças ocorrem de forma natural, e ela utiliza

ferramentas como a leitura de histórias para mediar conversas sobre o tema. Ela ressalta que as crianças com autismo são bem recebidas na sala e que os casos de preconceito são isolados e resolvidos com diálogo.

Analista Pedagógica Simone Maia: Declara-se branca e tem 56 anos, sendo formada em Pedagogia e atuando na área há 32 anos. Ela é analista pedagógica na escola e possui especializações em Organização e Planejamento de Educação Infantil e Tecnologia Digital aplicada à Educação. Ela enfrenta o desafio de equilibrar as vivências culturais e religiosas das crianças e suas famílias, abordando as diferenças de forma respeitosa. Ela também relata que a escola tem um projeto chamado "Diversidade Diferenças Que Enriquecem", que combate o racismo, o machismo e o bullying.

Gestora Jaqueline Goes: Declara-se parda e tem graduação em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Supervisão e Inspeção Escolar. Ela acredita que a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento da prática docente e que o que se aprende reflete na vida das crianças. Embora não atue diretamente em sala de aula, ela considera importante a formação continuada para que as professoras se aperfeiçoem e saibam lidar com as questões de preconceito e discriminação.

As docentes Ruth de Souza e Carina Castro, regentes do 1º período em 2025, não participaram das entrevistas semiestruturadas realizadas em 2024 por não integrarem, à época, o quadro de professores do segmento pesquisado. Suas contribuições foram viabilizadas por meio da observação de campo e de diálogos reflexivos sobre a prática pedagógica no segundo semestre de 2025. O foco dessas interlocuções residiu nas estratégias de intervenção, a exemplo do uso da literatura infantil antirracista e do diálogo mediado, adotadas após um episódio de discriminação racial contra uma estudante devido ao seu cabelo afro. Os registros dessas vivências e as análises correspondentes encontram-se detalhados no Apêndice B (Notas de Campo) e contextualizados no subitem 4.2 (Estratégias em Ação: o trabalho intencional com as diferenças).

A seguir, pretendemos disponibilizar a descrição de como está organizada a dissertação.

1.5 Desenhando a Trama: a organização da dissertação

A dissertação está organizada em cinco seções principais que se entrelaçam para compor a trama da pesquisa. A primeira seção, intitulada "Os Primeiros Fios: O Começo da Trama das Diferenças na Educação Infantil", apresenta a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora,

o estado do conhecimento sobre o tema, a perspectiva teórico-metodológica adotada, a apresentação das participantes e a estrutura do trabalho.

A segunda seção, "Tecendo Fundamentos para uma Educação Infantil Antirracista", discute a historicidade da Educação Infantil no Brasil, a legislação pertinente e aprofunda o referencial teórico sobre as relações entre identidade e diferença, fundamentando a necessidade de uma educação antirracista desde a infância.

A terceira seção, "A Trama Institucional da E.M.E.I Cora Coralina", analisa o cenário da pesquisa, interpretando o território onde a escola se insere, o espaço físico como currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) sob uma ótica decolonial.

A quarta seção, "Os Fazeres e o Dizeres das Professoras no Cotidiano das Diferenças: A Educação Antirracista em Foco", dedica-se à análise das narrativas e práticas docentes, investigando as estratégias pedagógicas e as tensões vividas no trabalho com as diferenças em sala de aula.

Por fim, a quinta seção, "Tecendo a Trama Final", apresenta as considerações finais da pesquisa, articulando os achados práticos com a estrutura institucional e apontando caminhos e potencialidades para a educação antirracista.

2 TECENDO FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

"Não existe um padrão de beleza para a diversidade. A beleza está na singularidade de cada ser, na riqueza de cada história, na força de cada identidade." –

Conceição Evaristo.

A epígrafe de Conceição Evaristo não apenas inaugura, mas alicerça teórica e afetivamente a abordagem desta seção, dedicada a traçar um panorama da Educação Infantil no Brasil sob a luz das singularidades e da potência das identidades. A escolha por iniciar a discussão com esta temática justifica-se por compreendermos a primeira etapa da Educação Básica como um território fértil e de disputa para a formação de sujeitos sociais e para a construção das diferenças. Especificamente, o objetivo consiste em compreender a fundamentação teórica que entrelaça a Educação Infantil, as tensões entre identidade e diferença, e os saberes e práticas necessários a uma perspectiva educacional antirracista.

Esta seção estrutura-se em dois eixos dialógicos. O primeiro, intitulado "A Educação Infantil no Brasil: das questões históricas à legislação e referências da área", problematiza a complexidade do "ser criança" em diferentes tempos e espaços. Realizamos um estudo sobre a trajetória histórica da área, desde suas origens marcadas pelo assistencialismo até sua consolidação jurídica como direito da criança e dever do Estado. Analisamos como os documentos prescritivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), influenciaram a compreensão e a prática pedagógica, buscando identificar, nas entrelinhas da legislação, os avanços e os silenciamentos.

O segundo tópico, "A Relação entre Identidades e Diferenças: rumo a uma Educação Antirracista desde a Educação Infantil", aprofunda a discussão conectando as identidades e as diferenças à urgência de uma práxis antirracista. Ancorada em uma perspectiva decolonial e afrodiáspórica, esta seção defende que o trabalho com as diferenças não deve ser reduzido a um apêndice curricular, mas assumido como eixo estruturante da ação pedagógica. Compreendendo a infância como período fundante para a constituição da identidade, investigamos como o racismo, como produto da colonialidade do poder, impacta a experiência

de crianças e professoras. Nesse sentido, propomos reflexões sobre como a escola pode transmutar-se em um espaço de resistência e transformação, valorizando as culturas, os saberes e as histórias dos povos historicamente subalternizados.

2.1 A Educação Infantil no Brasil: das questões históricas à legislação e referências da área

Iniciamos a escrita desse tópico problematizando a concepção de “ser criança”. Consideramos que a forma como entendemos a infância e o papel da educação está diretamente ligada às nossas concepções de mundo e humanidade. Tem relação com o tempo e o espaço. Nesse sentido, o debate sobre a Educação Infantil não pode se limitar a currículos e metodologias, mas deve problematizar as diferentes visões sobre o que é ser criança, um conceito que, como afirma o sociólogo Ariès (1978), não é natural, mas sim uma construção cultural. Para uma educação antirracista, é necessário desconstruir a hegemonia da perspectiva ocidental e incorporar as diferentes visões indígenas e africanas, que oferecem caminhos para uma existência mais humanizada e amorosa.

Krenak (2019), em sua obra "Ideias para adiar o fim do mundo", inspira um olhar de confronto em relação a visão ocidental de humanidade, que se reflete na forma como a criança é percebida. Para o autor, a civilização ocidental promove a ideia de que a humanidade está separada da natureza, o que ele aponta como a causa do desastre socioambiental do nosso tempo, o Antropoceno. Nesse contexto, a criança é moldada para ser um "consumidor" desde "a mais tenra idade", uma "cliente" em uma sociedade onde o consumo suplantou a cidadania. Essa "humanidade zumbi" é desconectada de sua "memória ancestral" e "identidade", perdendo a capacidade de sentir prazer na vida e na natureza.

Em contraste, as perspectivas indígenas, como a dos Krenak, oferecem uma visão de infância baseada na comunhão com a Terra. O nome Krenak, "cabeça da terra", já indica uma conexão com o ambiente. Para esses povos, a criança não é um cliente, mas parte de um organismo vivo. Ela aprende a se relacionar com a natureza de forma intrínseca, entendendo que o rio é o "avô" e a montanha possui "nome e personalidade". Para Krenak (2019), a educação, nesse contexto, se dá pela troca de afetos com a comunidade e o ambiente, valorizando o aprendizado com narrativas que ensinam que "tudo é natureza". Essa visão se opõe à homogeneização cultural que a civilização ocidental impõe, que, segundo o autor, "tira nossa alegria de estar vivos".

Em perspectivas semelhantes, as filosofias africanas também oferecem uma visão de mundo que questiona o individualismo ocidental. Nos convida a considerar a criança africana como parte de um "Ubuntu", um conceito que pode ser traduzido como "eu sou porque nós somos". A identidade da criança não se constrói em isolamento, mas em constante interdependência com a família, a comunidade e os antepassados. Em vez de ser educada para o consumo individual, a criança é ensinada a viver em coletividade, a respeitar os mais velhos e a participar ativamente da vida social, da dança e da música, que Krenak (2019) também ressalta como essenciais para a alegria de estar vivo.

Um estudo a partir de algumas obras da literatura infantil produzida por autores e autoras indígenas e afro-brasileiras/os emerge uma visão da infância conectada à ancestralidade, à comunidade e à natureza. Essa perspectiva, conforme identificamos na obra de Krenak (2019), é distinta de concepções mais individualistas e posiciona a criança como um ser ativo, portador de sabedoria e agente fundamental para a continuidade e a cura de seu povo e do mundo.

Nos livros de Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Márcia WaynaKambebe, a criança indígena é apresentada como um elo entre o passado e o futuro, aprendendo e existindo em completa sintonia com seu ambiente e sua comunidade. A infância é um processo de constante transformação e crescimento, como ensina a avó à sua neta Moína na obra de Eliane Potiguara, "A cura da Terra". A criança é definida como "a transformação" e "a mudança do tempo e a transformação do mundo". Essa visão atribui à criança um poder imenso, em que seus sentimentos e ações têm consequências diretas sobre o mundo. Na narrativa, são as lágrimas das crianças, derramadas pelo sofrimento da Terra, que invocam os espíritos ancestrais e promovem a cura do planeta. Ao nascer, as crianças já herdam os conhecimentos de seus avós, bisavós e tataravós, sendo, portanto, depositárias de uma sabedoria ancestral.

Essa conexão com o saber dos mais velhos e com a natureza é central em "KabáDarebu", de Daniel Munduruku. O narrador, um menino de sete anos, conta que seu povo vive na Floresta Amazônica e a considera sua "grande mãe". A educação não ocorre de maneira formal e isolada, mas na vivência diária. Os pais ensinam os filhos a "fazer silêncio para ouvir os sons da natureza", a conversar com o rio e a ouvir as "notícias do céu" através do voo dos pássaros. O conhecimento é transmitido oralmente, em noites ao redor da fogueira, quando os mais velhos contam as histórias dos ancestrais, ensinando as crianças a amar a Terra.

Em "Infância na aldeia", de Márcia WaynaKambebe, a visão da infância coletiva é reforçada. A criança cresce na "Uka, A Grande Morada, onde Todos somos um". A vida na aldeia é marcada pela partilha de "vivências, saberes, experiências". A criança aprende a ouvir a floresta para compreender seu lugar no mundo e as histórias dos avós. O respeito pelo

ambiente é um valor fundamental, ensinando-se a pescar e caçar apenas o necessário para manter o equilíbrio. A partilha é vista como essencial para "fortalecer e espalhar os saberes".

Na obra "O Pequeno Príncipe Preto", de Rodrigo França, a infância é retratada sob a ótica da ancestralidade africana, do autoamor e da filosofia Ubuntu, que valoriza a coletividade. O protagonista é um menino que vive em um planeta com uma árvore Baobá, que simboliza sua ancestralidade e sabedoria. A Baobá ensina ao príncipe sobre suas origens, afirmando que antes dele vieram seus pais, avós e tataravós, e que "Todos eram reis, rainhas". Essa consciência de uma herança nobre é fundamental para a construção de uma identidade positiva. O livro celebra os traços da criança negra, que afirma com orgulho: "Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços". Ele descreve sua boca grande, seu "nariz de batata" e seu cabelo, que não é ruim, com carinho e aceitação.

A principal lição que o Pequeno Príncipe Preto aprende e dissemina é a filosofia Ubuntu: "Eu sou porque nós somos!". Ele ensina a outras crianças que a felicidade não pode ser plena se os outros estiverem tristes, promovendo a cooperação em detrimento da competição. A criança, nessa perspectiva, não é apenas um aprendiz, mas também um mestre e um semeador de valores essenciais. Ao viajar por outros planetas, ele deixa sementes da Baobá, espalhando o que tem de mais precioso: a ancestralidade e o Ubuntu. A criança é, assim, portadora de uma filosofia de vida que pode transformar o mundo, tornando-o mais empático e solidário.

Tanto na perspectiva indígena quanto na africana apresentadas nessas obras, a criança é vista como um ser integral, sábio e poderoso. Ela não está à margem da sociedade, mas no centro dela, como herdeira da memória de seus antepassados e principal agente na construção de um futuro que respeite a vida, a comunidade e a Terra.

Uma educação antirracista, portanto, pode ser inspirada por essas diferentes cosmologias. Ela deve ir além da mera tolerância e se aprofundar na valorização, a problematização, o respeito e o diálogo com as diferenças, recusando a ideia de que somos todos iguais sob o "mesmo protocolo". Assim como nos ensina Krenak (2019), o objetivo é "ampliar nosso horizonte existencial" e criar "paraquedas coloridos" para resistir à "queda" que a modernização nos impõe. Ao valorizar as "visões" e "poéticas sobre a existência" de diferentes povos, a educação antirracista pode ajudar a formar crianças que sejam não apenas cidadãos, mas seres profundamente conectados à Terra e a suas comunidades, capazes de "contar mais uma história" e, assim, adiar o fim do mundo.

Porém, a história da educação para crianças no Brasil, pós colonização, revela as marcas do modelo ocidental. A Educação Infantil, em sua concepção atual, é um fenômeno relativamente recente. O período entre 1500 e 1874 foi marcado pela quase ausência de

preocupação com a criança. Silva (2019, p. 151) observa que a única instituição existente era a roda dos expostos, local destinado ao abandono de recém-nascidos. A "roda dos expostos" simboliza a desvalorização da infância, representando não um espaço de cuidado ou educação, mas um local de abandono, o que contrasta com as perspectivas indígenas e africanas, nas quais a criança é um elo fundamental na comunidade, valorizada e educada dentro de um coletivo. A visão ocidental que predominou no Brasil colonial e imperial percebia a infância como um período transitório para o trabalho, sem valor intrínseco. A educação, quando ocorria, era voltada para a disciplina e a adaptação a um sistema social rígido, perpetuando desigualdades.

Marcados pela perspectiva ocidental, as crianças eram frequentemente vistas como pequenos adultos, aguardando atingir a maturidade física. Teles e Rocha (2023, p. 3) salientam que a compreensão da infância está ligada ao tempo histórico e ao contexto em que a criança está inserida. Por muitos anos, a criança foi concebida como um ser sem valor, incompetente, incapaz de autonomia, pensamento crítico ou produção de conhecimento, carente de diversas capacidades, inclusive cognitivas. Essa abordagem contrasta com a compreensão moderna da infância, que a reconhece como uma fase única e importante do desenvolvimento humano. A percepção histórica da criança como um adulto em miniatura, sem valor intrínseco ou capacidade própria, reflete uma construção cultural e um tempo histórico específicos, e não uma realidade universal. Desafiar essa visão é fundamental para uma educação que respeite a criança como um ser completo, com suas próprias subjetividades e potencialidades.

Na sociedade tradicional, particularmente relacionada à realidade de países europeus e que foram decisivas na imposição da educação formal no Brasil, a partir da colonização, a ausência de uma concepção formal de infância levava a uma rápida integração da criança ao mundo adulto, conforme demonstram os estudos de Ariès (1978, p. 10). Em contraste com a visão moderna de juventude, a criança era compreendida apenas em sua fase mais frágil e, ao adquirir destreza física, era imediatamente inserida no ambiente de trabalho e lazer dos adultos, sem etapas intermediárias. A socialização e a transmissão de valores não eram, portanto, responsabilidade exclusiva da família, mas de um processo de aprendizagem pela convivência, onde a criança se afastava precocemente do núcleo familiar e "aprendia fazendo".

Mathias e Paula (2009), embasadas em Ariès (1978), ressaltam que, durante a Era Moderna (séculos XVI a XIX), a escola por muito tempo desconsiderou as diferenças de idade, focando em uma disciplina extremamente rígida e de cunho religioso. Elas ponderam que a ideia de um 'ensino universal' não era defendida pela maioria dos educadores do século XVIII, que mantinham distinções baseadas no *status* social, refletindo a tradicional separação entre trabalho braçal e intelectual, que condenava os indivíduos a mundos distintos.

A afirmação de Mathias e Paula (2009), baseada em Ariès, destaca como a Era Moderna (séculos XVI a XIX) influenciou a Educação Infantil no Ocidente. Nesse período, a escola não reconhecia as especificidades da infância, ignorando as diferenças de idade para impor uma disciplina rígida e de cunho religioso. Além disso, a ideia de um ensino acessível a todos era inexistente. A maioria dos educadores do século XVIII não defendia um ensino universal, pois a educação era um reflexo das hierarquias sociais. Essa abordagem reforçava a separação entre trabalho braçal e intelectual, perpetuando a distinção de classes e a exclusão, condenando as crianças a futuros já definidos pelo seu status social ao invés de suas capacidades.

Inspirado no modelo europeu, o formato de creche para a Educação Infantil no Brasil foi uma consequência direta da Revolução Industrial, que impulsionou a entrada das mães no mercado de trabalho como mão de obra barata. A creche, "inventada" na Europa entre o final do século XVIII e o início do XIX, surgiu da necessidade de ter um lugar para guardar crianças de 0 a 3 anos durante o período de trabalho familiar, uma demanda atrelada ao capitalismo e à urbanização emergentes. Seguindo essa tendência, segundo Mathias e Paula (2009), as primeiras instituições do gênero começaram a aparecer no Brasil entre 1874 e 1899, com o mesmo propósito de atender os filhos de mulheres das classes menos favorecidas que deixavam o lar para trabalhar nas fábricas.

Essa perspectiva é fundamental para uma análise crítica, pois demonstra que a Educação Infantil não nasceu de uma visão pedagógica ou de um reconhecimento do valor intrínseco da criança, mas sim de uma necessidade econômica atrelada ao capitalismo emergente e à urbanização. A criança, nesse contexto, era vista como um problema social a ser administrado, uma vez que sua presença no ambiente fabril não era viável. A creche, portanto, cumpria uma função de custódia, e não de desenvolvimento integral, ressaltando a subordinação da infância às demandas do mercado de trabalho e às novas dinâmicas familiares impostas pela Revolução Industrial.

A pré-escola, então, tinha como função principal o cuidado, buscando reduzir os impactos de problemas sociais e conter os altos índices de mortalidade infantil. O atendimento priorizava higiene, segurança e alimentação, marcando um novo olhar para essas crianças, porém sem uma intencionalidade pedagógica, ao contrário do que se observava com as crianças da nobreza (Silva, 2019).

A trajetória da Educação Infantil no Brasil foi historicamente marcada pela segregação social e por uma hierarquia entre as funções de cuidar e educar. Em seus primórdios, as instituições assumiram um caráter assistencialista, funcionando como espaços de custódia para os filhos das classes trabalhadoras, com o objetivo de mitigar problemas sociais como a

mortalidade infantil, mas sem uma intencionalidade pedagógica clara. Entre 1899 e 1930, essa realidade contrastou com o surgimento de instituições privadas voltadas para as elites, refletindo um interesse crescente na educação da criança, embora ainda restrito a um pequeno segmento da sociedade.

Um ponto de inflexão ocorreu na década de 1970, quando o elevado índice de fracasso escolar — manifestado pela reprovação e evasão de crianças das camadas populares no primeiro grau devido a dificuldades de leitura e escrita — pressionou por uma mudança no papel da pré-escola. Em resposta a essa crise, foram formuladas políticas que a transformaram em uma etapa preparatória para a alfabetização. Esse novo modelo, que se disseminou tanto na rede pública quanto no particular, caracterizou-se por um viés autoritário e tecnicista, com foco no treinamento mecanizado de habilidades intelectuais e na supressão do brincar.

Essa abordagem utilitária representa uma forma de violência simbólica que desconsidera a subjetividade infantil e impõe um modelo hegemônico de conhecimento, alinhado a uma perspectiva ocidental. Ao reduzir a criança à sua capacidade intelectual em função das demandas do sistema escolar, essa pedagogia negligencia seu desenvolvimento integral e subalterniza outras formas de saber e aprender. Dessa maneira, a pré-escola, que inicialmente dissociava o cuidado da educação, passou a instrumentalizar a educação de forma acrítica, perpetuando um ciclo de exclusão.

Com base na afirmação, esse modelo de educação pré-escolar pode ser caracterizado como uma expressão da colonialidade do saber e do ser. Ao impor uma pedagogia autoritária, mecanizada e focada exclusivamente no desenvolvimento intelectual, ele nega as múltiplas formas de conhecimento e de existência, validando apenas um padrão ocidental e utilitário. Essa abordagem subalterniza crianças que estão "fora da norma", especialmente aquelas cujas culturas valorizam o brincar, a oralidade e a conexão com a natureza como pilares do aprendizado.

O sistema se distancia das realidades culturais de como a criança é entendida e considerada nas comunidades indígenas e africanas, onde ela é vista em sua totalidade como um ser social, espiritual e guardião de saberes ancestrais. Ao reduzir a criança à sua capacidade intelectual e desconsiderar suas subjetividades, suas histórias e identidades são negadas, perpetuando uma violência simbólica que busca a homogeneização e a subalternização de outras culturas.

Em sua análise sobre a Educação Infantil no Brasil, Silva (2019) destaca a superação dos modelos meramente assistencialistas a partir dos avanços garantidos pela Constituição de 1988. A autora aponta que a Carta Magna, em resposta a intensos movimentos sociais,

consolidou a educação para crianças de zero a seis anos como um direito e um dever do Estado. Essa responsabilidade foi formalizada no Artigo 208, inciso IV, que assegura o "atendimento em creche e pré-escola", representando um marco fundamental ao legitimar a responsabilidade do poder público e impulsionar a expansão da rede de atendimento à primeira infância.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço indiscutível para a Educação Infantil no Brasil, ao estabelecê-la como um direito da criança e dever do Estado e ao consolidar a indissociabilidade entre o "cuidar" e o "educar". Contudo, apesar de seu caráter progressista e de firmar princípios gerais de igualdade, o texto constitucional não avançou ao ponto de sinalizar que essa articulação entre cuidado e educação devesse, desde a primeira infância, contemplar as questões étnico-raciais. Dessa forma, embora tenha criado as bases para uma educação mais democrática, a Carta Magna, por si só, não impulsionou diretamente a construção de uma pedagogia antirracista, deixando essa diretriz para ser detalhada por legislações e normas curriculares posteriores.

Outro marco no processo histórico, que se refere a questão de legislação, registramos que em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) foi sancionada. A Lei representou uma conquista fundamental para a Educação Infantil ao reconhecê-la formalmente como a primeira etapa da Educação Básica (Art. 29), superando definitivamente a visão puramente assistencialista. Essa elevação de status foi acompanhada pela definição de uma finalidade pedagógica explícita: o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos, em ação complementar à da família e da comunidade (Art. 29). Além disso, a LDB estabeleceu garantias estruturais e pedagógicas inéditas, como a regulamentação da avaliação, que, conforme o Art. 31 (inciso I), deve ser contínua e focada no acompanhamento do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. A lei também instituiu uma carga horária e um calendário mínimos em âmbito nacional (Art. 31, inciso II), assegurando um padrão para a oferta do serviço e consolidando a Educação Infantil como um direito com diretrizes próprias e essenciais para a formação do indivíduo.

Dialogando com as conquistas legais apresentadas, essa consolidação normativa reforçou a percepção da Educação Infantil como um direito da criança e de suas famílias, além de um dever do Estado, conforme apontam Mathias e Paula (2009). Nessa nova perspectiva, a pré-escola transcendeu seu caráter meramente assistencialista para se firmar como um espaço educativo com o duplo e indissociável objetivo de cuidar e educar. De forma complementar, Silva (2019) destaca que, a partir desse paradigma e sem ignorar as contribuições históricas, emerge uma concepção global que busca o desenvolvimento integral, compreendendo a

aquisição de conhecimento como uma construção coletiva, a ser promovida por meio de experiências significativas para as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) constituiu um marco fundamental ao consolidar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo diretrizes pedagógicas e estruturais explícitas. Contudo, sob uma análise crítica e decolonial, observa-se que, a despeito desses avanços, a legislação original perpetuou um significativo silenciamento em relação à necessidade de uma educação antirracista. Ao não incorporar inicialmente a obrigatoriedade das relações étnico-raciais no currículo, a lei revelou uma lacuna que, na prática, reiterava a invisibilidade histórica e a subalternização das culturas afro-brasileira e indígena no ambiente escolar desde a primeira infância. Tal pauta somente seria legalmente integrada ao escopo da Educação Básica anos mais tarde, por meio de alterações legislativas específicas que buscaram romper com a hegemonia eurocêntrica.

Nesse contexto de revisão e disputa por uma educação democrática, o Artigo 3º da LDB (1996) passa a estabelecer, após as devidas alterações, princípios de ensino referenciados no reconhecimento das diferenças, preconizando:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) X - valorização da experiência extra-escolar; (...) XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (...)XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Posteriormente, as modificações implementadas em 2013 e 2021 nos incisos XII e XIV do Artigo 3º da LDB representaram um avanço significativo na qualificação do ensino. Ao explicitar a "consideração com a diversidade étnico-racial" e o "respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária" das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, a legislação rompe com a abstração da igualdade formal. Tais alterações buscam suplantam o racismo e o capacitismo estruturais, promovendo uma inclusão que reconhece a diferença não como déficit, mas como constituinte da identidade humana.

Nesse contexto de enfrentamento à colonialidade do saber, a promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, configura-se como um divisor de águas. Ao alterar a Lei nº 9.394/96 para tornar obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira", o Estado brasileiro reconhece, tardiamente, a necessidade de descolonizar os currículos. Alves e Cunha (2025, p. 103) relembram que, em nações marcadas por um passado colonial como o Brasil, é

recorrente a repetição de abordagens que exaltam "valores civilizatórios europeus". Os autores destacam que essa herança culmina na naturalização de dominações e desigualdades que permeiam desde a Educação Básica até o ensino superior. Nesse sentido, Alves e Cunha (2025, p. 104) ressaltam que:

[...] A lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório na Educação Básica brasileira o ensino de Histórias e Culturas afro-brasileira e africanas e a Resolução nº 8/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são instrumentos valiosos e potentes, que contribuem para problematizar a lógica dos currículos colonizados, criando um movimento de valorização dos saberes, territorialidades e culturas de povos historicamente subalternizados.

Consoante a análise de Alves e Cunha (2025), a Lei nº 10.639/03 transcende o caráter de uma mera alteração legislativa; ela se configura como uma conquista política fundamental para a legitimação de perspectivas democráticas e plurais no currículo escolar. Fruto das lutas históricas e incessantes dos Movimentos Negros, essa legislação tensiona a estrutura hegemônica da LDB ao inscrever a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, desafiando a narrativa única eurocêntrica que historicamente silenciou esses saberes.

Nesse cenário de disputa por uma educação inspirada na perspectiva decolonial, é importante destacar o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), promulgadas em 2004. Este documento não atua apenas como complemento, mas como alicerce teórico-político que orienta a materialização da lei no cotidiano escolar, fornecendo as bases para uma pedagogia que reconheça e valorize as diferenças. Em seu Artigo 2º, as diretrizes estabelecem um compromisso ético com a formação cidadã em uma sociedade marcada pela diversidade, preconizando:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

A Lei Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já anteriormente modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O Artigo 26 – A, parágrafo 1º da Lei 9.394/96 apresenta o conteúdo programático a que se refere o, § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nesse movimento de ressignificação histórica e identitária, destaca-se a promulgação da Lei nº 14.402/2022, que instituiu oficialmente o dia 19 de abril como o "Dia dos Povos Indígenas", em substituição à nomenclatura colonial "Dia do Índio". Essa alteração legislativa não é apenas semântica, mas epistemológica e política: ela rompe com a generalização estereotipada do termo "índio" para reconhecer a pluralidade, a ancestralidade e a diversidade das etnias originárias, dialogando diretamente com a "força de cada identidade" mencionada por Evaristo na epígrafe desta seção.

Paralelamente, outra conquista paradigmática foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990. Este documento consolidou a transição da antiga "Doutrina da Situação Irregular" para a "Doutrina da Proteção Integral", reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Ao garantir, em seu Artigo 53, o direito à educação visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", o ECA reforça o dever do Estado e da sociedade em assegurar uma formação que contemple a dignidade e a singularidade de cada sujeito, superando visões meramente assistencialistas.

É nesse contexto legal e social que se fortalece uma nova concepção de infância, alinhada à Sociologia da Infância. Autores como Kramer (1995), Quinteiro (2005), Sarmiento (2005) e Cerisara (1999) propõem o reconhecimento da criança não como um "vir a ser", mas como um sujeito social e histórico, produtor de cultura e capaz de interferir na realidade. Essa perspectiva desconstrói a ideia da criança como "tábula rasa" ou ser passivo, posicionando-a como um sujeito de direitos que, nas interações com seus pares e com o mundo, constrói sentidos e identidades. Reconhecer a criança como sujeito histórico implica, em uma abordagem decolonial, validar suas experiências, suas heranças ancestrais e suas múltiplas formas de existir e resistir no mundo.

Consoante Silva Júnior e Borges Netto (2012), essa concepção de infância fundamenta a proposta atual de Educação Infantil, que visa ao desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor, cultural e social. Como resposta às lutas dos

movimentos sociais e intelectuais, a Constituição de 1988 assumiu a Educação Infantil como dever do Estado, superando a dicotomia histórica para afirmar a indissociabilidade entre o "cuidar" e o "educar".

Concordamos com essa indissociabilidade por acreditarmos que potencializa a imaginação, sendo esta um elemento central para o desenvolvimento integral. A atividade criadora não é um refúgio da realidade, mas uma função psicológica superior construída a partir dos elementos retirados da experiência vivida. Nesse sentido, reiteramos que a indissociabilidade entre cuidar e educar ganha contornos pedagógicos decisivos: o ato de cuidar e educar envolve ampliar o repertório cultural das crianças, oferecendo um ambiente rico em estímulos, narrativas e referências.

Se, como afirma Vygotsky, a imaginação depende da riqueza das experiências acumuladas, uma educação antirracista torna-se imperativa para nutrir o imaginário infantil com referências positivas da cultura afro-brasileira e indígena. Ao brincar, desenhar ou narrar, a criança reelabora essas impressões, constituindo sua personalidade e sua visão de mundo. Portanto, a Educação Infantil, sob essa ótica, deve ser o espaço que orquestra experiências diversas e potentes, permitindo que cada criança, em sua "beleza singular" e "riqueza histórica", integre afetividade e cognição para transformar a si mesma e a sociedade.

A base dessa transformação foi lançada pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como dever do Estado. Essa diretriz foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que firmou a doutrina da proteção integral, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que posicionou a Educação Infantil como a primeira e fundamental etapa da Educação Básica. Esses documentos foram essenciais para garantir o direito à educação e ao desenvolvimento. Mas, as questões étnico-raciais ainda estavam alocadas em um "não-lugar".

No processo histórico referente à organização da Educação Infantil, destacamos a importância dos referenciais curriculares para esta etapa da educação. De acordo com Silva Júnior e Netto (2012), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e publicado em 1998. Ele surgiu como uma política pública que, junto à Constituição de 1988 e à LDB de 1996, buscou fortalecer a construção de uma nova proposta para a Educação Infantil no Brasil.

O principal objetivo do RCNEI, segundo os autores, era superar a "falsa divisão" histórica entre o "cuidar", de caráter assistencialista, e o "educar", de viés propedêutico. O documento defendeu a necessidade de solidificar uma proposta pedagógica que extrapolasse o simples cuidado e englobasse o educar de forma indissociável e complementar. Conforme

citado no artigo, o próprio RCNEI define "educar" como a promoção de "situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada" que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e seu acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural.

A análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) evidencia que a abordagem das questões étnico-raciais representou uma conquista para a época, ao inseri-las na pauta da Educação Infantil. O documento registra, como um de seus princípios, o "respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.". Essa intenção se reflete em orientações para que as propostas educativas considerem a "pluralidade e diversidade étnica [...] e cultural das crianças brasileiras" e para que o professor conheça e respeite a "diversidade de [...] etnias". Essa perspectiva promove a valorização das múltiplas culturas e o combate à discriminação, constituindo um avanço em relação ao silenciamento histórico sobre o tema.

Contudo, sob um olhar crítico, essa abordagem se alinha a uma perspectiva liberal que celebre a diversidade, mas não problematiza a construção social e histórica das diferenças. O RCNEI, ao construir a imagem de uma "criança" universal", reforça um padrão hegemônico e promove uma "perspectiva assimilacionista". Nessa lógica, as diferentes culturas são acolhidas e respeitadas, mas dentro de uma estrutura normativa que não é questionada. Falta ao documento uma análise das relações de poder que produzem e hierarquizam as diferenças, transformando-as em desigualdades. Portanto, embora a inclusão da diversidade étnica no RCNEI seja um marco importante, sua limitação reside na ausência de um aprofundamento crítico que questione as estruturas que geram o racismo, mantendo a discussão no campo da tolerância e do respeito, sem avançar para uma pedagogia ativamente antirracista.

Como intuito de efetivar uma base curricular comum para o território brasileiro, em 2017 foi promulgada a BNCC. Com base na análise de Teles e Rocha (2023), o processo histórico de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi marcado por intensos conflitos e disputas ideológicas, políticas e sociais, resultando na apresentação de três versões distintas do documento à sociedade. Essa trajetória não foi linear, mas sim um campo de tensões com mudanças, acréscimos e permanências que refletiram os diferentes projetos de educação em jogo.

Na primeira versão preliminar da BNCC (2015), a definição de criança foi inspirada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, concebendo-a como sujeito histórico e de direitos, sem, no entanto, apresentar novas contribuições. A segunda versão (2016) representou um avanço significativo, pois, além de manter essa concepção,

aprofundou a discussão sobre o protagonismo infantil, explicando como bebês e crianças constroem conhecimento a partir de suas ações cotidianas, como "trocando olhares, comendo, ouvindo histórias [...] brincando". Segundo Teles e Rocha (2023), essa versão foi a mais completa, pois consolidou os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, valorizou a diversidade e os direitos humanos, e concebeu a criança como uma cidadã que interfere na transformação de sua realidade.

A versão final e homologada da BNCC (2017), contudo, apresentou recuos importantes. Embora mantivesse a definição formal da criança como sujeito histórico e de direitos, suprimiu os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" e os substituiu pelas dez competências gerais da Educação. Para as autoras, a introdução de uma educação direcionada por competências na Educação Infantil compromete uma abordagem que valoriza o sujeito em sua integralidade. Além disso, o texto que tratava da educação para os direitos humanos foi retirado, o que, segundo Teles e Rocha (2023, p. 07), transferiu a responsabilidade educacional para o indivíduo e expressou o posicionamento político do grupo que detinha o poder governamental no momento da aprovação.

As autoras concluem que as mudanças entre a segunda e a terceira versão foram arbitrárias e desconsideraram a participação social, por mais exígua que tenha sido, ofuscando o esforço pela garantia da democracia no processo. Para elas, não houve neutralidade na construção da BNCC; pelo contrário, cada alteração revelou uma intencionalidade política que, apesar de manter a nomenclatura, resultou em alterações significativas na concepção de infância, refletindo as ideias antagônicas entre os que iniciaram a construção do documento e os que o consolidaram.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço ao registrar oficialmente a necessidade de uma educação que contemple as relações étnico-raciais, superando o silenciamento de documentos anteriores. O texto estabelece como uma das competências gerais da Educação Básica o "acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza". Além disso, a BNCC determina um "o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes". Essa intenção se materializa em diversas habilidades, como a que prevê a análise das contribuições de "distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras...)" para a formação local e nacional.

Apesar desses avanços, uma análise crítica inspirada nos estudos decoloniais revela que a BNCC trata as questões étnico-raciais predominantemente sob uma ótica liberal, que valoriza a diversidade sem, contudo, problematizar as estruturas de poder que produzem as diferenças como desigualdades. A abordagem do documento foca em "respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos", uma perspectiva que, embora positiva, não avança para a desconstrução ativa do racismo estrutural. O referencial teórico decolonial aponta a necessidade de não apenas incluir e celebrar, mas de questionar o eurocentrismo e as práticas racistas que persistem na educação.

Nesse sentido, a BNCC é limitada por não incorporar de forma explícita e transversal uma crítica à colonialidade do saber e do ser, que naturalizou a ideia de "raça" para justificar a dominação. Embora mencione a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08, a base não estrutura seu projeto pedagógico em torno de uma "pedagogia decolonial" que desmantele ativamente o "ruído do silêncio" sobre o racismo. Portanto, a BNCC abre espaço para uma educação multicultural, mas ainda é insuficiente para garantir uma prática intencionalmente antirracista, pois não confronta diretamente as hierarquias de poder que perpetuam a subalternização de saberes e existências não-hegemônicas.

A trajetória dos documentos prescritos para a Educação Infantil no Brasil revela um paradoxo de avanços e lacunas, especialmente quando analisada sob uma perspectiva decolonial. Marcos como a Constituição de 1988, o ECA (1990), a LDB (1996) e o RCNEI (1998) representaram um avanço ao superar o modelo puramente assistencialista e reconhecer a criança como sujeito de direitos, com foco na indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Contudo, essa narrativa de progresso silencia uma lacuna profunda: ao construir a imagem de uma "criança" universal, esses documentos reforçam um padrão hegemônico e promovem uma perspectiva assimilacionista, na qual as diferentes cosmovisões das crianças indígenas, quilombolas e de outras culturas são implicitamente convidadas a se adequar a uma norma, em vez de transformar a própria norma.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica essa tensão entre avanço e retrocesso. A segunda versão do documento (2016) é vista por Teles e Rocha (2023) como um momento de grande potencial, ao aprofundar a noção de protagonismo infantil e consolidar os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e a valorização dos direitos humanos. No entanto, a versão final (2017) representou um retrocesso significativo. A supressão dos "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" em favor de "competências gerais" e a remoção da educação para os direitos humanos, como apontam as autoras, refletem

uma intencionalidade política que desconsiderou a participação social e fragilizou uma abordagem crítica e integral. Esse movimento alinha a educação a um viés mais técnico e individualista, silenciando o potencial transformador de uma pedagogia comprometida com as diferenças.

Portanto, a principal lacuna desses documentos é a falha em romper com uma lógica que silencia as diferenças e sugere que as diversas identidades devem se adequar a um padrão "comum". Para construir uma educação que não apenas inclua, mas que se fundamente nas diferenças, é preciso ir além. Nesse sentido, o próximo tópico aborda reflexões acerca da produção social da identidade e das diferenças, um passo importante para desconstruir a norma hegemônica e potencializar uma educação antirracista, que reconheça e valorize a pluralidade de saberes e existências como seu ponto de partida, e não como um apêndice a ser assimilado.

2.2 A Relação entre Identidades e Diferenças: rumo a uma Educação Antirracista desde a Educação Infantil

Ao longo desse tópico realizamos um estudo discutindo a questão entre identidades e diferenças e em que consiste o que defendemos como educação antirracista. Porém, registramos nossa opção por utilizar o termo "diferenças" em detrimento de "diversidade", que é uma escolha política e epistemológica. O conceito de "diversidade" é frequentemente cooptado por uma lógica liberal e multicultural que celebra a existência de múltiplos grupos, mas sem questionar a estrutura de poder que os hierarquiza. Nessa visão, a diversidade é algo a ser "gerenciado" ou "incluído" em um sistema hegemônico que permanece intacto, promovendo uma harmonia superficial que silencia os conflitos históricos e as assimetrias de poder.

Em contrapartida, o termo "diferenças" ressalta a dimensão política e a existência de projetos de mundo, cosmologias e epistemologias distintas, que não são meramente "variedades" a serem assimiladas, mas alteridades radicais que desafiam a norma. Falar em diferenças, como propõem pensadores como Ailton Krenak, é reconhecer a luta contra a homogeneização de uma "humanidade" universal e afirmar o direito de não ser igual, resistindo à subalternização imposta pela colonialidade do saber e do ser.

A discussão contemporânea sobre identidade e diferença na educação transcende as abordagens tradicionais, propondo uma mudança de perspectiva, a qual nos leva a compreender que identidade e diferença não são essências preexistentes ou fatos naturais, mas construções sociais, culturais e históricas que emergem de relações de poder.

Silva (2000) argumenta que as identidades são produzidas discursivamente. Elas são "criaturas da linguagem", ativamente fabricadas no contexto de relações culturais por meio de práticas que classificam, nomeiam e diferenciam os sujeitos. Esse processo implica a demarcação de fronteiras entre um "nós" e um "eles", em operações de inclusão e exclusão que reafirmam relações de poder.

A perspectiva decolonial aprofunda essa análise ao contextualizar a produção das diferenças na estrutura do sistema-mundo moderno/colonial. Aníbal Quijano (2005) explica como o conceito de "raça" foi uma categoria mental criada para naturalizar e justificar a dominação. A "colonialidade", como distingue Grosfoguel (2020), representa a persistência dessas hierarquias mesmo após o fim do colonialismo formal. A crítica decolonial, portanto, aplica a compreensão da identidade como construção social ao processo histórico que a utilizou como base para um sistema de poder global.

A abordagem pedagógica liberal que se limita a celebrar a "diversidade" tende a naturalizar as identidades e falha ao não questionar as estruturas de poder que as produzem e hierarquizam. Uma práxis decolonial e culturalmente crítica, em contrapartida, busca problematizar ativamente essa produção, questionando o eurocentrismo e valorizando saberes historicamente silenciados.

A Educação Infantil se revela um lócus privilegiado para essa atuação. Sendo uma fase decisiva na formação da subjetividade, é na primeira infância que as crianças constroem suas identidades e estabelecem os primeiros contatos com as diferenças. A escola, longe de ser um espaço neutro, é um ambiente onde essas relações de poder se manifestam e as identidades são negociadas. Portanto, uma educação antirracista deve ir além da simples celebração, instrumentalizando as crianças para estabelecer diálogos críticos com as diferenças e desconstruir preconceitos, promovendo uma cultura de diálogo desde os primeiros anos de vida.

A complexidade do cenário educacional é acentuada pela inseparabilidade entre identidade e diferença, em que a "mesmidade porta sempre o traço da outridade", e pela compreensão de que as identidades são "celebrações móveis" e fragmentadas na modernidade tardia. Este entendimento é particularmente fundamental no contexto da Educação Infantil. Neste estágio formativo, a escola não é um palco neutro, mas um dos principais espaços onde as crianças, em intenso intercâmbio social, constroem ativamente suas percepções sobre si mesmas e sobre os outros. O ambiente escolar, com seus discursos, práticas, materiais didáticos e interações cotidianas participam diretamente na produção e fixação de identidades e diferenças.

É nesse processo que a normalização, descrita por Silva (2000), opera de forma mais sutil e impactante. Ao eleger arbitrariamente uma identidade específica – historicamente a branca, masculina, heterossexual, cristã – como parâmetro universal e positivo, o sistema escolar tende a avaliar todas as outras identidades de forma negativa ou como desvio da norma. As crianças, desde muito cedo, internalizam essas hierarquias, aprendendo quem pertence ao centro e quem é relegado às margens, o que influencia diretamente a construção de sua autoestima, seu sentimento de pertencimento e suas relações sociais.

Aqui reside a potencialidade e a urgência de uma educação antirracista. Ela se posiciona contra esse processo de normalização que está na raiz do racismo estrutural. Uma pedagogia antirracista na Educação Infantil transcende as estratégias "liberais", "terapêuticas" ou "exóticas" criticadas por Silva (2000), pois não se contenta em apenas "tolerar" ou "celebrar" a diversidade. Em vez disso, ela propõe uma intervenção política e pedagógica que busca desestabilizar a norma, questionando o lugar de privilégio da branquitude como identidade universal e neutra, tornando visíveis os mecanismos que a sustentam. Busca promover identidades positivas, oferecer narrativas, representações e referenciais que valorizem as histórias e culturas de crianças negras, indígenas e de outros grupos racializados, contrapondo-se à avaliação negativa imposta pela normalização.

Portanto, a educação antirracista na primeira infância não é apenas um adendo curricular, mas uma condição fundamental para uma educação democrática. Ela se alinha à proposta de Silva (2000) de uma pedagogia que se pergunta "como a identidade e a diferença são produzidas?", e se empenha em dismantelar as relações de poder que geram a exclusão. Ao fazer isso, a escola infantil pode se tornar um espaço de construção de subjetividades mais livres e de relações mais justas, formando as crianças a desafiar as hierarquias e a valorizar a diferença não como um problema a ser tolerado, mas como uma potência para a construção de um mundo mais justo.

A superação das estruturas históricas que hierarquizaram e marginalizaram diferentes grupos sociais constitui um desafio central para a prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Nesse contexto, a promulgação da Lei 10.639/03, complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004, representa um marco legal e pedagógico fundamental para a efetivação de uma educação decolonial, antirracista e emancipatória.

Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país. Essa legislação valoriza a história da África, as lutas do povo negro no Brasil e sua cultura,

reconhecendo seu protagonismo na formação da sociedade nacional. As diretrizes determinam que esses conteúdos sejam trabalhados em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de educação artística, literatura e história, além de instituir o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro. Dessa forma, a lei desafia a estrutura eurocêntrica da escola, convocando docentes e instituições a revisarem seus currículos e práticas.

A aplicação dessa legislação na Educação Infantil é particularmente estratégica, pois a infância é uma fase decisiva para a constituição da identidade, da autoestima e da percepção que a criança desenvolve sobre si e o mundo. A construção da identidade é um processo complexo que se inicia nos primeiros anos de vida, sendo influenciada por fatores sociais e culturais. Conforme aponta Hall (2006), a identidade não é predefinida, mas uma construção contínua e dinâmica, marcada pelas experiências e interações do sujeito.

Nesse sentido, a implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER transcende o cumprimento burocrático de uma normativa; ela se constitui como uma estratégia decolonial que pode contribuir para o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento das crianças negras. Ao visibilizar histórias e culturas historicamente silenciadas, o currículo passa a funcionar como um espelho positivo, permitindo que essas crianças reconheçam a "beleza na singularidade de cada ser", conforme nos convoca a epígrafe de Conceição Evaristo. Esse reconhecimento é condição *sine qua non* para um engajamento efetivo no processo educativo e para a construção de uma subjetividade que resiste às hierarquias raciais impostas pela colonialidade.

Tal transformação materializa-se em dispositivos pedagógicos concretos, que deixam de ser meros recursos lúdicos para se tornarem instrumentos de afirmação identitária: a presença de bonecas negras, a narração de histórias afrocentradas, o repertório musical de matriz africana e a realização de projetos que validem os traços fenotípicos e as vivências comunitárias das crianças.

Contudo, para que essas práticas não sejam superficiais, é exigido do docente um compromisso ético-político. Cavalleiro (2024 *apud* Santos, 2024, p. 16) reitera que a autoeducação e a reflexão crítica constituem um processo contínuo e indispensável. A autora destaca a urgência de se tecerem espaços seguros e acolhedores, onde bebês e crianças tenham sua humanidade integralmente valorizada e respeitada. Para tanto, afirma:

Ao abraçar a literatura antirracista e refletir sobre nossas práticas educativas, estamos dando um passo significativo em direção a um mundo onde todos os bebês e crianças possam perceber a sua beleza, sua individualidade e crescer livres de discriminação e preconceito. A educação antirracista começa com a

nossa disposição para aprender e mudar. [...] Isso implica em revisar nossas práticas pedagógicas, questionar nossos próprios vieses e buscar, com amor e dedicação ser as educadoras e os educadores que os bebês e as crianças precisam e merecem (Cavalleiro, 2024, *apud* Santos, 2024, p. 16).

Portanto, orientada pelos marcos legais e pelas disputas epistemológicas travadas no campo educacional, a Educação Infantil estabelece-se como um território fundamental na luta contra o racismo e a colonialidade do poder. Uma educação emancipatória é aquela tecida no cotidiano, por meio de práticas que não apenas "aceitam" a existência das singularidades, como nos convoca a epígrafe de Conceição Evaristo, mas que questionam ativamente as estruturas que historicamente marginalizaram essas existências. Trata-se de superar o modelo de "tolerância" para construir uma pedagogia da presença e da afirmação.

A análise de Gomes (2024) sobre o racismo estrutural brasileiro e sua mecânica de negação, somada às contribuições de Carine (2023) acerca da branquitude e da urgência de um "olhar antirracista de natureza prática", consolidam a necessidade de uma pedagogia que contextualize as diferenças em uma perspectiva de justiça social.

Gomes (2024) alerta que a dificuldade em incorporar o antirracismo como pilar da educação democrática reside em uma característica peculiar do racismo à brasileira: ele se alimenta de sua própria negação, obstruindo o reconhecimento das desigualdades e a eficácia das políticas públicas. Nesse sentido, a autora reforça a imperativa necessidade de que a escola pública, para além de democrática e laica, firme-se em uma base intencionalmente antirracista para promover transformações profundas.

Complementarmente, Bárbara Carine (2023) avança da denúncia à proposição de alternativas concretas, exemplificadas na idealização da Escola Afro-brasileira Maria Felipa. A autora convoca educadores a repensarem suas práticas desvelando a branquitude não como característica individual, mas como "uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais", sustentada pelo pacto narcísico do negacionismo. Carine (2023) clama por uma sensibilidade docente capaz de desenvolver um "olhar antirracista de natureza prática", apto a atuar pedagogicamente contra as múltiplas dimensões do racismo, cultural, psicológica, estética e curricular. Essa abordagem exige que o educador, em consonância com a práxis libertadora freiriana, forme-se na reflexão contínua, rejeitando a discriminação e promovendo o diálogo para a autonomia dos sujeitos.

A convergência entre esses referenciais teóricos, da crítica decolonial à pedagogia antirracista de Gomes (2024) e Carine (2023), evidencia que o trabalho com as diferenças na Educação Infantil deve romper definitivamente com o "ruído do silêncio" e com abordagens

que apenas celebram a diversidade sem tensionar as relações de poder. É preciso dismantellar as estruturas que produzem desigualdades, transformando a escola em um espaço onde cada criança, independentemente de sua identidade, tenha garantido seu direito a uma educação emancipatória.

Munidos desse arcabouço teórico, voltamos agora para a realidade empírica, buscando desvelar o cenário da E.M.E.I. Cora Coralina. A próxima seção dedicar-se-á, portanto, a analisar a "trama institucional": a implementação das políticas públicas, o currículo oculto no espaço físico e as iniciativas da escola, a fim de identificar os desafios, as práticas e os potenciais sinais de uma educação antirracista no cotidiano da instituição.

3 A TRAMA INSTITUCIONAL DA E.M.E.I CORA CORALINA

Nesta seção, dedicamo-nos a analisar o cenário da pesquisa na E.M.E.I. Cora Coralina não como um mero pano de fundo estático, mas como um território vivo onde se entrelaçam histórias, políticas e subjetividades. A partir de uma perspectiva teórico-metodológica decolonial, dialógica e emancipatória, buscamos interpretar a implementação das políticas públicas educacionais e as iniciativas voltadas para uma educação antirracista para além da formalidade burocrática. Compreendemos a instituição, seus espaços e seus documentos como "textos" culturais que revelam relações de poder, denunciam silenciamentos históricos e, simultaneamente, anunciam potências de (re)existência.

A tessitura desta análise institucional organiza-se em três movimentos interpretativos. No tópico 3.1, "Desvelando o Território: a comunidade no entorno da escola", situamos a E.M.E.I. Cora Coralina como parte integrante de um território atravessado por marcadores de raça e classe. Buscamos, por meio do *conversar alterativo* com a gestora e a analista pedagógica, compreender as tensões e as potencialidades que emergem na relação entre a escola e a comunidade atendida, reconhecendo o entorno não como carência, mas como lugar de vivência e saberes.

No tópico 3.2, "O Espaço que Fala: corpos, símbolos e fronteiras na escola", propomos a leitura do ambiente físico como um currículo oculto que educa silenciosamente. Partindo da premissa de que o espaço escolar não é neutro, investigamos como as cores, as imagens, a disposição do mobiliário e, sobretudo, as ausências, comunicam pedagogias. Observar o ambiente é, portanto, apropriar-se de uma narrativa sobre quem é visto, quem é lembrado e quais corpos são validados como sujeitos de saber naquele cotidiano.

Por fim, no tópico 3.3, "A Trama no Papel: análise decolonial do Projeto Político Pedagógico (PPP)", deslocamos o olhar para o documento que rege a identidade da escola. Buscamos compreender o PPP para além de sua função administrativa, encarando-o como a expressão política do projeto de mundo que a instituição deseja construir. Sob uma lente decolonial, investigamos como a educação antirracista é tecida nesse documento: se aparece como um princípio estruturante da prática pedagógica ou se figura apenas como uma resposta normativa às exigências das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, revelando as contradições entre o prescrito e o vivido.

3.1 Desvelando o Território: a comunidade no entorno da escola

Sob uma perspectiva decolonial, compreendemos o conceito de território para além de suas delimitações geográficas ou administrativas. O território não é um palco passivo, mas um "chão" de vivências, um campo de forças dinâmico onde se entrelaçam ancestralidades, memórias, identidades e disputas de poder. Ele é, essencialmente, um espaço de (re)existência marcado por interseccionalidades de raça, classe e história. É, portanto, nesse tecido vivo e complexo que a escola se inscreve e ganha sentido.

É com esse olhar que situamos a Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) Cora Coralina, localizada à Av. Ocidental, nº 44, no Bairro Jardim Ipanema, em Uberlândia, Minas Gerais (registrada sob o código do INEP nº 31328502). Para compreendermos a instituição não como uma ilha, mas como parte orgânica de um território com história, raça e classe, realizamos o mapeamento da cidade e do bairro onde a escola está inserida, utilizando dados demográficos e censitários.

Uberlândia configura-se como um polo de relevância regional. De acordo com o último censo do IBGE (2022), o município possuía uma população de 713.224 pessoas, com uma estimativa que se eleva para 761.835 habitantes em 2025. Esses dados posicionam a cidade como a 2ª mais populosa de Minas Gerais e a 12ª em relação à região Sudeste. No mapa a seguir, apresentamos a localização geográfica de Minas Gerais no contexto da região Sudeste do Brasil.

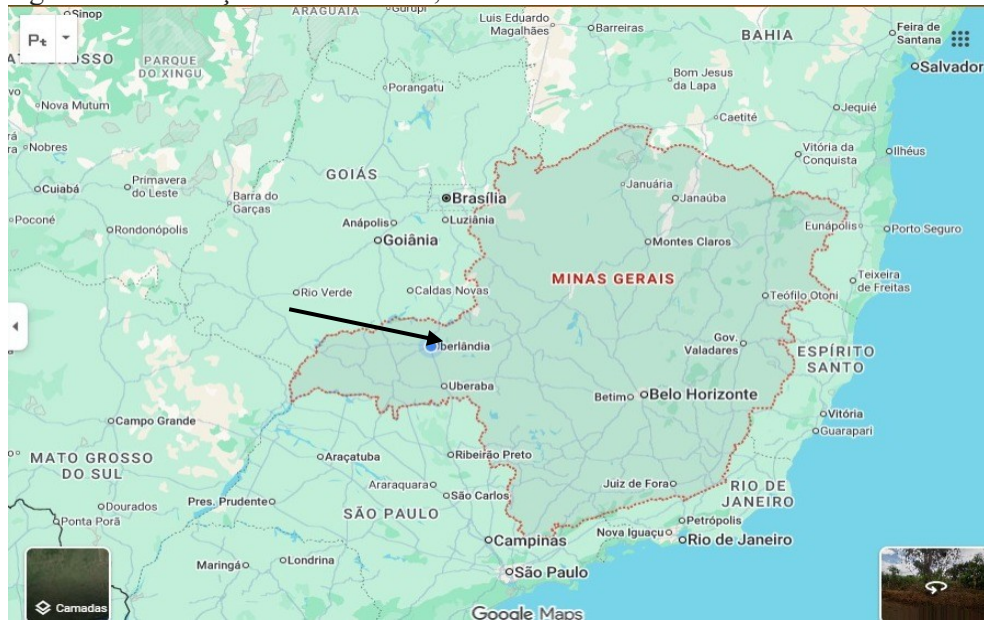
Figura 1: Mapa do estado de Minas Gerais, estado brasileiro com maior número de municípios, região Sudeste do Brasil.



Fonte: elaborado por Lucas Rosário Santos, 6 de novembro de 2025, geografia online, Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DQuqtkDLwc/>. Acesso em: 2 nov. 2025

Em diálogo com a cartografia estadual apresentada anteriormente, afunilamos nosso olhar para a localização específica do município, compreendendo-o como ponto importante deste território. No contexto do mapa do Brasil, Uberlândia situa-se na macrorregião Sudeste. Já na configuração interna de Minas Gerais, o município ocupa uma posição estratégica na porção sudoeste (integrando a mesorregião do Triângulo Mineiro). O mapa a seguir ilustra essa inserção espacial, situando a cidade simultaneamente no território nacional e estadual.

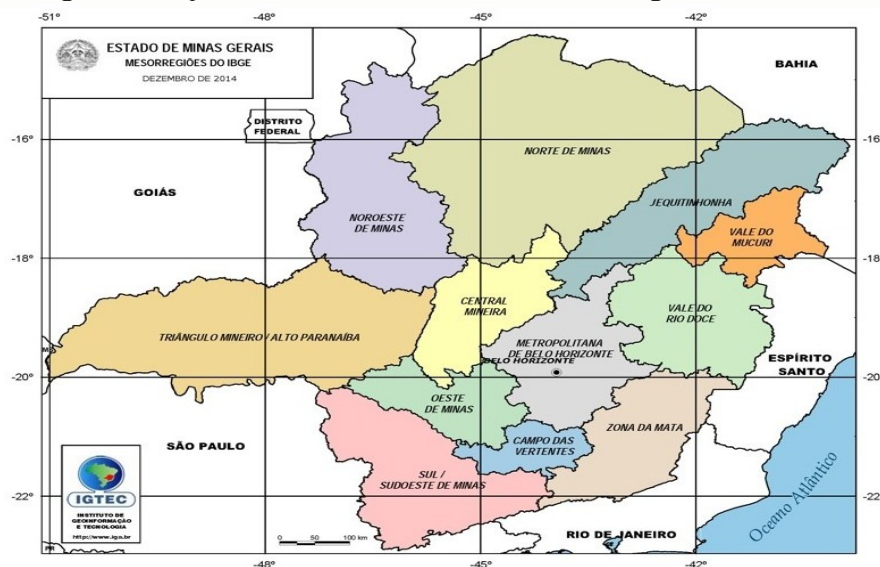
Figura 2: Localização de Uberlândia, sudeste do Brasil e sudoeste do estado de Minas Gerais



Fonte: organizado pela autora a partir do site do *Google Maps*.

Conforme aponta o Governo de Minas Gerais (2014), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estrutura a divisão territorial do estado em 12 mesorregiões e 66 microrregiões. Esse sistema de organização espacial desempenha um papel estratégico na formulação de políticas públicas, subsidiando processos decisórios quanto à alocação de atividades econômicas, sociais e tributárias. A seguir, a imagem 13 ilustra essa configuração regional:

Figura 3: Mapa do Estado de Minas Gerais, mesorregiões do IBGE

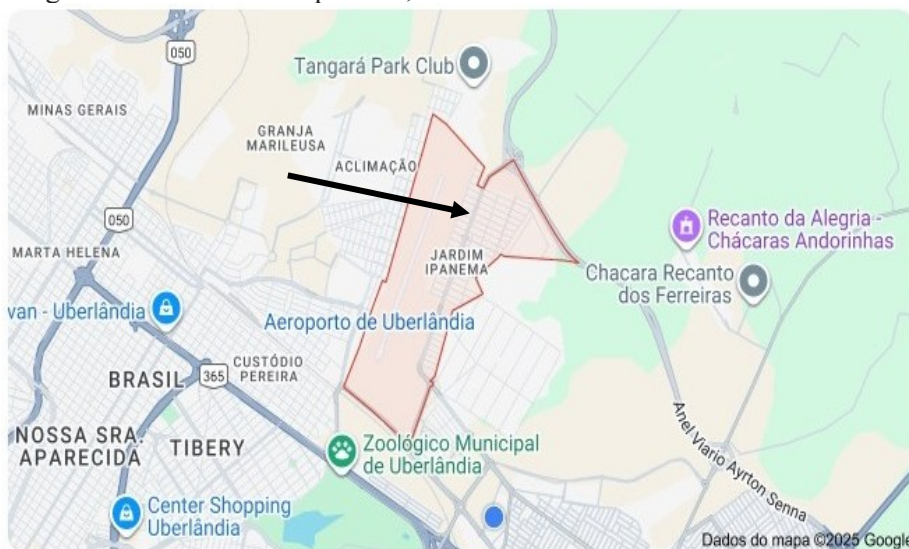


Fonte: Governo de Minas Gerais, Geografia, localização geográfica, 2014. Acesso em Nov 2025

Situar Uberlândia na mesorregião do Triângulo Mineiro é o primeiro passo para compreendermos a complexidade do cenário onde nossa trama se desenrola. Para além de uma localização geográfica, reconhecemos a cidade como uma malha urbana em constante expansão e disputa. De acordo com dados da Secretaria de Planejamento de Uberlândia, essa configuração é vasta e dinâmica: a cidade conta atualmente com 78 bairros aprovados, com previsão de atingir aproximadamente 85 dentro do perímetro urbano, além de integrar os distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga e Tapuirama.

Afunilando nosso olhar dentro dessa vasta tessitura urbana, direcionamos o foco para a Zona Leste, território específico onde a pesquisa se localiza. É nesse contexto que encontramos a E.M.E.I. Cora Coralina, situada no bairro Jardim Ipanema. Para visualizar essa inserção espacial e compreender como a escola dialoga com seu entorno imediato, apresentamos a seguir o mapa do bairro, seguido de um breve resgate histórico da região.

Figura 4: Bairro Jardim Ipanema, zona Leste de Uberlândia



Fonte: organizado pela autora a partir do site *Google Maps*, 2025.

O Bairro Jardim Ipanema situa-se na zona periférica Leste de Uberlândia, inserido em um contexto urbano fronteiro a bairros como Aclimação, Portal do Vale, Dom Almir, Custódio Pereira e ao Condomínio Mansões Aeroporto, além de estar contíguo ao Parque do Sabiá e ao Aeroporto Tenente Coronel Aviador César Bombonato. Conforme a análise histórica de Freitas e Ramires (2005), a evolução do Setor Leste foi impulsionada pelo interesse do Poder Público em promover o crescimento da cidade após a implantação do aeroporto no final da década de 1950. Contudo, os autores salientam que essas terras se tornaram objeto de

especulação imobiliária ("reserva de valor"), o que retardou sua ocupação plena. Assim, embora criado em 1979, o bairro processou sua ocupação efetiva somente a partir de 1983.

Segundo Freitas e Ramires (2005), o loteamento oficial do Jardim Ipanema I ocorreu em dezembro de 1979, pela empresa Empreendimentos Imobiliários do Triângulo Ltda., em uma área remanescente da antiga Fazenda Buriti com mais de 822 mil metros quadrados. Nesse cenário, evidencia-se um contraste socioespacial marcante entre o Jardim Ipanema e as vizinhas Chácaras Mansões Aeroporto. Essa distinção é visível na morfologia urbana, sobretudo na diferença do padrão dos lotes: enquanto as chácaras apresentam terrenos amplos ocupados majoritariamente por moradores de classe média, o Jardim Ipanema caracteriza-se por lotes significativamente menores, materializando na paisagem as distinções sociais e econômicas do território.

Dados recentes de uma reportagem do portal G1 (novembro de 2024) indicam que a população do bairro Jardim Ipanema atingiu aproximadamente 7.790 habitantes, representando um significativo adensamento populacional em comparação ao contingente de 3.998 moradores registrado no estudo de 2005. Esse crescimento foi acompanhado por transformações na infraestrutura local, integrando um quadro de melhorias que inclui a inauguração da Unidade de Saúde em 2020, a verticalização com a construção de condomínios financiados por programas habitacionais, a chegada de redes de supermercados e a própria ampliação do aeroporto. Nesse contexto de expansão e demanda social, destaca-se a ampliação da E.M.E.I. Cora Coralina entre 2007 e 2008, equipamento público central para a comunidade.

É nesse território vivo e em transformação que a escola se insere. Conforme dados do item "Escola em números" do Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição atende atualmente um total de 296 crianças matriculadas. A seguir, apresentamos a fachada da instituição:

Figura 5: Foto da Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) Cora Coralina em 2025



Fonte: Imagem cedida pela gestão da escola durante pesquisa de campo, 2025

A história da instituição remonta a 1976, período em que o bairro Jardim Ipanema contava com apenas 29 residências. Conforme registros do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2025/2026), o atendimento inicial às crianças ocorria em condições precárias: uma casa provisória situada na antiga Rua 13, desprovida de água encanada e com piso de terra batida. Após um interregno de fechamento, a mobilização e a insistência dos moradores garantiram a reabertura do espaço, que passou a funcionar na residência de uma voluntária. Essa trajetória de resistência comunitária culminou, em 23 de novembro de 1988, na transferência do atendimento para a sede da Associação de Moradores, sob a denominação "Creche da Associação".

A consolidação do espaço físico ocorreu em julho de 1991, com a entrega do prédio próprio situado à Rua Ocidental, nº 44, atual endereço da escola, momento em que a instituição recebeu a designação de "Creche Municipal Chapeuzinho Vermelho". A partir desse marco, a Prefeitura Municipal de Uberlândia assumiu o custeio das despesas, excetuando-se, inicialmente, a folha de pagamento dos funcionários, que permaneceu sob responsabilidade da Fundação de Desenvolvimento Comunitário (FUNDECOM) até a efetivação do primeiro concurso público para o cargo de auxiliar de creche. Nesse período, a gestão era conduzida por uma responsável técnica, com suporte da Secretaria Municipal de Ação Social, o que denota o caráter ainda assistencialista da administração.

O ano de 2007 representou um ponto de inflexão na infraestrutura e na identidade institucional. Durante a reforma para ampliação do prédio, o atendimento foi provisoriamente

deslocado para uma residência no bairro Mansões Aeroporto. É nesse contexto que a escola se integra efetivamente à Rede Municipal de Educação, abandonando o viés puramente assistencial para assumir a função pedagógica da Educação Infantil, em consonância com o Art. 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988.

Em 2008, após a conclusão da reforma e o devido reconhecimento legal, a instituição foi renomeada como Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) Cora Coralina. A nova estrutura física passou a contar com dois pavimentos adaptados às especificidades das faixas etárias e com acessibilidade para a educação especial, atendendo atualmente um total de 296 crianças.

O quadro a seguir detalha o número de matrículas e o corpo docente por etapa de ensino, conforme dados extraídos do PPP da instituição:

Quadro 1: Número de matrículas por etapa de ensino ofertada

Turmas	Número de matrículas por etapa	Número de docentes por etapa de ensino
Berçário: bebês de 4 meses a 1 ano)	18	3
Grupamento 1(bebês de 1 ano)	24	4
Grupamento 2(crianças de dois anos)	28	4
Grupamento 3 (crianças de três anos)	30	4
1º período (crianças de quatro anos)	96	5
2º período (cinco anos)	102	5

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), item “Escola em números”, p. 3 e 4.

Quadro 2: Distribuição dos estudantes por cor/raça (declarado pelas próprias famílias)

Distribuição dos estudantes por cor/raça	% Percentual desses estudantes
Branco	42,6%
Negro	3,1%
Pardo	52,5%
Amarelo	1,8%
Indígena	0%

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), item “Escola em números”, p. 4.

A análise dos dados demográficos dispostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) revela a composição racial do corpo discente da E.M.E.I. Cora Coralina. Conforme declaração

das famílias, a distribuição apresenta-se da seguinte forma: 52,5% de estudantes pardos, 42,6% brancos, 3,1% identificados como "negros" e 1,8% amarelos, não havendo registro de estudantes indígenas.

Entretanto, uma leitura crítica desses dados aponta para uma imprecisão conceitual na nomenclatura utilizada pelo documento institucional. Consoante o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2021), o termo "negro" constitui a soma das categorias "preto" e "pardo" utilizadas pelo IBGE para afirmar a identidade política desse grupo social. A distinção feita no PPP entre "pardos" e "negros" sugere que o percentual de 3,1% se refere, na realidade, à categoria "preto". Portanto, ao somarmos os pardos (52,5%) aos pretos (3,1%), constatamos que a população negra representa a maioria do corpo discente, totalizando 55,5% das crianças matriculadas. Esse dado é fundamental para justificar a urgência e a relevância de uma educação antirracista situada nesse território.

Para compreender as nuances desse território para além dos números, realizamos um *conversar alterativo* com a gestão escolar. Buscamos captar, nas vozes da Analista Pedagógica, Simone Maia, e da Gestora, Jaqueline Goes, as percepções sobre os desafios, as potências e as fronteiras simbólicas que permeiam a relação escola-comunidade.

Simone Maia descreve a comunidade como carente, porém em ascensão econômica, e destaca a participação ativa das famílias nos processos escolares. Em sua análise, o território é visto como um espaço de potência, onde a diversidade amplia repertórios e fortalece o pertencimento. Contudo, ela reconhece os desafios impostos pela intolerância, especialmente religiosa, que ainda atravessa os muros da escola. A analista relata que a equipe docente tem se aprofundado no estudo do racismo estrutural, compreendendo-o como um processo de mudança interna necessário para mediar conflitos e garantir o respeito integral à criança.

As tensões raciais no cotidiano infantil, muitas vezes manifestadas em frases como "não sou mais seu amigo", são interpretadas pela analista não apenas como disputas infantis, mas como reflexos de estruturas sociais que exigem mediação pedagógica intencional. A escola, nesse sentido, utiliza a literatura infantil e as rodas de conversa como dispositivos para desconstruir preconceitos e envolver as famílias na construção de uma convivência respeitosa.

Por sua vez, a gestora Jaqueline Goes reforça a visão de uma comunidade diversificada e acolhedora. Ela identifica como potências o alto envolvimento familiar e o desenvolvimento integral das crianças, mas aponta como desafio a necessidade de fortalecer os canais de comunicação e a formação continuada dos profissionais para lidar com a complexidade das relações étnico-raciais e socioeconômicas. Para a gestora, a criação de um ambiente acolhedor

e estimulante depende de parcerias com o território e da potencialidade da escola de acolher as diferentes vivências culturais.

Ao entrelaçarmos esses relatos com a discussão teórica da Seção 2, reafirmamos que a decolonialidade, conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), é uma prática de resistência contra a hierarquização racial imposta pela modernidade/colonialidade. O conceito de raça, utilizado historicamente para naturalizar dominações (Quijano, 2005), precisa ser desconstruído na escola. As narrativas da gestão da E.M.E.I. Cora Coralina indicam um movimento de "ressignificação", no qual a Pedagogia Decolonial deixa de ser apenas teoria para tornar-se uma forma de enfrentamento à lógica normalizadora, buscando afirmar identidades positivas e consolidar a educação antirracista não como um apêndice, mas como o alicerce de uma educação democrática.

3.2 O Espaço que Fala: corpos, símbolos e fronteiras na escola

Nesta análise, partimos da compreensão de que o espaço físico escolar não é um cenário inerte, mas um território permeado por significados sociais e culturais que expressam valores, hierarquias e fronteiras simbólicas. Ao exercitarmos o contemplar comunal, entendido aqui não como uma observação vigilante, mas como uma vivência sensorial e afetiva do ambiente, percorremos corredores, murais e salas de aula para perceber como a arquitetura e a estética escolar comunicam mensagens silenciosas, porém potentes, sobre pertencimento, identidade e diferença.

Nesse "currículo não escrito", as paredes e os cartazes compõem um campo visual de disputa. Elas podem tanto reafirmar uma pedagogia eurocentrada, marcada pela branquitude normativa, quanto anunciar uma escola que se esforça para romper com a "história única" problematizada por Chimamanda Adichie. O contemplar comunal nos permitiu identificar que a presença ou a ausência de imagens de crianças e personalidades negras e indígenas em lugares de protagonismo revela o grau de comprometimento institucional com uma inclusão estruturada, para além do calendário de datas comemorativas.

Essa percepção visual foi aprofundada por meio do conversar alterativo com a analista pedagógica Simone Maia. Durante o registro fotográfico dos trabalhos expostos na semana da Consciência Negra, o diálogo horizontal permitiu que ela compartilhasse uma autocrítica institucional: *"Ainda há muito por ser feito, porém do ano passado pra cá senti uma evolução*

no trabalho [...], pois observo mais mãos das crianças em seu protagonismo". Essa fala não é apenas um dado, mas o reconhecimento de que o espaço escolar está em processo de "metamorfose". O compromisso demonstrado pela gestão em promover formações, como a realizada no sábado letivo de setembro de 2025, reflete a intencionalidade de transformar as paredes da escola em espelhos onde todas as crianças possam se ver.

Para além das paredes, a organização dos espaços coletivos expressa concepções de convivência que podem se aproximar ou se afastar da filosofia *Ubuntu* ("eu sou porque nós somos"). Uma arquitetura que favorece a roda, o contato com a natureza e a interação livre potencializa o diálogo e a partilha. Para materializar essa leitura do "espaço que fala", apresentamos a seguir as imagens que capturam a materialidade da E.M.E.I. Cora Coralina, interpretando-as não como meras ilustrações, mas como textos visuais desta trama.

Figura 6: Entrada da E.M.E.I Cora Coralina



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 7: Área de recreação das crianças em contato com a natureza



Fonte: organizado pela autora, 2025.

A materialidade capturada nessas imagens revela a escola como um território de disputas e afetos. A entrada da E.M.E.I. Cora Coralina (Figura 6), com seu convite explícito de "boas-vindas" e o colorido que rompe a frieza dos muros institucionais, representa o primeiro aceno para o diálogo intercultural. É nesse limiar que a escola sinaliza sua disposição em acolher as diferenças do território que a circunda. Já a área de recreação (Figura 7), marcada pela presença imponente das árvores e pelo chão que convida ao contato, materializa a potência do "desemparedamento" da infância. Sob a perspectiva de uma educação antirracista, esse espaço ao ar livre transcende a função de lazer; ele se configura como um local privilegiado para a circularidade e a oralidade, evocando a simbologia da árvore como ponto de encontro e transmissão de saberes ancestrais.

Ao utilizarem esse cenário para partilhar o alimento (a fruta) e inscrever suas marcas no chão com giz, as crianças exercitam a convivência comunitária e a criatividade, rompendo com a rigidez das carteiras enfileiradas e permitindo que seus corpos negros, brancos e indígenas ocupem e ressignifiquem o espaço com liberdade e autonomia.

Figura 8: Pula-pula montado periodicamente para atividades com as crianças no quiosque da escola



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 9: Quiosque da escola



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Avançando para o coração da convivência escolar, o quiosque (Figuras 8, 9 e 10) apresenta-se como uma "arquitetura do encontro". Diferentemente da sala de aula tradicional, muitas vezes marcada pela rigidez das fileiras, o quiosque é um espaço aberto, circular e permeável, que convida ao conversar alterativo e à construção coletiva. Ao sediar reuniões com as famílias, aulas de educação física e, principalmente, as contações de histórias e apresentações culturais, este ambiente materializa a filosofia *Ubuntu* na prática escolar: é ali que a comunidade se vê e se reconhece. Sob uma ótica emancipadora, o quiosque funciona como o terreiro ou a praça da aldeia, um local onde a oralidade e o corpo ganham centralidade, permitindo que as

narrativas antirracistas e as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas ecoem e ocupem o centro da cena pedagógica, rompendo com o silenciamento histórico.

Por fim, o espaço denominado pelas próprias crianças como "Lugar Secreto" (Figura 21), situado estrategicamente atrás da sala do Berçário, revela a potência da agência infantil. Esse recanto, ao oferecer certa privacidade e autonomia vigiada, permite que as crianças criem suas próprias "sociedades" e narrativas durante o brincar, longe do olhar diretivo constante do adulto. É nesse interstício que as identidades são negociadas entre pares e onde a imaginação pode fluir livremente, elementos essenciais para a formação de sujeitos que não apenas reproduzem, mas reinventam o mundo. A existência e a manutenção desses espaços, o quiosque para o coletivo e o "lugar secreto" para a intimidade, demonstram uma intencionalidade pedagógica que valoriza a criança inteira, em suas dimensões política, lúdica e afetiva.

Figura 10: Vista lateral do quiosque e brinquedos de recreação infantil



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 11: “Lugar secreto”



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Adentrando a arquitetura interna da E.M.E.I. Cora Coralina, deparamo-nos com espaços que organizam os fluxos, o cuidado e as etapas do desenvolvimento infantil. O corredor que conduz às salas dos agrupamentos de 0 a 3 anos (Berçário ao G3) e o refeitório revelam uma intencionalidade voltada à ergonomia e ao acolhimento funcional.

No refeitório, especificamente, o mobiliário dimensionado para a escala da criança sinaliza o respeito à sua autonomia no ato de se alimentar, constituindo-se como um espaço de socialização primária. Contudo, é na observação das áreas de circulação vertical e das superfícies murais que as tensões do currículo oculto se manifestam com maior nitidez.

A rampa de acesso ao segundo pavimento, via de trânsito para as crianças da pré-escola (1º e 2º períodos), para a biblioteca e para a sala de AEE, transcende sua função de acessibilidade. Ela é apropriada cotidianamente pelas docentes como território pedagógico, servindo tanto de suporte para a exposição temporária das produções infantis quanto de "circuito motor" para atividades de correr, subir e engatinhar.

Entretanto, essa vivacidade do uso contrasta com a estética estática das paredes. A pintura padronizada da rede municipal, com suas cores institucionais (branco, amarelo e azul), impõe uma "neutralidade" visual que merece ser problematizada. O contemplar comunal revela a ausência de imagens fixas ou pinturas murais que espelhem a diversidade étnico-racial das crianças que ali transitam. Enquanto a multiculturalidade aparece nos trabalhos temporários

pendurados, a estrutura perene da escola permanece silenciosa quanto à representatividade negra e indígena, mantendo-se em uma zona de conforto hegemônica que a educação antirracista busca tensionar. As imagens a seguir ilustram esses percursos e materialidades:

Figura 12: Corredor que dá acesso às salas de 0 a 3 anos (Berçário ao G3)



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 13: Refeitório das crianças



Fonte: organizada pela autora, 2025.

O refeitório possui um mobiliário adequado à idade das crianças, com mesas, bancos e cadeiras mais baixos ou menores.

Figura 14: Rampa que garante acesso ao 2º piso da escola



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Ao exercitarmos o contemplar comunal sobre as áreas de circulação, como a rampa de acesso ao piso superior, identificamos uma tensão entre a estrutura física e a prática pedagógica. Se por um lado as paredes, com sua pintura padronizada institucional, silenciam a representatividade étnico-racial permanente, por outro, esse silêncio é rompido pela agência das professoras e das crianças. A rampa deixa de ser apenas um local de trânsito ou recreação motora para se tornar um suporte de exposição temporária, onde as diferenças ganham visibilidade através dos projetos sazonais e das produções cotidianas.

Essa ocupação visual do espaço reflete o movimento pedagógico observado em 2025. Embora as docentes tenham relatado no conversar alterativo (entrevistas de 2024) que a identidade é trabalhada continuamente, percebemos uma intensificação das vivências antirracistas no segundo semestre (2025), impulsionada pelo uso intencional de literatura com protagonistas diversos. Essa mobilização culminou na Semana da Consciência Negra, transformando os corredores e a rampa em territórios de afirmação identitária que dialogam com as famílias e a comunidade escolar.

Para ilustrar como essa "tessitura" acontece na prática, rompendo com a hegemonia das paredes brancas, apresentamos a seguir registros das produções artísticas e das atividades mediadas pelas professoras participantes da pesquisa:

Figura 15: Exposição de trabalhos de Artes com cores, produzidos pelas crianças e pelo professor de Artes que atua na escola



Fonte: organizada pela autora, 2025.

O contemplar comunal estendeu-se também aos murais administrativos, onde os cartazes informativos provenientes da Secretaria de Educação, voltados aos profissionais, comunicam mais do que simples avisos operacionais. Observamos uma ruptura na iconografia tradicional: a presença de pessoas pretas e pardas ocupando espaços visuais outrora dominados pela hegemonia da branquitude. Essa inserção nos canais de comunicação oficial sinaliza um movimento de reconhecimento da pluralidade étnico-racial que compõe a comunidade escolar. As Figuras 16, 17 e 18 materializam essa percepção, ilustrando como a representatividade negra começa a disputar o imaginário institucional e a compor a paisagem visual da escola.

Figura 16: Cartaz informativo ilustrado com a imagem de uma mulher negra



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 17: Cartaz informativo ilustrado com pessoa negra e branca



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 18: Cartaz informativo ilustrado com criança negra



Fonte: organizada pela autora, 2025.

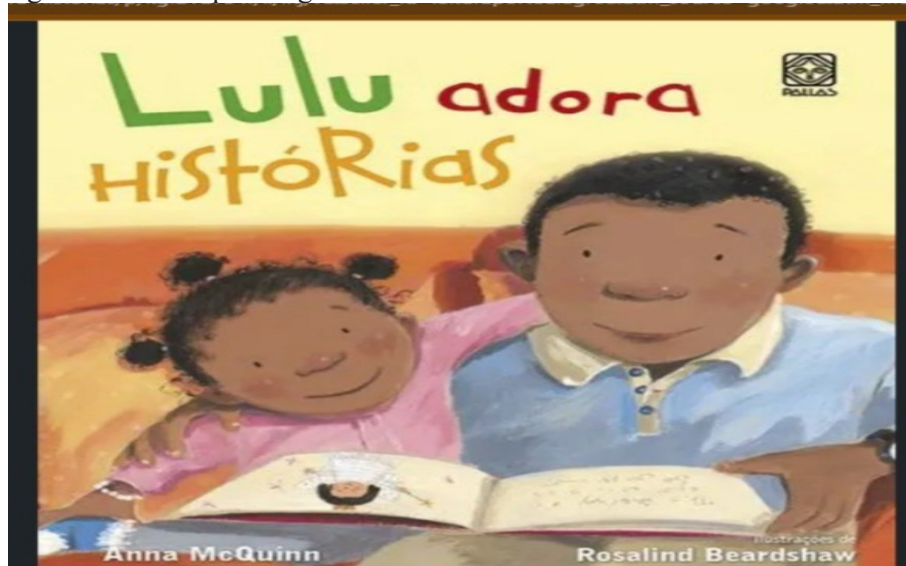
O contemplar comunal direcionado à Biblioteca da escola revela um ambiente que transcende a função tradicional de guarda de livros, configurando-se como um território híbrido de leitura e ludicidade. Neste espaço, a cultura letrada e a cultura do brincar se entrelaçam: as estantes de literatura infantil dividem o cenário com caixas repletas de brinquedos como bonecas, animais, fantoches, jogos de encaixe e quebra-cabeças, compondo uma materialidade acessível que convida à interação. A presença de mesas e cadeiras dimensionadas para a infância favorece o conversar alterativo, permitindo que crianças e profissionais compartilhem narrativas e experiências de forma horizontal. É nesse contexto que o acervo, ao incluir representatividade, potencializa a biblioteca como um local estratégico para a educação antirracista.

Figura 21: Livros de Literatura Antirracista



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 22: Livro que integra a lista de livros com literatura Antirracista da biblioteca.



Fonte: organizada pela autora, 2025.

A incorporação de livros com protagonistas diversos ao acervo da E.M.E.I. Cora Coralina em 2025 transcende a simples aquisição de materiais; constitui-se uma conquista política e pedagógica recente da escola. Essas obras têm sido dispositivos centrais nas contações de histórias do projeto "Momento Cívico Cultural", realizado semanalmente no quiosque, onde a equipe docente e as crianças vivenciam a literatura como ato coletivo. Além disso, o manuseio cotidiano desses livros, como observado nas práticas das professoras Ruth de Souza e Katemari Rosa (1º período) e no projeto "Por uma Educação Antirracista" das professoras Maria Beatriz

e Neusa Santos (2º período), permite que as crianças naturalizem a representatividade negra e indígena em seu imaginário.

Avançando na análise da cultura material da escola, as imagens a seguir revelam outra dimensão do currículo vivido: a confecção de brinquedos e instrumentos musicais. Estes artefatos são frutos da parceria entre a E.M.E.I. Cora Coralina e o Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) de Uberlândia. O processo pedagógico envolveu desde a visita de agentes para dialogar sobre sustentabilidade até o engajamento das famílias na coleta seletiva e a construção de uma composteira na escola. A culminância desse percurso materializou-se na criação de instrumentos que, intencionalmente, remetem a sonoridades e estéticas de matriz africana, como chocalhos e tambores, unindo consciência ambiental e valorização cultural.

Figura 23: Instrumento produzido pela família e sua criança, a partir de garrafas de plástico



Fonte: organizada pela autora, 2025.

A mobilização da comunidade escolar em torno da valorização cultural materializou-se durante o segundo semestre (2025), no convite às famílias para a confecção conjunta de instrumentos musicais. Essa ação pedagógica transcendeu o fazer manual; constituiu-se como um momento de partilha intergeracional e de fortalecimento dos vínculos entre casa e escola. Os artefatos resultantes, carregados de simbolismo e criatividade, não apenas enriqueceram o acervo lúdico da instituição, mas também ocuparam os espaços de circulação, como a rampa,

transformando-os em vitrines da produção cultural da comunidade. As Figuras 24, 25 e 26 ilustram essa diversidade de formas e sonoridades que passaram a habitar o cotidiano escolar.

Figura 24: Instrumentos produzidos pelas famílias das crianças



Fonte: Organizada pela autora, 2025.

Figura 25: Instrumentos Musicais construídos com material reciclável



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 26: Disposição de alguns instrumentos expostos próximo à rampa da escola



Fonte: Organizada pela autora, 2025.

Avançando na análise dos brinquedos como mediadores de identidade, o contemplar comunal direcionou nosso olhar para a representatividade presente no acervo de bonecas. A presença intencional de bonecas e bonecos negros, conforme revelam as Figuras 27 e 28, constitui-se como um elemento fundamental para que as crianças negras se vejam representadas positivamente e para que as crianças não negras naturalizem a diversidade fenotípica desde a primeira infância. Observamos, contudo, uma dinâmica específica: enquanto algumas salas de 0 a 3 anos possuem exemplares próprios, nas turmas de pré-escola o acesso a esses brinquedos ocorre mediante empréstimo da biblioteca, exigindo das professoras um movimento ativo de busca para garantir momentos de brincadeira que contemplem a diversidade racial.

Figura 27: Caixa de brinquedos na Biblioteca da E.M.E.I. Cora Coralina



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 28: Outra caixa de brinquedos na Biblioteca da E.M.E.I. Cora Coralina



Fonte: organizada pela escola, 2025.

Ao finalizarmos essa leitura do espaço que fala, compreendemos que a estrutura física da E.M.E.I. Cora Coralina opera em uma tensão constante. Se as paredes institucionais tendem ao silêncio e à padronização, a agência das crianças, das famílias e das professoras preenche esses vazios com cores, sons e identidades. Analisar o ambiente físico foi, portanto, desvelar como a escola atua ora como espelho, ora como barreira na construção das subjetividades. Cada instrumento confeccionado, cada boneca negra ofertada e cada cartaz exposto revelam um

projeto educativo em disputa, que busca educar para o pertencimento e a coletividade, resistindo às exclusões silenciosas.

Todavia, é preciso notar que essa rede de representatividade ainda apresenta lacunas no que tange à questão indígena. Embora o arcabouço legal e teórico apresentado na seção anterior destaque a importância da Lei 11.645/2008, a materialidade escolar parece ainda silenciar os povos originários em comparação à consolidada presença afro-brasileira. Potencializar essa temática no espaço educador é urgente para que o projeto antirracista da instituição não seja fragmentado, mas sim um reflexo integral das diversidades que constituem o território nacional, garantindo que o espaço também narre as histórias e cosmologias indígenas.

Tendo percorrido o território e interpretado a materialidade dos espaços, propomo-nos agora a investigar a dimensão prescritiva dessa trama. No próximo tópico, voltamos nosso olhar para o discurso oficial da escola, materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP). Buscamos compreender como esse documento tece suas concepções sobre diversidade e diferença, tensionando se ele reconhece a dimensão política dessas relações ou se as trata apenas sob a ótica da tolerância liberal.

3.3 A Trama no Papel: análise decolonial do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Se o espaço físico, analisado no tópico anterior, comunica pedagogias através de suas paredes e ausências, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui a "trama escrita" onde a escola declara suas intencionalidades e o projeto de sociedade que almeja construir. Sob uma perspectiva decolonial, compreendemos o PPP não como um mero cumprimento de exigências burocráticas impostas pelos órgãos centrais, mas como um instrumento político de resistência e (re)existência. Ele é o mapa que orienta a travessia contra a "história única" e as práticas hegemônicas de silenciamento.

Nesse sentido, apropriamo-nos da definição de Vasconcellos (2002), citada no próprio documento da escola, para compreender a natureza deste instrumento. O PPP da E.M.E.I. Cora Coralina (2025/2026, p. 08) concebe-se:

Como sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Ao analisar o documento da E.M.E.I. Cora Coralina, percebemos que ele aborda diversas nuances: desde a estrutura física e o histórico de funcionamento, iniciado com a abertura da primeira porta em formato de creche em 1976, no bairro Jardim Ipanema, até os aspectos sociais e o aparato legal de funcionamento como Instituição Escolar. Contudo, nosso foco recai sobre as subjetividades humanas e as relações cotidianas tecidas nesse espaço, especificamente a concepção da escola sobre as diferenças e a Educação Antirracista.

O texto do PPP (2025/2026) rompe com a lógica industrial e serializada de ensino ao conceber a Escola como “um espaço que abriga diferentes tempos de vida”. Dialogando com as discussões sobre a Sociologia da Infância apresentadas na Seção 2 deste trabalho, o documento recusa a visão da criança como um “vir a ser” ou um adulto em miniatura. O texto salienta ser impossível compreender todas as idades de maneira rígida, única e universal, reforçando que não se pode seguir um modelo hegemônico de infância, visto que lidamos com sujeitos únicos, dotados de características próprias.

Essa perspectiva alinha-se ao que defendemos anteriormente sobre a descolonização do tempo e do “ser criança”. O documento fundamenta-se em Arroyo (2014, *apud* E.M.E.I. Cora Coralina, 2025, p. 7) ao ponderar que “o tempo humano não é somente biológico, são construções culturais que vão se configurando ao longo da história”. O PPP avança ao afirmar que, para além do “tempo institucionalizado” pela rotina escolar, somam-se as vivências singulares: os tempos de família, tempos de rua, de brincadeira e de trabalho, entre tantos outros que compõem a identidade da criança.

Ao priorizar a análise do documento, elencamos os seguintes elementos para a nossa pesquisa: a concepção de gestão democrática; a relação escola-família-comunidade; a indissociabilidade entre cuidar e educar; a inclusão e a diversidade; e, fundamentalmente, a educação das relações étnico-raciais.

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, o documento demonstra um alinhamento com as conquistas legais, especificamente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. O PPP não apenas menciona a legislação, mas propõe uma postura de enfrentamento ao racismo, buscando:

[...] desenvolver conteúdos relacionados à História e à Cultura africana e afro-brasileira enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país proporcionando momentos de conhecimento sobre o povo africano, a importância para nossa cultura e na composição de nosso povo [...] (E.M.E.I. Cora Coralina, 2025, p. 32).

Entretanto, uma leitura crítica e decolonial nos convida a observar as tensões entre o prescrito e o vivido. Embora o documento cite a BNCC e a garantia dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a materialização de uma educação antirracista exige mais do que a presença do tema no papel; exige uma ruptura epistemológica cotidiana.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico voltado ao contemplar comunal, percebemos que o documento ancora suas diretrizes nos termos diversidade e inclusão como pilares para a garantia da qualidade educativa. No entanto, é fundamental problematizar que, quando tais conceitos são limitados a uma perspectiva de gestão institucional, correm o risco de flutuar em uma lógica neoliberal, que reduz a diferença a um item de conformidade ou a uma tolerância liberal que não altera as estruturas de poder.

Apesar desse risco, o documento avança ao não se esquivar da dimensão política, assumindo que a escola identifica atitudes preconceituosas que refletem a postura dos adultos e da sociedade e assume um compromisso ético:

A nossa escola condena veementemente práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar. Prezando sempre pelo respeito ao outro, aos seus direitos enquanto cidadão que deve ser respeitado por suas origens (E.M.E.I. Cora Coralina, 2025, p. 37).

Essa declaração é potente ao reconhecer a existência do racismo institucional, retirando-o da esfera puramente individual e situando-o como uma questão estrutural. Contudo, em uma perspectiva comunal, o desafio é transpor a ideia de valorização da cultura do outro para uma construção de um nós coletivo, onde a diferença não seja apenas um objeto de estudo ou reflexão, mas a base de uma vida em comum. O documento orienta que, após a identificação de tais práticas, elas sejam trabalhadas com os envolvidos, o que indica uma abertura para a formação de uma consciência coletiva sobre direitos e deveres.

A transformação dessa prática passa necessariamente pela formação continuada das professoras, vista aqui não apenas como um aperfeiçoamento técnico individual, mas como um fortalecimento do corpo docente enquanto unidade política. O PPP registra esse perfil formativo e afirma o apoio institucional para o desenvolvimento das atividades: oferecendo apoio aos professores, possibilitando a organização do planejamento para favorecer o desenvolvimento das atividades relacionadas ao curso e de acordo com a proposta pedagógica da Educação Infantil (E.M.E.I. Cora Coralina, 2025, p. 41).

O texto do Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I. Cora Coralina (2025/2026, p. 08) concebe sua própria existência a partir de Vasconcellos (2002, p. 169), ao ponderar que, como sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Na tessitura de sua identidade política, o PPP estabelece como objetivo central a promoção da autonomia e da independência de seus espaços educativos, buscando provocar e fortalecer um clima de coletividade. Essa intenção, ao convocar professores, gestores, crianças e famílias como coautores e corresponsáveis, aponta para uma ruptura com modelos hierárquicos tradicionais. Ao ocupar o espaço escolar como sujeitos políticos, a comunidade escolar sinaliza que a educação antirracista só se efetiva plenamente quando se torna um fazer comunal, capaz de tencionar as normas liberais em favor de uma emancipação coletiva.

Para fundamentar essa práxis, o documento ancora-se no Artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que preconiza uma "gestão democrática" sustentada por pilares como a impessoalidade e a competência. Todavia, sob uma lente decolonial, tais conceitos não são neutros; eles frequentemente operam como dispositivos da modernidade/colonialidade para silenciar as subjetividades racializadas.

A noção de impessoalidade, sob o pretexto de uma igualdade universal, tende a instaurar o que Castro-Gómez denomina "a hybris do ponto zero": a ilusão de um olhar soberano que não se reconhece como situado. No contexto de uma educação antirracista, a impessoalidade pode converter-se em uma armadilha daltônica que, ao fingir não ver a raça, acaba por ignorar as assimetrias históricas e as feridas coloniais que atravessam o cotidiano escolar. Contra essa neutralidade abstrata, a decolonialidade reivindica a *personalidade situada* e o reconhecimento das trajetórias e corpos que compõem a comunidade educativa.

Da mesma forma, o termo competência deve ser problematizado. Frequentemente capturado por uma lógica gerencialista e neoliberal, o conceito de competência tende a privilegiar saberes técnicos e eurocentrados em detrimento dos "saberes-fazer" ancestrais, comunitários e afetivos. Na gestão da E.M.E.I., a competência deve ser deslocada de uma métrica de produtividade ou conformidade burocrática para uma *capacidade de escuta e insurgência*, permitindo que o Conselho Escolar não seja apenas um órgão deliberativo de recursos (como o PDDE), mas um espaço de tecitura comunal.

Assim, a materialização dessa democracia na escola exige que o Conselho Escolar transcenda a mera formalidade participativa. É necessário que ele se constitua como um território de interculturalidade crítica, onde profissionais e famílias não apenas gerenciem a norma, mas tencionem as estruturas de poder, garantindo que a autonomia e a liderança mencionadas na LDB sejam ferramentas de emancipação contra o racismo institucional e o silenciamento das diferenças.

Entretanto, ao analisarmos o arcabouço legal que sustenta a execução e reestruturação do PPP, percebemos um movimento de *ancoragem e expansão*. O documento não se limita aos marcos fundantes gerais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, a BNCC e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas incorpora legislações que tensionam as estruturas de poder e proteção social, como a Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006).

Sob uma ótica decolonial, destaca-se a incorporação explícita das leis que alteraram a LDB para descolonizar o currículo. O PPP menciona a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que inclui a temática Indígena. Essa citação não é mero formalismo; ela sinaliza o reconhecimento institucional de que a educação brasileira tem uma dívida histórica com esses povos e que o currículo deve ser um território de reparação e valorização de saberes subalternizados.

Ademais, o documento alinha-se à Lei nº 12.796/2013, que reforça a necessidade de complementar a base nacional comum com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da cultura e da economia. No contexto específico de Uberlândia, essa trama legal é reforçada pela legislação municipal, como a Lei nº 11.444/2013, que institui a "Rede Pública Municipal de pelo Direito de Ensinar e de Aprender", e pelas diretrizes curriculares locais.

Assim, a "trama no papel" revela uma escola que busca equilibrar o universal e o singular, o nacional e o local. O desafio que se impõe, e que investigaremos nas próximas seções, é compreender como esse aparato legal e essas intenções democráticas transbordam do documento para as práticas cotidianas, transformando as relações raciais e sociais no interior da E.M.E.I. Cora Coralina.

Sobre a relação entre escola, família e comunidade o documento (2025/2026, p. 20) enfatiza que,

Dentre as relações que devem ser estabelecidas pela gestão escolar com atores “externos” à escola, a família dos estudantes é uma instância fundamental. A escola, neste caso, precisa estar sempre atenta para que possa efetivamente se aproximar da família de forma positiva, fazendo dessa relação uma parceria bem estruturada para a construção de um ambiente e de uma educação de qualidade para os estudantes e profissionais da escola.

Para além das normativas legais, o PPP tece a rede de relações humanas que sustentam o fazer pedagógico, conferindo centralidade à aliança entre escola, família e comunidade.

O documento garante essa participação não apenas como um direito, mas como metodologia de trabalho, operacionalizada por meio de “reuniões pedagógicas individuais, ou coletivas, assembleias, ocasiões festivas e mostras pedagógicas”. Sob a ótica decolonial, essa abertura para a comunidade deve ser lida como um esforço de romper com a colonialidade do saber, que historicamente posicionou a escola como a única detentora de conhecimento legítimo e a família apenas como receptora. Ao instituir assembleias e mostras, a E.M.E.I. Cora Coralina sinaliza a valorização dos saberes locais e ancestrais presentes no território.

Em relação às funções da Educação Infantil, o documento reafirma a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, superando a dicotomia assistencialista que marcou a história dessa etapa de ensino. O espaço escolar é concebido como um ambiente que deve “propiciar situações de cuidados pessoais, autoconhecimento, brincadeiras e aprendizagem orientadas”, promovendo o desenvolvimento integral das capacidades infantis. Essa concepção integradora é vital para uma educação antirracista, pois o “cuidar” de uma criança negra ou indígena envolve também o cuidado com sua estética, com seu cabelo e com a afirmação positiva de seus traços fenotípicos.

Nesse contexto de inteireza, o Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I. Cora Coralina (2025/2026) destaca a dimensão relacional da aprendizagem, definindo-a como:

[...] desenvolver conteúdos relacionados à História e à Cultura africana e afro-brasileira enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país proporcionando momentos de conhecimento sobre o povo africano, a importância para nossa cultura e na composição de nosso povo, a necessidade de conhecer, respeitar e admirar a longa e árdua luta de povos africanos para se constituírem como cidadãos e a sua importância social e política do nosso país. Assim, passando por estudos que vão desde a localização geográfica do país em relação ao nosso, até a apresentação de fatores importantes da cultura africana como a dança, culinária, vestimentas, hábitos e lendas que foram também construindo a cultura brasileira devido à nossa história de miscigenação ao longo dos tempos desde o descobrimento do Brasil (PPP, 2025/2026, p. 32).

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2025/2026), a expressão “Diversidade” e as estratégias de inclusão são apresentadas como garantias de uma educação de qualidade "para todos". Contudo, sob o prisma dos estudos decoloniais, é imperativo provocar esse conceito. Frequentemente, a "diversidade" é capturada por uma lógica multiculturalista neoliberal que apenas "tolera" o outro, funcionando como uma ferramenta de gestão que mantém intactas as hierarquias da colonialidade do poder.

Embora o documento expresse o desejo de formar cidadãos conscientes das diferenças, a perspectiva decolonial exige um deslocamento: não se trata apenas de reconhecer a existência do "diverso", o que muitas vezes reforça a ideia de uma "norma" frente a um "exótico", mas de promover uma interculturalidade crítica. Esta não busca a harmonia abstrata, mas o enfrentamento das assimetrias históricas e do racismo estrutural que definem quem é incluído e quem é apenas "tolerado".

Assim, a orientação do PPP para a cidadania, para os direitos humanos e para a educação das relações étnico-raciais deve ser lida como um convite à insurgência pedagógica. Na Educação Infantil, essa práxis deve se materializar não apenas como um conteúdo curricular, mas por meio de uma reestruturação ética e estética que rompa com a "história única" e com o silenciamento das subjetividades racializadas, transformando o "convívio com a diferença" em um projeto político de emancipação.

[...] da garantia dos direitos da aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados para essa etapa da Educação Básica e que fazem parte do processo de consolidação das dez competências gerais previstas na BNCC (PPP, 2025/2026, p. 25).

Sobre a cidadania e direitos humanos, o documento dispõe que,

Temos a certeza de que a escola sozinha não conseguirá instruir plenamente o aluno, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros. Assim, a formação desses sujeitos deve acontecer dentro de um contexto histórico e político dos direitos humanos e da cidadania, considerando toda sua bagagem de vivência em outros ambientes, apresentando uma proposta didática que o encaminhe à apropriação dos conhecimentos básicos, mas também uma reflexão sobre valores, atitudes e posturas (PPP, 2025/2026, p. 31).

Deste modo, o Documento evidencia que ao identificar atitudes que demonstrem preconceitos, o PPP (2025/2026, p. 37) indica tomar as seguintes providências:

A escola identifica práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar que refletem a postura dos adultos que convivem com as crianças. [...] A nossa escola condena veemente práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar. Prezando sempre pelo respeito ao outro, aos seus direitos enquanto cidadão que deve ser respeitado por suas origens.

Para além da condenação formal do racismo, o PPP estabelece uma vigilância sobre os impactos subjetivos que as violências simbólicas e práticas discriminatórias exercem sobre as crianças. O documento reforça que a escola deve estar atenta a sinais não verbais, como a "diminuição de entusiasmo ao participar das atividades" ou se a criança se torna "mais retraída" e tem seu bem-estar prejudicado. Essa sensibilidade para perceber o sofrimento psíquico, que compromete o desenvolvimento pleno e o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental em uma perspectiva antirracista que coloca a criança no centro.

A intervenção proposta pelo documento, após a identificação de práticas racistas ou de preconceito étnico-cultural, afasta-se do punitivismo vazio e aposta na formação. As situações são trabalhadas pedagogicamente com os envolvidos, visando levá-los à "reflexão sobre os direitos e deveres de cada cidadão, o respeito às diferenças e a valorização da cultura de outros povos, livre de preconceitos".

Essa abordagem dialoga com a compreensão de Almeida (2019) sobre o racismo. Para o autor, o racismo não é uma patologia social ou um desarranjo institucional isolado, mas uma decorrência da própria estrutura social, o modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares. Ao enfatizar que o racismo é estrutural, Almeida nos convida a entender que as práticas discriminatórias na escola não são meros desvios de conduta individual, mas sintomas de uma sociedade que naturaliza a hierarquização racial. Portanto, a ação da escola deve ser constante e institucional, desmantelando as estruturas que permitem a reprodução dessa "normalidade" excludente.

Para sustentar essa práxis complexa e desafiadora, o PPP elenca a formação de professores como um pilar essencial. O documento não apenas valoriza a formação continuada, mas apresenta um retrato do corpo docente que atua na instituição, destacando que, para além

da formação inicial, há uma busca significativa por especialização. Essa qualificação é vista como condição para uma atuação crítica e reflexiva frente às diferenças.

Sintetizamos as informações apresentadas no PPP sobre a formação da equipe no quadro a seguir:

Quadro3: Formação Docente na Escola no PPP 2025/2026

Nível de Formação	Percentual de Docentes (%)
Especialização em curso	10
Especialização concluída	56
Mestrado em curso	1,4
Mestrado concluído	1,4
Doutorado em curso	0
Doutorado concluído	0

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir de informações retiradas do Projeto Político Pedagógico – E.M.E.I Cora Coralina.

Complementando os dados objetivos sobre a titulação, o documento registra a dimensão subjetiva da formação, ou seja, como essas profissionais se percebem diante dos desafios da docência. O PPP aponta que aproximadamente 93,8% dos docentes já se consideram “formados e preparados os suficientes”. Contudo, essa autopercepção positiva não se traduz em estagnação; paradoxalmente, esse mesmo grupo afirma buscar aperfeiçoamento contínuo. Por outro lado, 6,3% do corpo docente demonstram uma postura de autoavaliação crítica ao declarar não se considerar suficientemente preparado, compartilhando, no entanto, do mesmo movimento de busca por qualificação para sua prática.

Sob uma perspectiva decolonial, interpretamos esse desejo generalizado por aperfeiçoamento, presente tanto nos que se sentem prontos quanto nos que se sentem insuficientes, como uma brecha fértil. É nesse espaço de "não-saber" ou de "querer saber mais" que a escola pode inserir as discussões sobre letramento racial e pedagogias insurgentes, temas que muitas vezes estiveram ausentes nos currículos tradicionais de formação inicial.

Para dar suporte a essa demanda, o PPP formaliza o incentivo à formação continuada, seja por meio dos cursos institucionais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE, seja através de percursos formativos escolhidos autonomamente pelos professores em outras instituições. O documento assume, assim, o papel de parceiro nessa jornada intelectual.

Desse modo, o texto do PPP (2025/2026, p. 41) afirma que a escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma:

Oferecendo apoio aos professores, possibilitando a organização do planejamento para favorecer o desenvolvimento das atividades relacionadas ao curso e de acordo com a proposta pedagógica da Educação Infantil. Divulgando os méritos e resultados dos profissionais à equipe como forma de reconhecimento e valorização da busca contínua por conhecimento para aprimorar e o trabalho desenvolvido na escola.

A formação continuada na E.M.E.I. Cora Coralina não se restringe à busca individual por cursos externos; ela é institucionalizada como uma prática coletiva e reflexiva. O documento salienta que a escola tem se apropriado ativamente das diretrizes que regem a educação, promovendo leituras, formações internas, repasses e discussões sobre as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, o Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Infantil e Fundamental) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa rotina de estudos evidencia que o PPP não é um arquivo estático, mas um texto vivo que dialoga constantemente com as normativas macroestruturais, traduzindo-as para o contexto local.

Um exemplo concreto dessa "trama em movimento" pode ser observado nas ações formativas descritas nas notas de campo desta pesquisa. Destacamos a reunião realizada no sábado letivo de 20 de setembro de 2025, um momento em que a equipe pedagógica, coordenada pela gestão, se reuniu para uma ação voltada especificamente à Educação Antirracista.

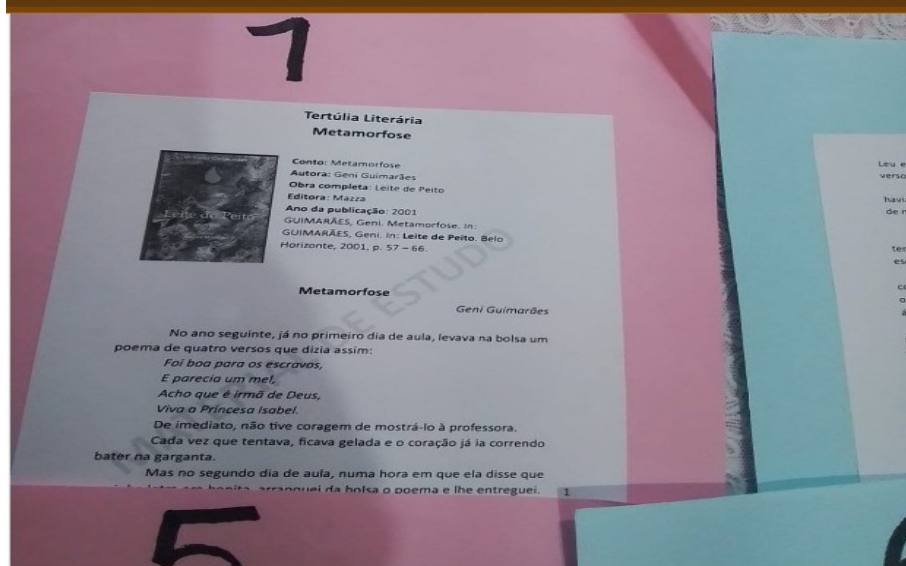
A atividade central desse encontro rompeu com modelos tradicionais de palestras expositivas ao propor a leitura coletiva do conto "Metamorfose", da escritora negra Geni Guimarães. A escolha dessa obra não foi aleatória; sob uma perspectiva decolonial, trazer a literatura de autoria negra para o centro da formação docente é um ato político de reconhecimento de saberes e estéticas historicamente marginalizados.

A dinâmica proposta pela coordenadora pedagógica, como a leitura em voz alta e dividida entre os participantes, transformou o texto em uma experiência partilhada. O conto, que narra as dores e as descobertas de uma criança negra em processo de escolarização, funcionou como um dispositivo de sensibilização, retirando o racismo da abstração teórica e situando-o na concretude das vivências escolares. O momento de reflexão e diálogo que sucedeu a leitura permitiu que os profissionais revisitassem suas próprias práticas e compreendessem a urgência de uma postura antirracista no cotidiano educativo.

Assim, ao analisarmos o PPP e suas desinências práticas, como a reunião sobre a obra de Geni Guimarães, percebemos que a E.M.E.I. Cora Coralina está tecendo uma trama em que o papel aceita, e até exige, a reescrita constante das relações raciais. O documento prescreve a

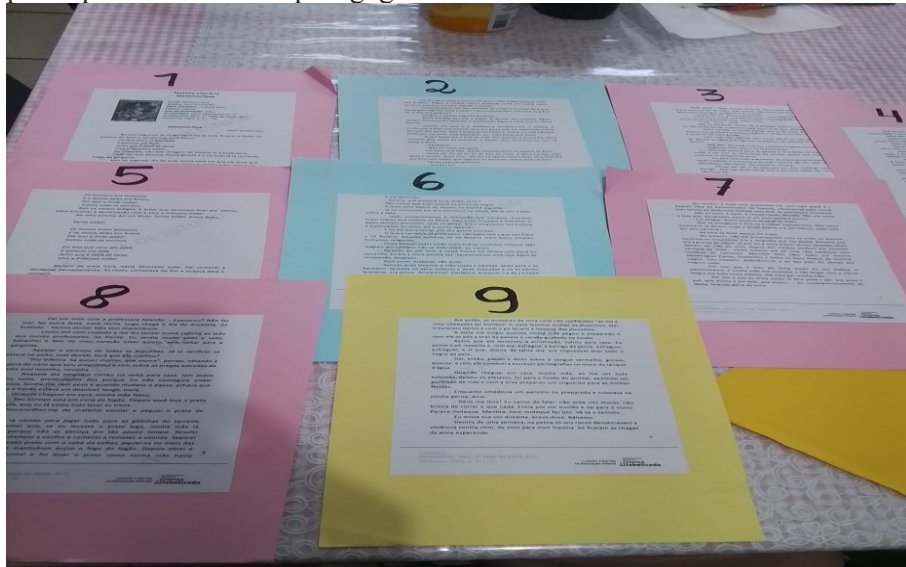
formação, e a escola a executa com intencionalidade crítica, preparando o terreno para que as práticas em sala de aula, que analisaremos na próxima seção, sejam, de fato, transformadoras.

Figura 29: conto *Metamorfose*, da autora Geni Guimarães, leitura dividida entre participantes na reunião pedagógica



Fonte: imagem cedida pela gestão da escola durante pesquisa de campo, 2025.

Figura 30: conto *Metamorfose*, da autora Geni Guimarães, leitura dividida entre participantes na reunião pedagógica



Fonte: imagem cedida pela gestão da escola durante pesquisa de campo, 2025.

A mediação realizada por Simone Maia, analista pedagógica da E.M.E.I. Cora Coralina, foi decisiva para que a leitura de Geni Guimarães transcendesse a fruição literária e se tornasse um instrumento de letramento racial crítico. Ao contextualizar a obra a partir das experiências autobiográficas da autora, marcadas por episódios de racismo na infância, a analista conduziu

a discussão para temas complexos como o racismo estrutural e a branquitude normativa. Esse movimento pedagógico é fundamental sob uma perspectiva decolonial, pois retira o racismo da esfera do "tabu" ou do "não dito" e o coloca no centro da mesa como objeto de estudo e enfrentamento.

O encontro propiciou um espaço seguro de escuta e autoavaliação, permitindo que as (os) profissionais rompessem com o mito da neutralidade pedagógica. Os relatos que emergiram evidenciaram como a colonialidade do poder opera nas sutilezas do cotidiano. O depoimento de uma profissional de apoio, ao reconhecer já ter presenciado situações de "preferência e atenção diferenciada entre bebês" baseadas em traços raciais, revela como o racismo se manifesta de modo naturalizado, hierarquizando corpos desde a mais tenra idade.

Esse momento formativo, portanto, não se configurou apenas como uma capacitação técnica, mas como um ato político de revisão de posturas e de construção de uma consciência crítica coletiva. Ao confrontar suas próprias práticas e vieses implícitos, a equipe da E.M.E.I. Cora Coralina avança na materialização do que o PPP prescreve: uma escola que não apenas declara ser antirracista no papel, mas que se esforça, no desconforto e na reflexão conjunta, para sê-lo na prática do cuidado e da educação de cada criança.

A seguir, apresentamos os registros fotográficos que documentam esse momento de formação coletiva, evidenciando o engajamento da equipe na construção de uma pedagogia que se quer libertadora.

Figura 31: Reunião pedagógica em Dia Escolar na E.M.E.I Cora Coralina



Fonte: imagem cedida pela gestão da escola durante pesquisa de campo, 2025.

Figura 32: Outro registro da reunião pedagógica em Dia Escolar na E.M.E.I Cora Coralina



Fonte: imagem cedida pela gestão da escola durante pesquisa de campo, 2025.

As Figuras 31 e 32, apresentadas anteriormente, não constituem apenas registros burocráticos de um sábado letivo; elas materializam a "trama em movimento" descrita pela analista pedagógica Simone Maia. Ao observarmos a equipe reunida em torno da leitura de Geni Guimarães, visualizamos a concretização do plano de ação que a escola, com apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), buscou implementar para fortalecer as discussões antirracistas.

A narrativa de Simone Maia, tecida em diálogo com a pesquisadora, revela que a gestão escolar compreende a educação antirracista não como um evento pontual, mas como um

processo de *vigilância epistêmica*. Ao orientar os docentes a refletirem sobre seus planejamentos através de questionamentos incisivos, como "O meu planejamento contempla a representatividade de afrodescendentes e dos povos originários?" ou "Tenho escolhido histórias para ler às crianças cujos protagonistas sejam indígenas ou afro-brasileiros?", a gestão instituiu um dispositivo pedagógico que força a ruptura com o currículo eurocêntrico e automático.

Contudo, a análise decolonial nos impede de romantizar esse processo. A própria analista, com honestidade intelectual, reconhece as assimetrias na escola. Enquanto parte do corpo docente aprofundou o trabalho, engajando-se politicamente na pauta e gerando resultados visíveis na Mostra Pedagógica, na qual o protagonismo das crianças negras e a valorização cultural foram evidentes, outros profissionais mantiveram uma atuação descrita como "tímida", restrita à temática geral das diferenças, sem a densidade necessária para tensionar o racismo estrutural.

Essa desigualdade no engajamento docente aponta para a complexidade da formação em serviço e para a força do racismo institucional que, muitas vezes, opera pelo silenciamento ou pela superficialidade. Maia identifica, ainda, uma lacuna estratégica que precisa ser superada no próximo ciclo: a relação com as famílias e o território. A analista sinaliza que a escola precisa ampliar suas estratégias para trazer a comunidade para dentro dos muros escolares, validando a cultura e a identidade do território como currículo vivo.

Por fim, a reflexão da gestão culmina em uma proposta de reestruturação política do currículo escolar. Diante dos estudos decoloniais e da experiência prática, surge a necessidade de desmembrar a Educação Antirracista do macroprojeto "Diversidade: Diferenças que enriquecem". Essa percepção é agudamente estratégica: ao criar um projeto específico, a escola evita o risco de diluição da pauta racial dentro do guarda-chuva amplo da "diversidade", garantindo que o enfrentamento ao racismo tenha centralidade, visibilidade e intencionalidade próprias.

Concluimos esta análise institucional compreendendo que a E.M.E.I. Cora Coralina vive um momento de transição paradigmática. A leitura do PPP, cruzada com as observações e as falas da gestão, indica um empenho em desvencilhar-se de práticas preconceituosas. Contudo, trata-se dos primeiros passos de uma longa caminhada. O compromisso assumido exige ir além da mudança de protocolos, pois demanda uma tomada de consciência que alcance a subjetividade dos fazeres cotidianos. É necessário pontuar que esse movimento, embora potente, ainda se mostra incompleto ao manter um sensível silenciamento sobre a questão indígena. Se o projeto antirracista se fortalece na visibilidade afro-brasileira, a ausência da

presença originária na trama institucional indica que a totalidade das diferenças ainda não foi plenamente convocada para o centro do debate comunal.

Como nos alerta Silvio Almeida (2019, p. 32), em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como normais. A E.M.E.I. Cora Coralina, ao que tudo indica, escolheu não reproduzir a normalidade, mas sim disputar, nas brechas e nas potências, a construção de uma outra normalidade: a antirracista. No entanto, para que essa nova normalidade não se limite a uma aceitação cosmética ou a uma diversidade sob a ótica liberal, é fundamental que as cosmologias indígenas deixem de ser um eco distante e passem a integrar a base política da instituição, rompendo com as hierarquias que ainda elegem quais presenças devem ser celebradas e quais podem permanecer invisibilizadas.

Resta-nos agora, na próxima seção, atravessar a fronteira do discurso institucional e adentrar o cotidiano da sala de aula. Buscamos compreender, por meio das vozes e das práticas das professoras, como essa trama política e pedagógica é vivida, negociada e recriada no encontro direto com as crianças. É o momento de ouvir os fazeres e dizeres de quem, dia após dia, sustenta a educação das diferenças na ponta do processo, observando se as tensões e os silenciamentos identificados no plano documental se transformam em possibilidades de encontro ou em novos desafios na prática pedagógica.

4 OS FAZERES E DIZERES DAS PROFESSORAS NO COTIDIANO DAS DIFERENÇAS: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM FOCO

Nesta seção, deslocamos nosso olhar da estrutura institucional e dos documentos prescritos para mergulhar na vivência da escola. É no cotidiano da sala de aula, nas interações sutis e nas decisões pedagógicas diárias, que a educação antirracista deixa de ser apenas uma normativa legal para se tornar, ou não, uma realidade palpável.

Para emprendermos essa travessia, é fundamental discutirmos os conceitos de saberes e fazeres docentes não como dimensões estanques, mas como elementos indissociáveis da práxis educativa. Compreendemos os "saberes" não apenas como o conhecimento acadêmico acumulado, mas como as teorias implícitas, as crenças e as experiências de vida que as professoras mobilizam para interpretar o mundo. Já os "fazeres" são a materialização desses saberes em ação; são as estratégias, os gestos e as escolhas didáticas que dão forma ao currículo vivido.

Nossa abordagem analítica fundamenta-se no fazer decolonial. Isso implica reconhecer que a sala de aula é um território de disputa onde se reproduzem, mas também onde se podem subverter as lógicas da colonialidade do poder e do saber. Olhar para a prática docente sob essa perspectiva exige ir além da superfície, buscando identificar nos gestos pedagógicos as insurgências que valorizam identidades subalternizadas e as resistências que desafiam o racismo estrutural.

Dessa forma, o objetivo central desta seção consiste em analisar, por meio do contemplar comunal e das vozes das professoras que atuam na Educação Infantil da E.M.E.I. Cora Coralina, os saberes e as práticas mobilizados no trabalho com as diferenças, particularmente as raciais. Nossa análise se deu a partir da escuta dessas "vozes" docentes num esforço interpretativo para compreender a união, mas também as tensões e contradições, entre os seus discursos ("dizeres") e as suas ações pedagógicas concretas ("fazeres"). Interessamo-nos tanto pelo que é declarado quanto pelo que é silenciado ou praticado nas brechas do cotidiano.

Para organizar essa tessitura, estruturamos a seção em dois momentos dialógicos. Inicialmente, no tópico 4.1, dedicamo-nos à apresentação das participantes da pesquisa, contextualizando suas trajetórias formativas e identitárias, respondendo à pergunta sobre "quem" são essas educadoras. Em seguida, no tópico 4.2, analisamos as estratégias em ação, focando nas práticas intencionais voltadas para a construção de identidades positivas e o uso de materialidades antirracistas.

4.1 O "Tornar-se" Docente: trajetórias, formação e identidades

A apresentação das educadoras que atuam na E.M.E.I. Cora Coralina permite compreender quem são as profissionais que tecem a educação antirracista na instituição, revelando trajetórias que dão materialidade ao fazer docente. Inspirada na concepção de Freire, a formação é compreendida como um processo constante de prática e reflexão, no qual a identidade profissional não é um dado estático. Como afirma Silva (2000, p. 96), "a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção", o que sugere que as educadoras se constituem permanentemente no cotidiano escolar. A caracterização das doze profissionais, sendo nove professoras, uma gestora e uma analista pedagógica, aponta para um grupo com sete autodeclarações pardas e cinco brancas. Essa composição reflete a necessidade de uma didática intercultural que, segundo Candau (2012), reconheça a multidimensionalidade dos sujeitos e as tensões inerentes às relações sociais no Brasil. No que se refere à base formativa, a Licenciatura em Pedagogia é o ponto comum, mas as trajetórias individuais indicam identidades em movimento e uma riqueza interdisciplinar que amplia o repertório pedagógico.

As narrativas das participantes evidenciam que o "tornar-se" docente é atravessado por biografias que conectam o pessoal ao político. A professora bell hooks, que adotou esse nome em homenagem à teórica estadunidense, relata que sua entrada na pedagogia foi influenciada pela maternidade e pela busca por uma rotina que permitisse o cuidado familiar. Essa relação entre vida privada e espaço público dialoga com a proposta de hooks (2013, p. 30), para quem "a sala de aula continua sendo o espaço de maior possibilidade de mudança". Sônia Guimarães, autodeclarada parda, destaca que sua formação foi marcada por conciliar os estudos com o trabalho no comércio aos finais de semana, evidenciando as marcas de classe na construção de sua identidade. Já Maria Beatriz descreve que sua vocação foi forjada no trabalho comunitário e religioso, demonstrando que a identidade docente se ancora em espaços de sociabilidade que precedem a formação acadêmica formal.

A experiência prática do grupo, que varia entre 6 e 33 anos, revela percursos de resistência e transição, como no caso da professora que escolheu como pseudônimo a intelectual Conceição Evaristo. Embora formada há pouco tempo em pedagogia, ela acumula trinta anos de vivência no ambiente escolar em outras funções, o que demonstra uma apropriação do saber docente a partir da observação e da prática prolongada. Esse movimento de ocupação de espaços pode ser analisado sob a ótica de Nilma Lino Gomes (2017, p. 9), ao afirmar que "os sujeitos da educação são portadores de saberes produzidos nas lutas sociais", o que inclui a luta pela reconfiguração das carreiras profissionais dentro da escola. De modo semelhante, Anete

Otília relata ter iniciado sua jornada nos serviços gerais, impulsionada pelo desejo de oferecer às crianças perspectivas de vida que rompam com ciclos de marginalização, reforçando o papel da educação como prática da liberdade.

A autodeclaração racial e a consciência sobre o posicionamento subjetivo das professoras surgem como elementos centrais na constituição dessas identidades. Ruth de Souza expressa o conflito ao lidar com a terminologia racial, relatando carregar sinais de uma educação familiar que silenciava o debate sobre a negritude ou a associava a contextos negativos. Esse desconforto remete à reflexão de Kilomba (2019, p. 28) sobre como "o racismo é uma problemática branca", muitas vezes marcada pela dificuldade de sujeitos brancos em reconhecerem suas próprias posições raciais. Em contrapartida, Carina Castro afirma seu compromisso ético ao reconhecer a dívida social com a população negra, posicionando sua prática além da própria cor de pele. A gestora Jaqueline Goes e a analista Simone Maia articulam essas subjetividades individuais à gestão institucional, compreendendo que a identidade docente não é apenas um "quem sou", mas um "como me posiciono" diante do currículo.

Em síntese, a conexão entre a formação inicial, os cursos de aperfeiçoamento e as vivências acumuladas permite que este grupo atue no trato das diferenças de forma fundamentada. A diversidade formativa, que inclui bacharelados em Química e Geografia e especializações em Educação Especial, garante que a educação antirracista não seja uma aplicação mecânica de normas, mas uma construção política e afetiva. Como destaca Hall (2003), a identidade é um "ponto de encontro" entre os discursos que nos interpelam e os processos que produzem subjetividades. Assim, compreender quem são essas educadoras possibilita reconhecer que as práticas pedagógicas analisadas nesta dissertação são sustentadas por identidades que se reestruturam diante do compromisso com uma Educação Infantil que valoriza a diversidade negra e indígena de forma documentada, dialógica e emancipatória.

4.2 Estratégias em Ação: o trabalho intencional com as diferenças

Neste tópico, dedicamo-nos a compreender as práticas pedagógicas que as professoras relataram empregar não como meras atividades didáticas, mas como vivências por uma educação antirracista. Organizamos esses saberes a partir das ações listadas no projeto institucional "Diferenças que Enriquecem", entrelaçando-as com as vozes docentes captadas nos *conversares alternativos* e com as vivências percebidas no *contemplar comunal*.

Para escapar da lógica classificatória ocidental que fragmenta a experiência em "categorias" estáticas, optamos por sistematizar essas práticas em "Eixos de Insurgência Pedagógica". Compreendemos "insurgência" aqui como o movimento de *reexistência* (Walsh, 2009) que as professoras realizam em suas práticas para desafiar a norma hegemônica.

Desse modo, propomos os seguintes eixos: i: Construindo Identidades Positivas: Este eixo reúne práticas que visam o autorreconhecimento e a valorização do sujeito negro desde a infância. Envolve projetos de identidade, o uso político de diferentes tons de "lápiz cor de pele" e atividades de autorretrato. Tais ações dialogam diretamente com a discussão da Seção 2 sobre a identidade não como um dado natural, mas como uma produção discursiva e social (Silva, 2000; Hall, 2006). Ao oferecerem possibilidades para que a criança negra pinte a si mesma fora do padrão rosado universal, as professoras atuam na desconstrução da branquitude normativa; ii: Mediação e Diálogo: Neste eixo, agrupamos o uso recorrente de "rodas de conversa", leituras de histórias e o diálogo direto como forma de mediar conflitos e ensinar o respeito. Essas práticas rompem com o que Franco e Ferreira (2017) denominaram de "ruído do silêncio", transformando o conflito racial não em tabu, mas em oportunidade pedagógica de fala e escuta; iii: Materialidades e Currículo Lúdico: Este eixo reflete sobre o uso intencional de artefatos culturais, livros com protagonistas negros, cartazes com diferentes estéticas e jogos, como estratégia para naturalizar e valorizar as diferenças. Trata-se de disputar o imaginário infantil, oferecendo narrativas que contraponham o perigo da "história única" (Adichie, 2009) e povoem o universo lúdico com representatividade positiva. Esses eixos têm relação com o documento orientador da escola (PPP).

No projeto institucional da E.M.E.I. Cora Coralina, "Diversidade: Diferenças que enriquecem" (2025, p. 02), há um respaldo pedagógico que consiste em mencionar a construção de identidades positivas que visa também:

[...] um trabalho voltado para uma educação antirracista, que ao abordar o empoderamento das crianças, se faça de forma mais intensiva às crianças negras trazendo sua identidade e história. A criança negra precisa se identificar, se reconhecer e ser valorizada dentro do seu espaço escolar. Assim ao abordar a história da África na escola deve ser em uma perspectiva positiva, considerando as "marcas da cultura de raiz africana, ressaltando as artes, a literatura e a história do Brasil"

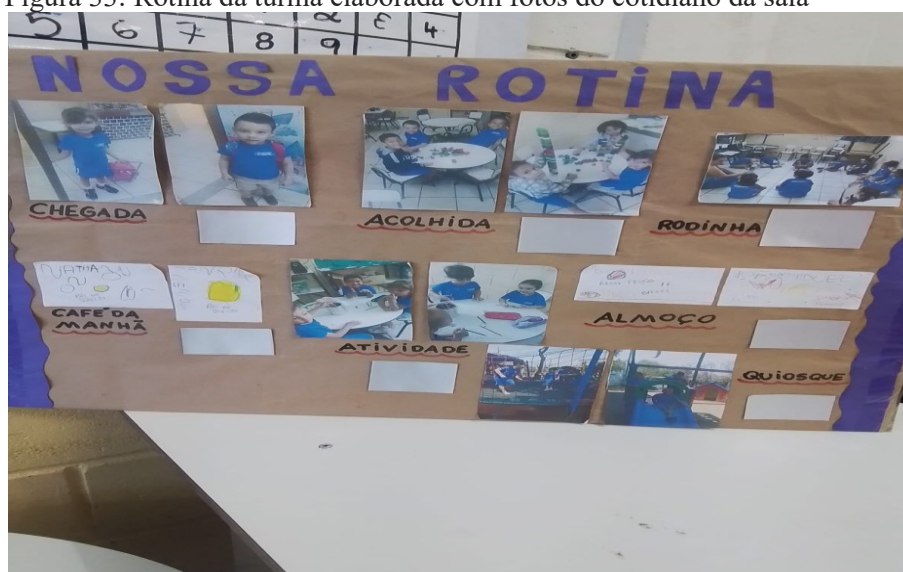
A análise da prática pedagógica na turma de 1º período da professora Ruth de Souza revela um momento significativo de afirmação identitária. Na organização do ambiente escolar, observa-se a construção da rotina diária, instrumento comum na Educação Infantil, que é

submetido a uma ressignificação crítica. Em oposição ao uso de imagens padronizadas ou ilustrações estereotipadas provenientes de bancos de dados genéricos, a docente optou por utilizar fotografias reais das crianças em suas vivências cotidianas. Essa decisão estética possui implicações políticas diretas, pois estabelece o que se pode compreender como uma política de presença no espaço educativo.

Ao encontrar sua própria imagem na organização do cotidiano, a criança deixa de ser compreendida sob uma categoria abstrata e assume o papel de protagonista da jornada educativa. Esse movimento dialoga com a concepção de infância discutida na seção 2 desta obra, que define o sujeito infantil como portador de direitos e produtor de cultura. Segundo Silva (2000, p. 96), "a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção", de modo que a escolha da professora intervém diretamente na produção de subjetividades que buscam romper com a invisibilidade histórica de determinados grupos.

O uso de registros reais fortalece o sentimento de pertencimento ao coletivo, sinalizando que os corpos de crianças negras, brancas e pardas são dignos de serem referências visuais e estéticas. Como afirma Gomes (2017, p. 11), a descolonização dos currículos e do conhecimento exige o reconhecimento de outros sujeitos e de suas trajetórias. Nesse sentido, a prática da professora Ruth de Souza converge para o que Candau (2012) denomina como didática intercultural, ao considerar a multidimensionalidade dos sujeitos e o impacto das representações no desenvolvimento da autoestima. Assim, a rotina deixa de ser um cenário neutro para se tornar, na perspectiva de Kilomba (2019), um espaço de reconhecimento onde a criança se vê refletida de forma digna, o que é fundamental para a construção de uma Educação Infantil efetivamente antirracista e emancipatória. Segue a imagem que registra a rotina:

Figura 33: Rotina da turma elaborada com fotos do cotidiano da sala



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Avançando no exercício do contemplar comunal, a imersão no cotidiano da E.M.E.I. Cora Coralina revelou a materialização de outro eixo central do Projeto Político Pedagógico: o fortalecimento dos laços entre escola e família. Este eixo é atravessado por uma didática intercultural que, conforme propõe Candau (2008), busca reconhecer as diferenças e promover o diálogo entre os diversos saberes e contextos de vida que adentram a escola.

A reunião realizada em agosto de 2025, durante a Semana da Educação Infantil, exemplifica esse compromisso ao transformar a formalidade burocrática em um espaço de partilha e construção conjunta de identidades.

Na turma do 1º período da professora Maria Beatriz, a intencionalidade pedagógica de trazer as famílias para o centro do processo educativo manifestou-se na proposta de confecção de cartões. Ao serem convidadas a produzir desenhos de autorretrato e representações de seus núcleos familiares, as crianças operaram um movimento de valorização identitária de grande relevância epistemológica. Como afirmamos anteriormente, para Gomes (2017, p. 11), a descolonização do currículo exige o reconhecimento de outros sujeitos e de suas histórias, e ao desenhar a si mesma e aos seus, a criança realiza o que hooks (2013, p. 203) define como um ato de transgressão e liberdade: "a vontade de ser visto é o desejo de ser reconhecido". Nesse exercício, a escola deixa de ser um espaço de imposição de modelos únicos de família ou de beleza para se tornar um centro de celebração das múltiplas formas de ser e estar no mundo, consolidando uma prática educativa que acolhe a diversidade como potência e não como falta.

As imagens a seguir registram a atividade desenvolvida pela Professora Maria Beatriz e a materiais para a produção de brinquedos:

Figura 34: cartões construídos pelas crianças para ofertar às suas famílias



Fonte: arquivo de fotos da pesquisadora, disponibilizadas pela professora regente da turma, 2025.

Figura 35: Materiais dispostos para construção coletiva de brinquedo entre crianças e seus familiares



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, disponibilizadas pela professora regente da turma, 2025.

As imagens analisadas transcendem o caráter de simples registro documental, configurando-se como a materialização fenomênica das diretrizes do Projeto Político

Pedagógico (PPP), que preconiza a construção de uma relação dialógica entre estudantes, famílias e profissionais. Ao observarmos as cenas capturadas durante a reunião, nas quais familiares e crianças ocupam o chão para a construção conjunta de brinquedos com materiais recicláveis, percebemos uma ruptura simbólica com a hierarquia tradicional da instituição escolar. Essa disposição espacial e pedagógica opera o que se pode chamar de descolonização das relações, subvertendo a lógica da "educação bancária" e transformando a escola em um espaço de vivência comunitária.

Nesse território de partilha, a unidade escolar deixa de ser o local de recepção passiva de informações ou de caráter meramente burocrático. Como assevera hooks (2013, p. 13), "a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender", e essa premissa materializa-se quando a escola convida a família para o centro da criação coletiva. A organização dos materiais sobre o tapete colorido convida à interação lúdica, estabelecendo o que Candau (2012) denomina como didática intercultural: uma perspectiva que ultrapassa a dimensão instrumental para acolher a multidimensionalidade dos sujeitos e seus contextos de vida.

Essa prática dialoga diretamente com o projeto institucional "Escola e família: de mãos dadas", ao prever a participação ativa dos responsáveis não como espectadores, mas como parceiros na produção de saberes. Este movimento é fundamental para a concepção de infância adotada nesta dissertação, que reconhece a criança como sujeito social, histórico e, sobretudo, produtor de cultura. Ao confeccionarem brinquedos em conjunto, as famílias reconhecem a agência dessas crianças, validando sua capacidade de intervir na realidade por meio do brincar.

A entrega dos cartões produzidos pelas crianças ritualiza o vínculo afetivo e identitário. Segundo Silva (2000, p. 81), a identidade é um processo de produção, e ao ofertarem representações de si mesmas e de seus núcleos familiares, as crianças exercem o seu protagonismo e convidam o "outro" a adentrar seu universo simbólico. Esse exercício de visibilidade permite que as subjetividades das crianças e de suas famílias ocupem o centro da cena pedagógica, rompendo com o silenciamento histórico de suas narrativas.

Portanto, a promoção dessas mostras pedagógicas e eventos participativos constituem a estratégia importante para derrubar os "muros invisíveis" que frequentemente segregam a escola da comunidade. Nas fotografias, o que se observa é a pedagogia do encontro em ação, na qual a diversidade das configurações familiares é acolhida e a escola se reafirma como um território democrático de convivência. Entendemos que essa integração é o que garante a efetividade de uma Educação Infantil que, em consonância que não apenas cuida e educa, mas emancipa os sujeitos por meio do afeto e do reconhecimento mútuo.

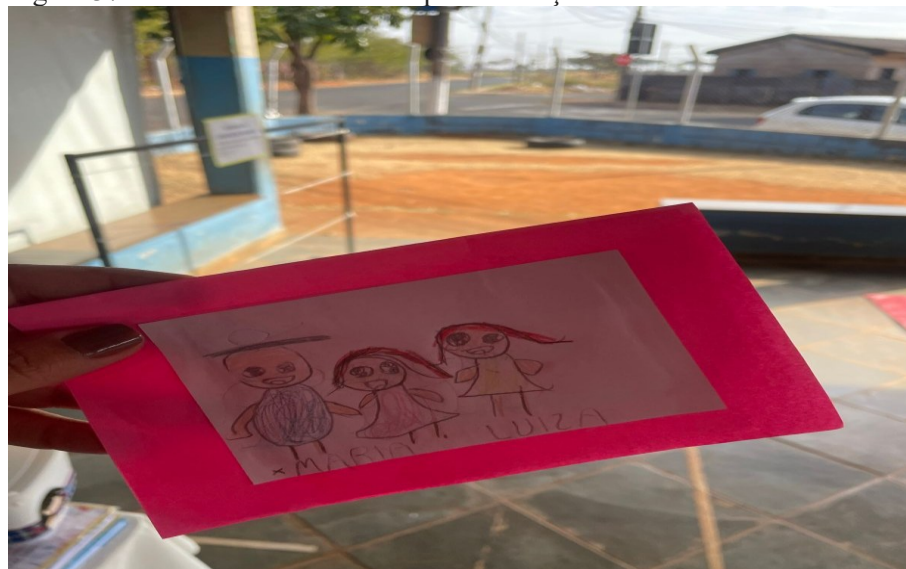
As imagens a seguir registram o processo do desenvolvimento das atividades realizadas pelas crianças:

Figura 36: crianças e familiares construindo brinquedos juntos durante reunião



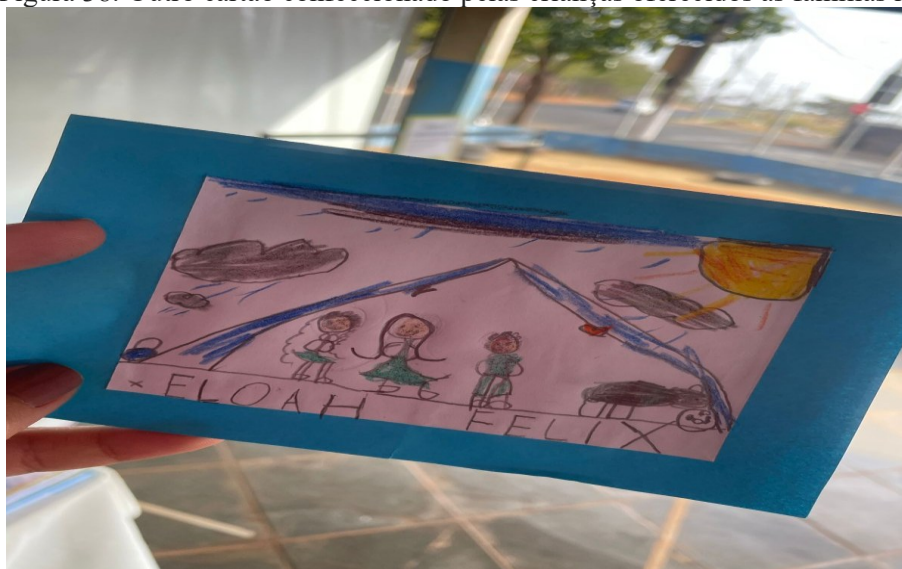
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, disponibilizadas pela professora regente da turma, 2025.

Figura 37: Cartões confeccionados pelas crianças oferecidos às famílias na reunião



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora disponibilizado pela professora regente Maria Beatriz, 2025.

Figura 38: Outro cartão confeccionado pelas crianças oferecidos às famílias na reunião



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora disponibilizado pela professora regente Maria Beatriz, 2025.

As imagens que ilustram os cartões confeccionados pelas crianças para suas famílias revelam a densidade do desenho como uma "escrita de si" e como um dispositivo fundamental de subjetivação na Educação Infantil. Ao produzirem autorretratos e representarem seus núcleos familiares, os sujeitos infantis transcendem a dimensão meramente executiva da tarefa escolar para ingressar em um campo de autorreconhecimento e afirmação visual. Este exercício de alteridade e identidade corrobora a tese de Silva (2000, p. 96), para quem "a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção", operado aqui através da apropriação e da legitimação da própria imagem. Tal gesto de olhar para si e para os seus com valorização constitui a base afetiva e epistemológica necessária para uma educação que se pretenda antirracista.

Essa intencionalidade pedagógica dialoga com a perspectiva de Gomes (2017), ao considerar que a descolonização do currículo e do conhecimento no Brasil passa obrigatoriamente pela inclusão de vivências que coloquem o sujeito negro e suas subjetividades no centro do processo educativo. Ao representar sua família e a si mesma, a criança realiza o que Kilomba (2019) define como a transição da condição de "objeto" para a de "sujeito", reivindicando seu lugar no mundo e sua dignidade estética contra o silenciamento histórico. Esse movimento é fundamental para a concepção de infância discutida nessa dissertação, que compreende a criança como um ser social histórico, protagonista e produtor de cultura, capaz de intervir simbolicamente em seu meio e nas relações que o cercam.

Ademais, essa práxis aproxima das reflexões da professora bell hooks que, ao longo dos diálogos realizados ao longo da pesquisa, ressaltou que a construção de projetos voltados à identidade não deve figurar como uma atividade datada, mas como o eixo estruturante do planejamento anual. Essa postura profissional alinha-se ao pensamento de hooks (2013, p. 28), ao defender que "a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender", especialmente quando o espaço da sala de aula se torna um lugar de transgressão contra as fronteiras da invisibilidade. Assim, o currículo lúdico da E.M.E.I. Cora Coralina consolida-se por meio de uma didática intercultural e decolonial (Candau, 2012), articulando o fortalecimento das identidades ao direito fundamental de toda criança de ver sua existência celebrada e documentada no território escolar. Segue o trecho da narrativa da professora bell hooks.

Em sala de aula, priorizo a acolhida e a criação de regras explícitas para todos. O trabalho com a identidade é iniciado logo no começo do ano, com atividades que abordam as diferenças étnico-raciais e culturais. As demais temáticas, como Consciência Negra e Indígenas, acabam sendo abordadas de forma mais fácil, pois o trabalho com as diferenças já está presente no dia a dia da turma.

Apesar de reconhecer a centralidade do trabalho com a identidade, a professora bell hooks elucida as tensões que permeiam o currículo vivido, evidenciando que a identidade não é um dado harmônico, mas um terreno de disputa e produção simbólica. Segundo Silva (2000, p. 96), "a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção", e esse processo, no cotidiano escolar, esbarra em desafios práticos apontados pela docente, como a seleção de repertórios para as festividades juninas, que frequentemente negligenciam a pluralidade religiosa, e a escassez de suportes específicos para a abordagem da temática antirracista com crianças pequenas. Tais lacunas corroboram a tese de Gomes (2017) sobre a necessidade de romper com as lógicas que ainda silenciam as diferenças em prol de uma pretensa homogeneidade cultural.

Contudo, a análise da temporalidade narrativa revela um movimento dialético de avanço. Se em 2024 as dificuldades na instrumentalização pedagógica eram latentes, em 2025 a gestão escolar identifica uma mudança qualitativa nas práticas, caracterizada pelo incremento do protagonismo infantil, traduzido na percepção de haver "mais mãos das crianças" nos processos criativos. Esse deslocamento do centro da ação docente para a agência do sujeito infantil reafirma a concepção de infância defendida nesta dissertação, que compreende a criança como produtora de cultura e portadora de direitos. Tal progresso é tributário de ações formativas intencionais, como o estudo do conto "Metamorfose", de Geni Guimarães, que atuou como um

catalisador de sensibilização, aproximando a equipe do que Candau (2012) define como uma didática intercultural e decolonial, capaz de desestabilizar silenciamentos e fomentar a "educação como prática da liberdade" (hooks, 2013, p. 28).

No que tange à materialização dessas práticas, a metodologia de construção da autoimagem descrita pela professora bell hooks configura-se como uma forma de insurgência que confronta diretamente o mito da democracia racial. Ao promover o reconhecimento estético e subjetivo, a docente intervém no que Kilomba (2019) define como os processos de invisibilização e "coisificação" do sujeito negro. A construção da autoimagem, portanto, deixa de ser uma atividade técnica para se tornar um ato político de afirmação, permitindo que a criança, desde a primeira infância, rompa com as representações coloniais e se constitua em sua diferença. Assim, a sala de aula se consolida como um espaço onde a prática e a reflexão sobre a prática se enlaçam para sustentar uma Educação Infantil mais democrática e emancipatória.

Durante os conversares alterativos, a professora Maria Beatriz afirmou:

A educação antirracista é uma prioridade em minha prática. Através de projetos e atividades, busco desconstruir preconceitos e promover a igualdade. Lembro-me de uma atividade em que as crianças coloriram suas mãos com seus tons de pele, e como algumas crianças negras e pardas ainda usaram o lápis "cor de pele" rosa bebê. Essa experiência me mostrou como alguns conceitos estão enraizados e como é importante trabalhar constantemente a identidade e o reconhecimento das diferenças.

Em perspectiva semelhante, a Professora Neusa Santos relatou:

Trabalho com as crianças incentivando que utilizem o lápis de diferentes tons de cor de pele e deixando que elas mesmas escolham o seu tom. Ensino sobre a origem dos tons de pele e a mistura de raças, além de pedir que as crianças se desenhem e pintem a cor de sua pele. Acredito que, dessa forma, elas podem se reconhecer e valorizar a si mesmas e aos colegas.

A ideia também é compartilhada no diálogo com a professora Neusa Santos, que utiliza o equívoco comum sobre o "lápis cor de pele" como um dispositivo pedagógico para ampliar a percepção das crianças sobre a diversidade racial. Desse modo, afirma que:

Na minha rotina em sala de aula, a diversidade é uma realidade constante. Abordo as diferenças étnico-raciais de forma lúdica, buscando promover a inclusão e o respeito. O "lápis cor de pele" é um ponto de partida para conversas sobre a diversidade de tons de pele, e utilizo tintas e outras atividades para mostrar às crianças que não existe apenas uma "cor de pele".

Essa intencionalidade pedagógica ganhou materialidade sensível nos corredores da unidade escolar durante a Mostra Pedagógica da Semana da Consciência Negra, em novembro de 2025. A exposição dos trabalhos documentou uma sequência didática estruturada para subverter a hegemonia do "rosa bebê" como padrão universal de representação humana, uma norma que, no contexto escolar, frequentemente opera como um mecanismo de silenciamento das identidades não brancas. Nesse sentido, a intervenção da professora Neusa Santos agiu diretamente na desconstrução de uma diferença hierarquizada para a afirmação de uma pluralidade identitária.

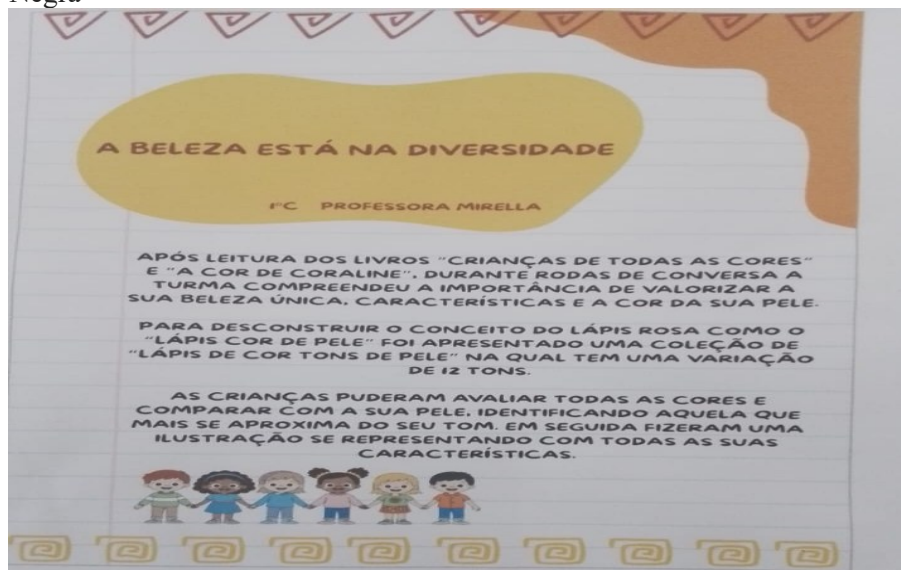
O percurso metodológico adotado pela docente caracterizou-se por um letramento racial visual e literário, fundamentado na leitura de obras como *Crianças de todas as cores* e *A cor de Coraline*. Essas mediações literárias serviram como disparadores para rodas de conversa que, em consonância com a Didática Intercultural de Candau (2012), buscaram reconhecer a multidimensionalidade dos sujeitos e valorizar a singularidade estética de cada criança. Esse movimento é essencial para a concepção de infância que compreende o sujeito infantil como um ser histórico e social, cuja agência deve ser estimulada para que ele se perceba como produtor de sua própria cultura e imagem.

A introdução de uma paleta de "lápiz de cor tons de pele" com doze tonalidades constituiu uma tecnologia de subjetivação no cotidiano da turma. Ao oportunizar que as crianças avaliassem as cores em comparação direta com seu próprio tom de pele, a professora promoveu um exercício de verdade e autorreconhecimento. Na perspectiva de Kilomba (2019), esse ato de ver-se representado com fidelidade rompe com a dinâmica colonial de invisibilidade, permitindo que a criança deixe de ocupar o lugar de "objeto" do olhar alheio para tornar-se "sujeito" de sua representação. É o que hooks (2013, p. 203) define como o desejo de ser reconhecido: "a vontade de ser visto é o desejo de ser reconhecido".

Dessa forma, ao substituir o lápis único pela diversidade cromática, a prática pedagógica validou a existência de cada estudante no plano pictórico. O desenho, portanto, deixou de ser um exercício de enquadramento em modelos brancos idealizados para se tornar uma manifestação do protagonismo infantil. As paredes da escola, ao refletirem a multiplicidade de tons do corpo discente, transformaram-se em um currículo vivo que enfrenta o racismo estrutural através da estética. Esse processo reitera o papel da Educação Infantil como um espaço de garantia de direitos, onde, conforme assevera Gomes (2017), a importância do reconhecimento e da celebração da diversidade é um valor ético e político inegociável.

Segue imagem do trabalho exposto na Mostra Pedagógica:

Figura 39: Legenda de trabalho exposto na Mostra Pedagógica Semana da Consciência Negra



Fonte: Foto elaborada pela pesquisadora durante o observar comunal, 2025.

Os fazeres das docentes convergem para a proposta de uma didática intercultural e decolonial, conforme discutido por Candau (2012). Ao invés de tratarem a diversidade como um tema acessório, ambas integram a pluralidade étnico-racial à estrutura do fazer pedagógico. Essa postura valoriza a agência da criança, compreendendo o sujeito infantil como um produtor de cultura capaz de ressignificar o mundo. As paredes da escola e as falas das professoras deixam de ser cenários neutros para se transformarem em territórios de afirmação, onde o corpo negro e pardo é validado em sua plenitude estética e histórica, combatendo o racismo estrutural por meio do exercício cotidiano da verdade visual.

O processo de desconstrução e reconstrução identitária ganhou visibilidade na Mostra Pedagógica realizada em setembro de 2025. Os trabalhos expostos pela turma de 2º período materializaram as vivências em torno da temática do lápis cor de pele, revelando como a intencionalidade pedagógica pode alterar a percepção dos sujeitos infantis sobre si mesmos e sobre o outro. As produções gráficas resultantes dessas propostas demonstram que o desenho atua como uma ferramenta de escrita de si e de valorização das características étnico-raciais. Na perspectiva de Kilomba (2019), o ato de se representar com fidelidade estética rompe com a dinâmica colonial de invisibilidade, permitindo que as crianças ocupem o lugar de protagonistas de suas próprias narrativas visuais. Segue imagem de um dos trabalhos produzidos pelas crianças expostos na Mostra:

Figura 40: Trabalho exposto na “Mostra Pedagógica Semana da Consciência Negra”



Fonte: Foto elaborada pela pesquisadora durante o observar comunal, 2025.

A discussão sobre a afirmação identitária na E.M.E.I. Cora Coralina transcende a questão da tonalidade da pele e alcança a dimensão política da estética capilar, especificamente no que tange à valorização do cabelo crespo e cacheado. Conforme aponta Gomes (2017, p. 11), a descolonização dos currículos passa obrigatoriamente pelo reconhecimento do corpo e do cabelo negro como elementos que carregam saberes, memórias e resistências. Nesse contexto, as práticas das professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza com suas turmas de 1º período converteram o penteado em um instrumento de fortalecimento da subjetividade, combatendo estigmas históricos de inferiorização que costumam incidir sobre a estética negra desde a infância.

O projeto desenvolvido na turma da professora Katemari Rosa elegeu o Afro Puff como ponto de partida, justificando tal escolha pela necessidade de promover a diversidade e fortalecer a identidade pessoal ao celebrar a cultura afro-brasileira de forma visível. Essa visibilidade é fundamental para romper com o que Kilomba (2019) define como a invisibilidade colonial, permitindo que a criança negra deixe de ser o outro e ocupe o espaço público da escola como sujeito de sua própria representação. Ao tornar o cabelo um elemento central da pedagogia, a docente atua na produção de uma identidade positiva, em consonância com a tese de Silva (2000, p. 96), ao afirmar que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e social.

Complementarmente, a turma da professora Ruth de Souza explorou a estética do penteado com fitas coloridas, visando incentivar a expressão artística e a criatividade no

cuidado de si. Essas ações pedagógicas subvertem a lógica histórica do escondimento ou do alisamento compulsório, propondo uma nova gramática estética para o cotidiano da Educação Infantil. Como observa Candau (2012), a didática intercultural deve acolher a multidimensionalidade dos sujeitos, garantindo que o currículo não seja um espaço de reprodução de padrões eurocêntricos, mas um lugar de encontro e reconhecimento das diferenças em sua plenitude.

Ao integrarem o Afro Puff e as fitas às materialidades da sala de aula, as educadoras reafirmam a concepção de infância que compreende a criança como protagonista, histórico-social e ativa produtora de cultura. A valorização do cabelo crespo torna-se, portanto, uma prática de liberdade, conceito utilizado por hooks (2013, p. 28) para descrever uma educação que contribua para que os sujeitos transgridam fronteiras impostas pelo preconceito. Assim, as paredes da escola deixam de projetar imagens estereotipadas para refletir o orgulho das crianças reais, consolidando um território educativo onde a diversidade é celebrada como uma potência emancipatória e constitutiva do ser.

Figura 41: Trabalho exposto em Mostra Pedagógica na Semana da Consciência Negra



Fonte: Foto elaborada pela pesquisadora durante o observar comunal, 2025.

Ao propor a utilização de fitas e adereços, a docente transcende a dimensão puramente ornamental para estabelecer uma ação pedagógica que compreende o cabelo crespo e cacheado como um território de invenção e plasticidade. Essa prática confronta diretamente o estigma histórico que classifica o cabelo negro como um elemento difícil ou que necessita de contenção, apresentando-o, em contrapartida, como uma estrutura versátil e passível de múltiplas arquiteturas estéticas. Na perspectiva de Kilomba (2019), essa valorização permite que o sujeito

negro rompa com a norma colonial de controle sobre seu corpo, operando a transição da condição de objeto para a de sujeito de sua própria representação.

A disposição conjunta dos registros das duas turmas na mostra pedagógica configura um mural de afirmação coletiva no qual diferentes linguagens visuais se encontram. Enquanto o Afro Puff da turma da professora Katemari Rosa enfatiza o volume e a ocupação soberana do espaço, as fitas na turma de Ruth de Souza destacam a ludicidade e a vibração das cores. Em conjunto, essas imagens constituem o que se pode denominar como um currículo visual, capaz de reeducar o olhar da comunidade escolar para a beleza e a dignidade da negritude. Tal movimento corrobora a tese de Silva (2000, p. 96), ao asseverar que a identidade e a diferença resultam de processos de produção simbólica que, neste contexto, são mobilizados para fundamentar uma percepção positiva do ser.

Essa discussão ganha outros contornos na turma de 2º período da professora Anete Otília, onde a escolha coletiva pelo penteado Black Power simboliza um ato de insurgência e orgulho. A docente afirma que a adoção desse estilo visou não apenas uma manifestação visual, mas principalmente o fortalecimento da autoestima e o respeito às diferenças, consolidando um território de representatividade. Essa ação pedagógica alinha-se ao pensamento de hooks (2013, p. 28), ao conceber a educação como uma prática da liberdade que encoraja os sujeitos a transgredir fronteiras impostas pelo preconceito. Ao transformar o cabelo em símbolo de resistência política, a professora reafirma a concepção de infância, que reconhece na criança a capacidade de produzir cultura e reivindicar seu lugar de direito.

Dessa forma, a prática docente de Anete Otília confirma um posicionamento ético que busca descolonizar os saberes e as estéticas presentes no cotidiano. Conforme propõe Gomes (2017, p. 11), o reconhecimento do corpo e do cabelo negro como produtores de conhecimento é etapa essencial para uma educação antirracista. Sentindo-se impulsionada pela necessidade de enfrentar o silenciamento institucional, a professora transforma a sala de aula em um espaço de celebração das identidades, garantindo que a diversidade seja compreendida não como um obstáculo, mas como a potência central da didática intercultural e decolonial defendida por Candau (2012). Apresentamos, a seguir, uma imagem produzida pelas crianças:

Figura 42: Exposição do trabalho: O penteado Black Power



Fonte: Foto elaborada pela pesquisadora durante a pesquisa, 2025.

As intervenções realizadas no âmbito da identidade e da estética fundamentam a transição para o segundo Eixo de Insurgência Pedagógica denominado Mediação e Diálogo. Se a construção identitária fortalece o sujeito em sua singularidade, a mediação constitui uma forma importante para o momento em que este sujeito encontra a alteridade e o conflito emerge no espaço coletivo. Segundo Silva (2000), a identidade e a diferença são produções sociais resultantes de atos de linguagem e relações de poder, o que exige que as profissionais da educação ajam deliberadamente na mediação dessas categorias. Neste eixo, as rodas de conversa, a literatura e o diálogo direto são mobilizados pelas professoras não apenas como estratégias de resolução de conflitos, mas como práticas educativas voltadas à reconfiguração das relações raciais. As professoras Ruth de Souza e Carina Castro, ao longo dos conversares alterativo narraram um episódio de discriminação racial envolvendo o cabelo de uma criança negra.

As narrativas expõem a complexidade do racismo estrutural que atravessa os muros da escola por meio do trauma familiar. A dor de uma mãe que relata o desejo da filha de cortar o cabelo após sofrer rejeição por um colega exemplifica o que Kilomba (2019) descreve como episódios de racismo cotidiano, nos quais o corpo negro é colocado na condição de Outro e submetido a processos de inferiorização. Diante deste cenário, a intervenção da professora Ruth de Souza pautou-se em uma perspectiva decolonial ao introduzir a obra *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo*. Essa escolha pedagógica atua na ressignificação da estética crespada, transformando a sala de aula no que hooks (2013, p. 30) define como um espaço de maior possibilidade de mudança e transgressão.

Todavia, o reconhecimento da professora Ruth em admitir seu desconforto com os termos preto e preta revela as tensões inerentes ao processo de tornar-se uma educadora antirracista. Esse receio, fruto de uma trajetória pessoal marcada pelo silenciamento e por preconceitos intergeracionais, reforça a tese de Kilomba (2019) de que o racismo é, fundamentalmente, uma problemática da branquitude que precisa ser enfrentada pelos próprios sujeitos brancos. O reconhecimento dessa barreira subjetiva não invalida a prática docente; ao contrário, demonstra a vigilância necessária para a superação de heranças coloniais. Como afirma Silvio Almeida (2019), citado na fundamentação teórica desta dissertação, as instituições são materializações de estruturas sociais racistas, e a decisão de não paralisar diante do desconforto configura o esforço ativo exigido para romper com a reprodução das desigualdades.

A atuação de Carina Castro, regente II da turma, complementa essa insurgência pedagógica ao reafirmar um compromisso ético e político. Ao questionar sua própria propriedade para falar sobre o racismo como mulher branca, a docente realiza um movimento de autocritica que culmina na compreensão de que a luta antirracista é uma responsabilidade coletiva. Sua intervenção superou o acolhimento afetivo para alcançar uma didática intercultural, conforme proposta por Candau (2012), ao integrar o uso de bonecas com diferentes características étnico-raciais e a avaliação contínua da postura das crianças. Essas ações demonstram que a educação como prática da liberdade, defendida por hooks (2013), exige um olhar atento e uma intencionalidade que descolonize os currículos e as subjetividades no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a mediação deixa de ser apenas uma resposta ao conflito para se tornar um processo permanente de formação ética e humana.

Essa disposição para o enfrentamento não é um ato isolado. As imagens capturadas durante o contemplar comunal revelam que a mediação literária se tornou uma tecnologia de afeto e resistência compartilhada. Observamos momentos potentes de leitura no quiosque e nas

salas, protagonizados não apenas por Ruth, mas também pelas professoras Neusa Santos, Maria Beatriz, Katemari Rosa e Anete Otília.

Nas rodas de conversa, o livro transcende a função de suporte para se consolidar como um mediador de outros mundos possíveis. Os registros demonstram o olhar atento das crianças, a postura de escuta das docentes e a circulação da palavra, elementos que configuram a circularidade do quiosque como um espaço onde saberes são construídos e o racismo é desaprendido coletivamente. Conclui-se, desse modo, que o eixo Mediação e Diálogo revela a capacidade das professoras em converter o conflito em oportunidade pedagógica. Segundo Candau (2012), em uma educação multicultural, a mediação deve se sustentar em suportes concretos. Para que a prática não dependa apenas da oralidade, é necessário que o ambiente seja responsivo, que os brinquedos representem as diferenças e que os acervos literários existam fisicamente como garantias de direito.

Essa dimensão física e simbólica fundamenta o terceiro Eixo de Insurgência Pedagógica, denominado Materialidades e Currículo Lúdico. Neste estágio, buscamos identificar como a escolha intencional de objetos e acervos atua como estratégia para valorizar as diferenças no cotidiano escolar. A estruturação deste eixo parte da interpretação de que objetos e espaços não são cenários neutros, mas agentes ativos de um currículo que disputa o imaginário infantil. A análise inicia-se pela Biblioteca, compreendida como um território híbrido onde a cultura letrada e o brincar se fundem. A literatura, nesse contexto, é tratada como uma conquista política que assegura o protagonismo negro no dia a dia. Como assevera Gomes (2017, p. 9), os sujeitos da educação são portadores de saberes produzidos nas lutas sociais, e a presença desses acervos em 2025 permitiu romper o silêncio racial com maior efetividade, articulando leitura, ludicidade e formação ética.

As mudanças das práticas na E.M.E.I. Cora Coralina evidenciam um movimento de superação de lacunas formativas e materiais. Em 2024, a professora bell hooks apontou como desafio a escassez de materiais específicos para o trabalho com a temática antirracista na Educação Infantil. Esse cenário foi alterado a partir de 2025 com a chegada de outros títulos de literatura e a realização de formações continuadas. A analista pedagógica Simone Maia (2025) destaca que o livro de literatura infantil se tornou um aliado para enriquecer as rodas de conversa e contextualizar brincadeiras voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Essa mudança qualitativa demonstra o que hooks (2013, p. 28) define como a educação como prática da liberdade, na qual o ambiente escolar se organiza para acolher a diversidade de forma visível e documentada.

A prática da professora Carine Castro, registrada anteriormente, exemplifica essa materialização pedagógica ao mediar o episódio de discriminação racial através da mobilização intencional da literatura e de objetos representativos. Ao articular a leitura da obra *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, com a oferta de bonecas negras e a criação de espaços de cuidado, a docente transformou a materialidade em uma possibilidade de reexistência. Segundo Kilomba (2019), essa ação permite que a criança negra realize a transição da condição de objeto para a de sujeito, reconhecendo-se positivamente. A escolha de não abordar diretamente o conflito estético, mas utilizar o livro como uma porta de entrada simbólica, revela uma pedagogia do cuidado que prepara o terreno para intervenções mais diretas, permitindo que o grupo construa novas formas de conviver com a alteridade.

Finalmente, a integração do livro como estratégia de mediação e não apenas como tema de aula é uma marca das práticas de Katemari Rosa, Ruth de Souza, Maria Beatriz e Neusa Santos. Essas educadoras articulam o currículo lúdico ao fortalecimento das identidades, garantindo que o acervo multicultural atue na produção de novas subjetividades. Como destaca Silva (2000, p. 96), a identidade e a diferença resultam de um processo de produção, e ao disponibilizar materiais que espelham a pluralidade étnico-racial, a escola cumpre sua função social de descolonizar os saberes e promover uma formação humana emancipatória. Assim, as materialidades deixam de ser estáticas para se tornarem dispositivos de reconhecimento e valorização da diversidade negra e indígena.

As imagens a seguir registram as atividades de leituras, narradas pelas docentes, registrando seus saberes.

Figura 43: apreciação das crianças com a literatura antirracista (professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza)



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 44: crianças do 1º período manuseando o livro trabalhado pela professora Ruth de Souza nessa turma



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Figura 45: momento leitura do livro “Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo”, de Alan Alves Brito. (Prof. Ruth)



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 46: Projeto Por uma educação antirracista – professora Maria Beatriz



Fonte: fotografia obtida a partir do projeto Por Uma Educação Antirracista desenvolvido pelas professoras Maria Beatriz e Neusa Santos, em suas turmas da tarde, 2025.

Os registros contidos nas imagens 43 a 46 documentam a imersão direta das crianças com a literatura antirracista, evidenciando momentos de apreciação e manuseio individual e coletivo de obras que promovem o protagonismo negro. Através da mediação das professoras Katemari Rosa, Ruth de Souza e Maria Beatriz, as crianças vivenciam a leitura de títulos como *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo*, transformando o livro em um dispositivo de reconhecimento e afirmação estética no cotidiano escolar. Tais práticas de letramento racial demonstram que a mediação pedagógica ganha densidade quando os sujeitos infantis podem tocar e interagir com referências que espelham sua própria existência de forma digna. Contudo, para que esse diálogo se sustente e reverbere por todos os espaços da unidade, ele necessita de uma base física que ofereça suporte simbólico à ação docente. Nesse sentido, avançamos para a análise das materialidades e do currículo lúdico, investigando como o ambiente, os brinquedos e os objetos deixam de ser cenários neutros para se tornarem agentes de representatividade.

A confecção de instrumentos musicais fundamentada em matrizes africanas, realizada em parceria com as famílias, constitui uma ressignificação estética que transcende a dimensão ornamental para se consolidar como um ato político e pedagógico. Essa construção coletiva transforma objetos do cotidiano em dispositivos de memória e pertencimento, promovendo o que Candau (2012) define como uma didática intercultural e decolonial. Ao integrar os saberes

familiares ao ambiente escolar, a instituição expande seu currículo e rompe com a centralidade de referências eurocêntricas. Esse movimento contribui para que as crianças tenham contato com formas de expressão que valorizam a cultura negra, reconhecendo as diferenças como um componente estruturante do conhecimento escolar.

Nesse contexto, a materialidade desses instrumentos deixa de ocupar um lugar estritamente lúdico para intervir na produção de subjetividades. Segundo Silva (2000, p. 96), a identidade e a diferença são resultados de processos de produção simbólica e social, de modo que a presença de elementos da cultura africana no centro da cena pedagógica auxilia na construção de identidades positivas. Essa prática dialoga com a concepção de infância discutida na seção 2 desta dissertação, que compreende o sujeito infantil como um ser histórico, social e produtor de cultura. Como assevera Kilomba (2019), o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados possibilita a superação da invisibilidade colonial, permitindo que a criança se perceba como parte de uma história de resistência e criatividade.

A implementação de jogos e brincadeiras como o Balangandã, Terra-mar, Capoeira e Amarelinha Africana, registrados pelas professoras Katemari Rosa, Ruth de Souza e Sueli Carneiro, reforça essa proposta de valorização da força cultural afro-brasileira. Essas atividades operam como narrativas que resgatam saberes ancestrais, transformando o ato de brincar em um exercício de afirmação política. De acordo com Gomes (2017, p. 11), a descolonização dos currículos exige que o corpo e o movimento sejam reconhecidos como produtores de conhecimento, desafiando a lógica de silenciamento imposta pelo racismo estrutural. Ao expor esses momentos na Mostra Pedagógica Cultural sobre a Consciência Negra, a escola valida o protagonismo das crianças e o papel da ludicidade na formação de uma consciência crítica.

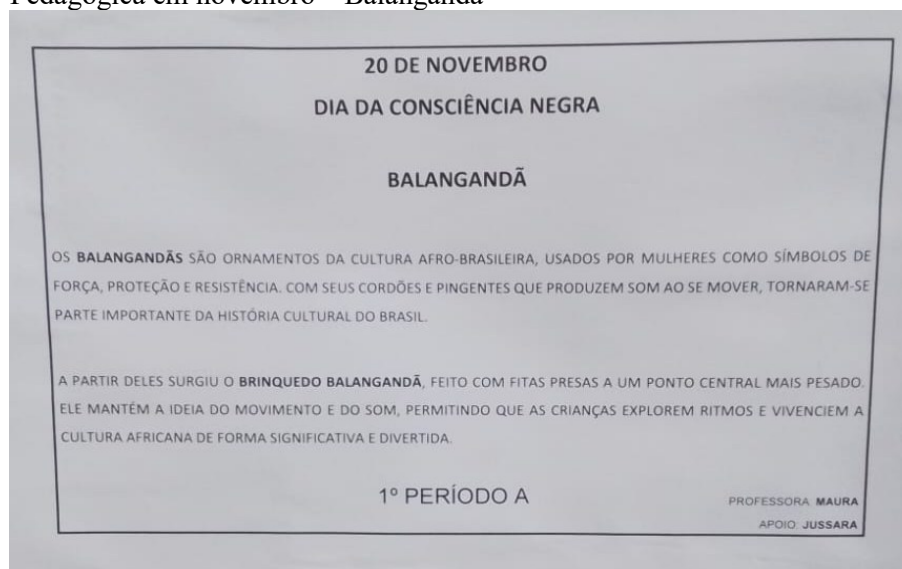
Dessa forma, a articulação entre as materialidades produzidas com as famílias e as vivências corporais das brincadeiras consolida o que hooks (2013, p. 28) denomina como educação como prática da liberdade. A sala de aula e os espaços comuns da escola tornam-se territórios de transgressão contra padrões homogêneos, nos quais as diferenças são problematizadas e celebradas como potência emancipatória. Ao unir a prática pedagógica à reflexão crítica sobre as matrizes africanas, as docentes garantem que a Educação Infantil cumpra sua função social de promover o respeito às diferenças e o fortalecimento das identidades em construção, assegurando que o currículo lúdico seja, de fato, um instrumento de combate ao racismo e de promoção da ética humana.

Figura 47: Brincadeiras que contam histórias – Balangandã, Terra-Mar, Capoeira Amarelinha Africana



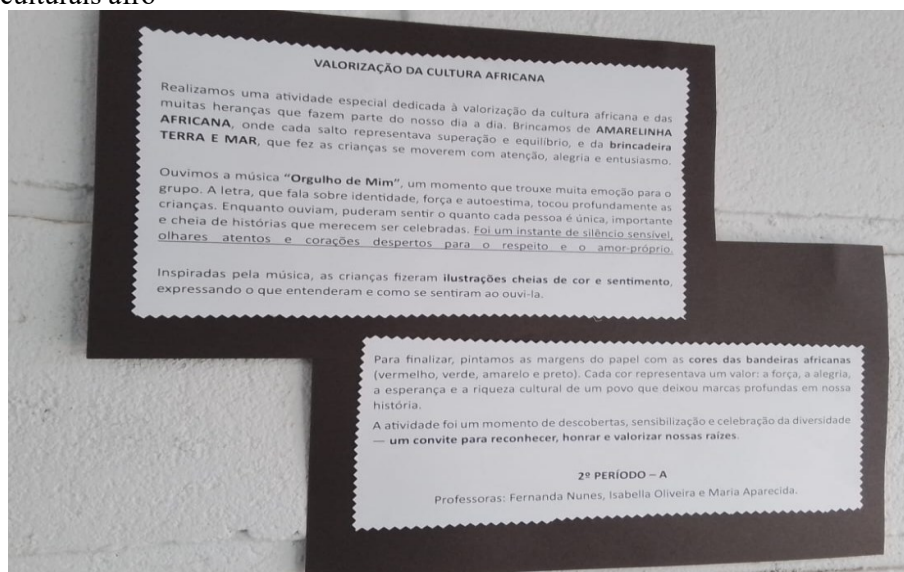
Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 48: Brincadeiras que contam histórias – Cartaz explicativo afixado durante a Mostra Pedagógica em novembro – Balangandã



Fonte: organizada pela autora, 2025.

Figura 49: Cartaz expondo a prática da professora Sueli Carneiro com as brincadeiras culturais afro



Fonte organizada pela autora, 2025.

Figura 50: Painel com fotos das crianças brincando juntas no quiosque da Escola



Fonte: organizada pela autora, 2025.

As vivências documentadas nas imagens 47 a 50 materializam a articulação entre a ludicidade e a afirmação das raízes culturais, revelando como o movimento e a estética se tornam ferramentas de reexistência no cotidiano da Educação Infantil. Enquanto os registros das brincadeiras como o Terra-mar e a Amarelinha Africana (Figuras 47 e 48) evidenciam a apropriação de saberes ancestrais pelo corpo em movimento, as ilustrações produzidas pelas crianças após a sensibilização musical (Figuras 49 e 50) demonstram a internalização de uma consciência racial positiva e o fortalecimento do amor-próprio. O detalhe pedagógico de

emoldurar essas produções com as cores das bandeiras africanas, vermelho, verde, amarelo e preto, confere uma dimensão política à expressão artística infantil, transformando o papel em um território de visibilidade e orgulho. Essas práticas, integradas ao uso de bonecas negras e à exposição de fotografias reais dos estudantes, consolidam a rede de diferenças tecida coletivamente pelas docentes da E.M.E.I. Cora Coralina.

A análise realizada nessa seção evidencia que a educação antirracista na E.M.E.I. Cora Coralina não é uma prática episódica, mas uma construção cotidiana que se manifesta em três grandes eixos de insurgência pedagógica. O primeiro deles, focado na construção da identidade e da estética, revela que o tornar-se docente é uma práxis permanente, alimentada por trajetórias profissionais diversas que convergem para a valorização do protagonismo infantil. A substituição de padrões universais por fotografias reais das crianças e a afirmação de estéticas como o Afro Puff e o Black Power demonstram que a escola atua ativamente na disputa do imaginário, combatendo a invisibilidade colonial desde a primeira infância.

O segundo eixo, voltado para a mediação e o diálogo, destaca a coragem das educadoras em acolher o conflito racial e transformá-lo em oportunidade de aprendizado coletivo. O uso da literatura infantil e das rodas de conversa permite que traumas e estranhamentos, como os observados em relação ao cabelo crespo, sejam ressignificados. A análise demonstra que a luta antirracista exige a reeducação da própria branquitude, conforme as tensões e desconfortos manifestados pelas docentes durante as intervenções, consolidando uma pedagogia do cuidado e da vigilância ética.

O terceiro eixo, relativo às materialidades e ao currículo lúdico, aponta que o ambiente escolar fala por meio dos objetos. A introdução de bonecas negras, acervos multiculturais e instrumentos musicais de matriz africana, construídos em parceria com as famílias, rompe com a neutralidade dos espaços. A desconstrução do conceito de lápis cor de pele em favor de uma paleta diversa é o exemplo mais nítido de como a materialidade escolar pode validar existências historicamente silenciadas.

Em síntese, essa seção demonstra que a rede das diferenças é tecida por muitas mãos. A escola afirma-se como um território de reexistência, onde a didática intercultural e decolonial fundamenta práticas que ultrapassam os muros institucionais e alcançam a comunidade. Os achados indicam que o fortalecimento das identidades e a descolonização dos currículos são processos inseparáveis que garantem à criança o direito de ver sua existência celebrada e documentada com dignidade, contribuindo para que a escola se efetive como um espaço de liberdade e emancipação humana.

5 TECENDO A TRAMA FINAL

Esta Trama Final não se pretende um ponto de encerramento, mas um alinhavo reflexivo que busca organizar os fios tecidos ao longo da jornada vivenciada na E.M.E.I. Cora Coralina. Ao retomar o objetivo central desta pesquisa, que se propôs a analisar como a educação antirracista é tecida no cotidiano de uma escola de Educação Infantil por meio das práticas e materialidades, reafirmamos o argumento de que a descolonização do currículo não ocorre por atos isolados, mas por uma práxis coletiva, insurgente e permanente. O cenário deste estudo, um território de infâncias no município de Uberlândia, revelou-se um tear vivo, onde o espaço escolar é diariamente disputado por narrativas que buscam romper com a herança colonial do silenciamento.

O processo de pesquisa, fundamentado na escuta e no "contemplar comunal", permitiu que o olhar da pesquisadora não se limitasse à superfície burocrática dos documentos, mas mergulhasse nas nuances das relações e das subjetividades. O contemplar comunal foi o fio condutor que possibilitou enxergar a escola como um organismo pulsante, onde cada gesto pedagógico, seja o oferecimento de uma boneca negra, a organização de uma rotina com fotos reais ou a mediação de um conflito racial, constitui um nó de resistência. Essa metodologia de proximidade e alteridade permitiu identificar três grandes eixos de insurgência: o fortalecimento das identidades e estéticas, a mediação dialógica dos conflitos e a intencionalidade das materialidades lúdicas.

Os achados da pesquisa demonstram que a E.M.E.I. Cora Coralina avançou na construção de uma educação antirracista, especialmente na valorização da identidade afro-brasileira. A transição observada entre os anos de 2024 e 2025 revelou que a chegada de outros acervos literários e as ações de formação continuada foram fundamentais para que as professoras superassem a insegurança inicial e passassem a atuar como agentes de representatividade. No entanto, o exercício rigoroso da tessitura também nos obriga a notar os fios que ainda faltam ou que se encontram frouxos na trama. A questão indígena, embora prevista na Lei 11.645/2008 e presente nas intenções curriculares, ainda aparece como uma lacuna na prática cotidiana, sendo frequentemente silenciada pela urgência das questões negro-africanas. A ausência de materialidades e de uma cosmologia indígena que dialogue com a mesma intensidade que o protagonismo negro sinaliza um desafio latente para a consolidação de um currículo efetivamente intercultural.

Que pesquisa é essa? Esta é uma pesquisa-tessitura, um ato de reexistência que se recusa a aceitar os espaços educativos como cenários neutros ou estáticos. Ela é o registro de um

"fazer-se" docente que entende a sala de aula como um espaço de transgressão e liberdade. Com quem ela dialoga? Esta obra tece conversas com a voz de Paulo Freire, que nos ensina a urgência da práxis; com bell hooks, que nos convoca ao ensino como prática da liberdade; com Nilma Lino Gomes, que descoloniza nossos currículos; e com Grada Kilomba, que nos ajuda a nomear as feridas coloniais para que possamos curá-las. Sobretudo, ela dialoga com as doze mulheres, professoras, gestora e analista, que, em sua diversidade de tons e trajetórias, sustentam o peso e a beleza da educação pública.

Em que ela contribui? Sua contribuição reside na sistematização de práticas que provam que a educação antirracista na primeira infância é possível e necessária. Ela oferece um repertório de insurgências que serve de espelhamento para outras unidades educativas, mostrando que a mudança começa na desnaturalização do "lápiz cor de pele" e se consolida no acolhimento da dor da criança discriminada. O maior desafio apontado é a vigilância ética constante: a necessidade de reeducar a própria branquitude e de não permitir que o silêncio racial retorne como norma.

Quanto aos possíveis desdobramentos, esta pesquisa abre caminhos para que futuros estudos aprofundem a inserção das identidades indígenas e camponesas na Educação Infantil, garantindo que a rede das diferenças seja cada vez mais ampla e densa. Acreditamos que os fios aqui lançados possam inspirar outras políticas de formação e aquisição de materiais que contemplem a totalidade das diversidades que compõem o povo brasileiro. Que esta dissertação seja, portanto, um retalho que se une a tantos outros na construção de uma escola onde o direito ao protagonismo e à beleza seja, enfim, um patrimônio de todas as infâncias.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Tradução de Erika S. Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Rogéria Cristina; MARTINS DA CUNHA, Andreia. Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: caminhos de reexistência. **Revista da FAED**, Cuiabá, v. 2, n. 32, p. 145-167, 2025.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994. 103p.

ANDRE, Marli; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SILVA, B. A. **Relações étnico-raciais na Educação Infantil: o estado do conhecimento das pesquisas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (2004-2023)**, Repositório UFAL. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/16750>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19403.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19403>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Pesquisa qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 10 out. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

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

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista: para pais e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COSTA, R. S. O uso da literatura infantil como estratégia para a educação antirracista na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 12, n. 1, p. 45-63, 2025.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CORA CORALINA. **Projeto Político pedagógico**. Uberlândia, MG, 2025/2026.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustração de Juliana Barbosa Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-270, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREITAS, Maria Betânia de; RAMIRES, Júlio César de Lima. A dinâmica de um bairro periférico: Jardim Ipanema, Uberlândia-MG. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 10, 2005, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: USP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A cultura escolar e a diversidade: provocações decoloniais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2022: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

SOUZA, J. G. D. de. **Literatura infantil e a construção identitária** - na formação de crianças negras, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2025. Doi: [10.11606/D.48.2025.tde-05062025-083200](https://doi.org/10.11606/D.48.2025.tde-05062025-083200)

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Infância na aldeia**. Ilustração de Cris Eich. Jandira, SP: Ciranda na Escola, 2023.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MARTINS DA CUNHA, Andreia; ALVES, Rogéria Cristina. Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil: caminhos de reexistência. **Revista da FAED**, Cuiabá, v. 2, n. 32, p. 145-167, 2025.

MATHIAS, S. A.; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A história da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo à educação. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA FAFIC, 2., 2009, Cornélio Procópio. **Anais [...]**, Cornélio Procópio: FAFIC, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG). **Geografia, localização geográfica**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **KabáDarebu**. Ilustração de Marie-ThérèseKowalczyk. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

NCPI – **Núcleo Ciência Pela Infância**. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, Educação Infantil e desenvolvimento na primeira infância.** (Livro eletrônico). São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/> Acesso em: 12 out. 2025.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Myriam Yaneth. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación tradicional. **Hallazgos**, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, jan./jun. 2019.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da Terra.** Ilustração de Soud. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais.** Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; RIBEIRO, Cristiane Maria. Documentos oficiais e legislações educacionais no combate às desigualdades raciais: estudo com base na PNAD. **Revista Eletrônica de Educação, [S. l.]**, v. 15, p. e4360011, 2021. DOI: 10.14244/198271994360. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4360>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, G. M. **O papel da literatura antirracista na educação infantil: reflexões e práticas.** São Paulo: Summus, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. Noções de tempo e espaço e literatura na Educação Infantil: diálogos em sala de aula. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 277-289, jul./dez. 2012.

SILVA, B. A. **Relações étnico-raciais na educação infantil: o estado do conhecimento das pesquisas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (2004-2023).** Repositório UFAL, 2023.

SILVA, M. R. **A história da educação infantil no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2019.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; OLIVEIRA, Grasiela Ramos de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil em Minas Gerais, **Revista**

Brasileira de Educação, 2024. Doi: 10.1590/s1413-24782024290077. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/frdRScQcM6rrq5yKSLF3WNh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Educação antirracista na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2022.

TELES, Rosana de Oliveira; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de La Rocha. A BNCC e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: silenciamentos e invisibilidades. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 312-334, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: em direção a uma pedagogia de "outra" maneira. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

SOUZA, J. G. D. **Literatura infantil e a construção identitária na formação de crianças negras**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002

APÊNDICE A: CONVERSARES ALTERATIVOS COM AS DOCENTES E DEMAIS SERVIDORAS DA ESCOLA

PROFESSORA bell hooks

Me chamo bell hooks, sou branca e me formei em Química e Pedagogia. A escolha pela Pedagogia veio da minha afinidade com crianças, intensificada pela maternidade. Buscava um trabalho que me permitisse passar mais tempo em casa. Concluí a graduação em 2018, em uma instituição do Paraná, em um curso semipresencial. Depois disso, me especializei em Inspeção, Gestão e Supervisão, fiz Mestrado e alguns cursos pelo CEMEPE/UFU.

Sempre acreditei na importância da formação continuada para professores, mas confesso que, depois do mestrado, o ritmo diminuiu bastante por falta de tempo. Sinto que essa formação me acrescenta muito na prática pedagógica e na atualização dos meus conhecimentos. No momento, não estou fazendo nenhum curso, mas pretendo retomar assim que minha rotina permitir.

Tanto na formação inicial quanto na continuada, as questões sobre Educação para as Diferenças foram abordadas de forma mais teórica, com destaque para as aulas de Libras. Naquela época, não tive a oportunidade de vivenciar atividades práticas ou aplicar esses conhecimentos em estágios. Hoje, vejo como as singularidades de cada criança influenciam a minha prática docente.

Atuo na área da educação há seis anos, sendo quatro deles na escola onde estou atualmente. Escolhi essa instituição pela proximidade de casa, o que facilita a minha rotina. A escolha da turma para atuar, no entanto, se dá mais pela disponibilidade da escola do que por uma escolha minha.

Em sala de aula, priorizo a acolhida e a criação de regras claras para todos. O trabalho com a identidade é iniciado logo no começo do ano, com atividades que abordam as diferenças étnico-raciais e culturais. As demais temáticas, como Consciência Negra e Indígenas, acabam sendo abordadas de forma mais fácil, pois o trabalho com as diferenças já está presente no dia a dia da turma.

Alguns desafios ainda se apresentam, como a escolha de músicas para a festa junina que acolham a diversidade religiosa da turma e a falta de materiais e orientações específicas para trabalhar a Consciência Negra com crianças pequenas.

Para construir uma educação antirracista, trabalho com a identidade das crianças, utilizando diferentes tons de cor de pele e deixando que elas mesmas escolham o seu tom. Ensino sobre a origem dos tons de pele e a mistura de raças, além de pedir que as crianças se

desenhem e pintem a cor de sua pele. Acredito que, dessa forma, elas podem se reconhecer e valorizar a si mesmas e aos colegas.

A sala de aula, na minha experiência, sempre foi um espaço onde as diferenças são compreendidas e vivenciadas. Nunca presenciei, felizmente, experiências contrárias a isso.

Por fim, vejo o papel do professor como fundamental nesse processo. Somos mobilizadores e orientadores no combate à discriminação, utilizando diferentes estratégias e contextos para o aprendizado. A escola é o lugar de formação de cidadãos conscientes e a relação entre as crianças e a minha orientação como professora são peças-chave para que isso aconteça.

PROFESSORA Sônia Guimarães

Eu declarei ter 39 anos e ser de cor parda. Concluí o curso de pedagogia por ser o mais viável na época, pois trabalhava até aos finais de semana na Riachuelo. Assim o que mais se adaptava para ter uma graduação e era mais rápido, não exigindo tanto de minha rotina, era o de pedagogia. Fiz curso de pós-graduação me especializando em Educação Infantil, Educação Especial e Transtornos Globais. Atuo na educação há 12 anos, apesar de ter 15 anos que me formei. Durante três anos não atuei na área da educação. Somente depois de três anos fui para a área da educação, e nesses 12 anos de atuação, estive sempre em sala de aula. Declarei que o motivo que me levou a escolher a presente escola para atuação docente foi por sua localização, em função de minha filha ser ainda pequena na época, e necessitar do apoio de minha mãe para ficar com a criança enquanto eu trabalhava. Considero muito importante a formação continuada das professoras. Os aspectos que considero importante quanto à escolha de turmas para a atuação docente no ano seguinte estão em torno de minha preferência por turmas de crianças maiores, ou seja, por crianças que tenham mais autonomia, com um retorno maior de resultados, a partir das propostas em sala com essas crianças. Declarei me interessar realizar os cursos do CEMEPE, e já fiz alguns de Educação Infantil, musicalização e alfabetização. Acredito que os cursos sejam muito bem fundamentados teoricamente, mas que os formadores deveriam vir mais para as escolas, conviver na prática, já que ambas, tanto teoria quanto práticas se complementam. Segundo afirmei durante a conversa, os cursos do CEMEPE são cursos bem pensados, mas na maioria das vezes, as professoras que se interessam em realizá-los se sentem desiludidas por acharem que encontrarão no curso ferramentas que auxiliarão em suas práticas cotidianas, muitas vezes, desafiadoras em sala de aula. Essas formações não agregam mais às vivências daquilo que as professoras já possuem, principalmente porque apresentam uma

demanda de atividades relativas ao curso que se juntam as demandas do trabalho na escola. Assim deveriam pensar mais na teoria agregando à prática das escolas. Deveriam vir um pouco mais para dentro das escolas e conhecer as vivências. Afirmar não estar realizando ultimamente nenhum curso, nenhuma formação continuada. Gostaria de fazer mais especializações na área da Educação Especial, já que apesar de minha pós-graduação anterior ter essa temática inclusa no currículo, eu gostaria de realizar uma especialização específica na área da Educação Especial, pelo motivo de aumentar a demanda dessa necessidade dentro das escolas. Em minha opinião, quanto mais especialização nessa área, contribuirá mais para o bom desempenho da função docente. Considero que vivenciei elementos importantes em minha formação inicial que ajudaram muito em minha docência, mas reiterar que nada melhor como a prática em sala, aprendendo para me aprimorar. Afirmar que minha escola possui um grande número de crianças que vêm da região Nordeste, com um sotaque ou forma de pronunciar algumas palavras de um jeito diferente das crianças da escola e da cidade. Então, acontece bastante de a criança falar alguma coisa e outras crianças acharem engraçado, mas segundo afirmar, sem maldade e sem constrangimento para a criança. Eu declarei ainda que nesses momentos converso e explico que aquela palavra ou expressão é falada daquele jeito na cidade deles, e explico seu significado em nossa região, com uma pronúncia diferente. E isso sempre trabalhado na rotina, nas rodas de conversa. Reiterar que nos meses de fevereiro a dezembro são trabalhadas diariamente, as diferenças, o respeito. Quando se trata de uma diferença física (aqui relacionada à deficiência física), as crianças notam e tentam ajudar. Quando é uma diferença de cor, em alguns momentos, uma criança ou outra falam alguma coisa como “não vou brincar com ele porque ele é preto”. Afirmar que em minha vivência foram raras as vezes que isso tenha acontecido essa situação, e que para resolver não tenha sido complicado nem gerado transtorno. Converso com as crianças que somos diferentes, que eu também sou diferente deles, e acaba sendo resolvido nas rodas de conversa, nas brincadeiras e contação de história. Afirmar que em praticamente todas as turmas que tenha trabalhado existiu um respeito grande pela maioria das crianças nas questões de deficiência e nas questões de cor, sendo que alguns deles nem notam as diferenças. Relatei que em uma situação havia uma aluna com Síndrome de Down e olhos verdes. Nessa situação, conversando com as crianças surgiu o fato de se questionar qual a diferença que aquela criança tinha, e a resposta da turma é que ela tinha os olhos verdes e não por ocasião da Síndrome de Down, não observando a deficiência. Acredito que as crianças gostam e tentam ajudar quando notam as diferenças. Mais uma vez, em relação à cor, relatei que acontece de uma criança não querer brincar com a outra porque a outra criança tem uma cor diferente da sua, (algumas vezes dizendo: “Ah tia, fulano disse que eu sou preto, não vai

chegar perto e não vai brincar comigo), mas voltei a afirmar se tratar de casos isolados, já que a maioria se respeita, e que isso depende muito de como a criança é criada em casa, de como vê essas diferenças. Mas, na maioria das vezes brincam de forma igual com todos. E que nessa fase da idade, as crianças só queiram brincar. Afirmei acontecer de a criança chorar por conta disso, porém acredito que quando isso aconteceu, não tenha sido uma situação difícil de contornar, por meio de conversas e explicações sobre as diferenças entre as pessoas. Tanto que são trabalhadas atividades de identidade durante todo o ano. Reafirmei que os casos que já ocorreram até a atualidade foram casos que deram para ser contornados. Em relação às situações desafiadoras cotidianas em sala, afirmei que sempre existem desafios, mas que nessa faixa etária do segundo período (5 anos), as crianças possuem uma maior autonomia e mais maturidade. Assim, eu relatei que a partir de uma diferença ou outra sentamos e conversamos mostrando na prática essas diferenças entre as crianças e eu. E em situações de sotaque diferente, por acharem engraçado, sem constrangimento, ou em questão de cor, costuma-se resolver por meio de conversa. A criança então vê que fez errado e pedem desculpa. Assim, quando ocorre uma coisa ou outra, eu afirmei ter um bom retorno, sem grandes problemas. Como estratégias adotadas para uma educação antirracista, eu reiterei sobre as conversas diárias, as propostas de atividades que trabalham a identidade de cada um, bem como as diferenças e por meio de contação de história. Ressaltei sobre ser uma temática que perpassa todo o ano, de fevereiro a dezembro, e não apenas próximo ao dia da Consciência Negra. Concordei que a escola seja um espaço no qual as diferenças podem ser compreendidas. E que a função docente no combate à discriminação exerce um papel fundamental, no caso começando por mim que me constituo como uma referência para as crianças. Já que as crianças observam a mim, como uso meu cabelo, de que cor eu sou, a roupa que uso, observando-me em todo o tempo. Desse modo, é fundamental a escola e professoras (es) falando a mesma língua. Começando sempre por mim, que me constituo enquanto a maior referência para o aluno. O professor regente da turma, durante todo o ano, é uma referência para toda a sala. Como professor fala, como se senta em uma mesa, se a criança vê o professor sentando-se em uma mesa, a criança vai querer sentar-se também, fazer igual, porque ele é uma referência para ela. Então, começando pelo professor e depois pela escola, batendo sempre na tecla do respeito e das diferenças, as crianças captam bastante, e desse modo, tudo que a escola faz casam-se e dão certo. Finalizamos a entrevista agradecendo a mim por minha participação.

PROFESSORA Maria Beatriz

Sou uma professora de 28 anos, me considero parda, e minha paixão pela educação me guiou a uma jornada incrível. Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) há seis anos, e desde então, tenho dedicado quatro anos da minha vida ao ensino. A decisão de seguir esta carreira foi natural para mim, pois desde jovem encontrei alegria e propósito ao trabalhar com crianças na salinha da igreja, onde tive meu primeiro contato com a realidade do ensino.

Minha busca por conhecimento me levou a me especializar em Psicopedagogia, uma área que me permite compreender ainda mais as nuances do aprendizado infantil. Atualmente, sou professora regente de uma turma de primeiro período na Educação Infantil, um grupo de crianças de quatro anos que me inspira diariamente.

Acredito profundamente na importância da formação continuada para professores. Desde que me formei, participo ativamente de cursos e workshops, que foram essenciais para minha jornada profissional. Lembro-me de como me sentia perdida no início da minha carreira, e como essas formações me ajudaram a compreender e desenvolver práticas significativas em sala de aula, como o uso de portfólios para registrar o desenvolvimento das crianças. Acredito que ver exemplos práticos facilita muito o aprendizado.

Minha sede por conhecimento me leva a sonhar com um mestrado, onde poderei me aprofundar na área da pesquisa. Durante minha graduação, tive uma base teórica sólida, com disciplinas sobre questões quilombolas e educação especial. No entanto, percebi que a pedagogia, apesar de crítica e reflexiva, nem sempre oferece soluções práticas para os desafios que enfrentamos em sala de aula.

O estágio foi fundamental para minha formação, me permitindo vivenciar a realidade da escola e aplicar meus conhecimentos teóricos. Através do estágio, pude confirmar minha paixão pelo ensino e descobrir o tipo de professora que desejo ser. Acredito que mais tempo de estágio seria valioso para preparar os futuros professores para os desafios da sala de aula.

O estágio me proporcionou experiências marcantes, como observar uma criança perdida durante uma atividade de bingo. Essa experiência me ensinou a importância de ser uma professora sensível e atenta às necessidades individuais de cada aluno.

Na minha prática diária, busco promover um ambiente multicultural, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas. Através de projetos de identidade e diversidade, ensino as crianças a reconhecer e respeitar a si mesmas e aos outros. Lidar com situações de bullying

é um desafio constante, mas busco sempre utilizar conversas, atividades e histórias para promover a empatia e o respeito.

Observo que as crianças geralmente acolhem e cuidam umas das outras, e suas curiosidades sobre sotaques e tons de pele são naturais e saudáveis, desde que sejam abordadas de forma positiva.

A educação antirracista é uma prioridade em minha prática. Através de projetos e atividades, busco desconstruir preconceitos e promover a igualdade. Lembro-me de uma atividade em que as crianças coloriram suas mãos com seus tons de pele, e como algumas crianças negras e pardas ainda usaram o lápis "cor de pele" rosa bebê. Essa experiência me mostrou como alguns conceitos estão enraizados e como é importante trabalhar constantemente a identidade e o reconhecimento das diferenças.

Acredito que a escola e a sala de aula devem ser espaços onde as diferenças são compreendidas e valorizadas. Como professora, tenho o desafio de mediar as relações entre as crianças e promover o respeito mútuo. Acredito que a escola, através do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de projetos institucionais, oferece ferramentas para alcançarmos esses objetivos.

PROFESSORA Neusa santos

Sou professora e atuo com paixão em duas frentes: pela manhã, leciono para uma turma de 2º período, e à tarde, dedico meu tempo como profissional de apoio em outra escola. Minha jornada profissional é marcada por uma rica formação acadêmica: sou graduada em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e licenciada em Pedagogia pela UNIPAC, em 2017. Além disso, possuo especialização em Gestão, Inspeção e Supervisão Escolar.

A educação sempre esteve presente em minha vida, com muitas mulheres da minha família seguindo essa carreira. Curiosamente, minha primeira formação foi em Geografia, numa tentativa de trilhar um caminho diferente, mas a paixão pelo ensino falou mais alto. A identificação com o público infantil me levou à Pedagogia, uma área que me permite vivenciar a educação de forma profunda e significativa.

Escolhi esta escola pela proximidade de minha casa e pela admiração que tenho pela equipe e pela gestão. Acredito na importância da formação continuada e busco sempre me atualizar através dos cursos oferecidos pelo CEMEPE. Embora alguns cursos se repitam, filtro aqueles que mais se adequam às minhas necessidades e vejo grande valor em compartilhar experiências com outros profissionais.

Os cursos de formação continuada têm sido fundamentais para a minha prática docente. A troca de vivências e a apresentação de diferentes práticas enriquecem meu trabalho e me permitem adaptar novas abordagens à minha realidade em sala de aula. Inclusive, acabei de concluir um curso de formação continuada em alfabetização. E, além da sala de aula, almejo também trilhar o caminho da pesquisa, buscando um mestrado na área.

Durante a minha formação inicial, tive a oportunidade de estudar sobre inclusão, mas a prática me mostrou que é preciso um olhar ainda mais cuidadoso. Acredito que a atualização constante é fundamental para lidar com os desafios da sala de aula.

Minha primeira graduação em Geografia, na UFU, me proporcionou um pensamento crítico que me auxiliou na minha formação em Pedagogia. Acredito que essa visão crítica, somada às minhas vivências diárias, contribui significativamente para a minha prática docente.

Na minha rotina em sala de aula, a diversidade é uma realidade constante. Abordo as diferenças étnico-raciais de forma lúdica, buscando promover a inclusão e o respeito. O "lápiz cor de pele" é um ponto de partida para conversas sobre a diversidade de tons de pele, e utilizo tintas e outras atividades para mostrar às crianças que não existe apenas uma "cor de pele". É gratificante ver as crianças se reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades. Os livros infantis com personagens diversos também são ferramentas importantes nesse processo.

Enfrento desafios diários para promover a inclusão. Um dos casos que me marcou foi o de uma criança negra que se identificava como branca. Com cuidado e diálogo, consegui ajudá-la a se reconhecer e valorizar sua identidade. Outro desafio foi lidar com o bullying contra um aluno autista não verbal. Através da conversa e da colaboração das outras crianças, conseguimos criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Acredito que a escola é um espaço fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É na sala de aula que as crianças aprendem a conviver com as diferenças e a respeitar o próximo. Tenho um grande compromisso em abordar essas questões de forma lúdica e sensível, para que as crianças possam construir um futuro melhor para todos.

PROFESSORA Katemari Rosa

Sou uma professora parda, com 14 anos de experiência na área da educação. Minha jornada me levou a me formar em Pedagogia pela UNIPAC e a me especializar em Educação Especial. Mas, antes de tudo isso, fui professora no ensino médio em uma escola particular, o que, sem dúvidas, despertou em mim a paixão pelo ensino e me inspirou a seguir a pedagogia.

Atualmente, trabalho pela manhã como professora regente em uma turma de segundo período, e à tarde, como profissional de apoio a crianças com necessidades especiais em outra escola. A escolha pela minha escola atual se deu pela proximidade de casa e por já ter estagiado lá durante a minha formação.

Acredito muito na importância da formação continuada. Fiz o curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo CEMEPE e pretendo continuar buscando novos aprendizados. Esses cursos abrem meus horizontes e me mostram caminhos que eu nem imaginava, como o uso de livros e novas formas de trabalhar com as crianças, indo além da alfabetização e explorando valores como o respeito e a importância da convivência.

Minha vontade é fazer mais cursos que me ajudem a aprimorar minhas práticas em sala de aula, como brincadeiras e contação de histórias.

Quando penso na minha formação inicial, sinto que ela me apresentou as diferenças, mas faltou aprofundar em como lidar com elas na prática. A sala de aula é um universo diverso, e a graduação nem sempre nos prepara para isso. Mas, felizmente, a formação continuada do CEMEPE me proporcionou um olhar mais atento para as vivências de cada criança e para a construção de valores como o respeito e a aceitação.

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi um divisor de águas na minha prática. Aprendi a usar jogos e brincadeiras para trabalhar a diversidade de forma leve e natural.

Na hora de escolher minhas turmas para o próximo ano, prefiro aquelas em que me sinto mais segura e confiante, como as turmas de pré-escola.

Minha rotina em sala de aula é organizada e acolhedora. Conversamos sobre os horários, as atividades do dia e da semana, e exploramos os assuntos que despertam a curiosidade das crianças. Juntas, construímos combinados e regras para uma boa convivência.

É evidente que os desafios aparecem. Cada criança traz sua própria bagagem cultural e suas diferenças. Lidar com situações de agressividade, impaciência e desrespeito ao tempo do outro exige muita paciência e diálogo. A parceria com as famílias é fundamental, pois percebo que as crianças cujas famílias são ausentes tendem a ter mais dificuldades em seguir as regras e combinados.

Felizmente, nunca presenciei situações de preconceito ou não aceitação na minha turma. As crianças são acolhedoras e se dispõem a ajudar os colegas, inclusive um aluno autista que foi muito bem recebido pelo grupo.

Lembro-me de uma aluna nova que chegou no meio do ano e, no início, foi um pouco isolada pelas outras crianças. Acredito que isso tenha acontecido por insegurança, por ser algo novo para elas, mas logo a convivência se tornou harmoniosa.

A roda de conversa, os combinados e a rotina são ferramentas importantes para promover a integração e a construção de relações saudáveis. Lembro-me de um aluno que chegava muito irritado na sala, e através do diálogo e do acolhimento, consegui ajudá-lo a controlar suas emoções e a participar das atividades.

Acredito que a escola é um espaço de encontro e de aprendizado, onde as diferenças precisam ser compreendidas e valorizadas. Como professora, sou uma mediadora das relações, ajudando as crianças a lidar com suas emoções e a construir uma convivência harmoniosa. Através do diálogo, da contação de histórias e do exemplo, busco transmitir valores importantes e criar um ambiente acolhedor para todos.

PROFESSORA Maria Conceição Evaristo

Eu me considero parda, e me formei em pedagogia há quatro anos, com especialização em Educação Especial. Leciono no presente ano para a turma de crianças do 2º período (5 anos de idade). Atuo na educação há 30 anos, sendo que nessa escola há 10 anos. Anteriormente eu atuava em outras áreas da escola. Essa instituição foi escolhida pelo motivo de praticidade, perto de casa. Considero importantes os cursos de formação continuada para professoras, porém, no momento não estou cursando nenhum curso. Concordo que os cursos de formação continuada acrescentam às minhas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para trocas de experiências entre as pessoas que frequentam os cursos. Por estar próxima a minha aposentadoria, não almejo fazer outros cursos.

Em relação à abordagem das diferenças em minha formação inicial durante a graduação em pedagogia, estudei sobre isso e meu curso abrangeu essa temática. Sobre os cursos de formação continuada disponibilizados pelo CEMEPE, concordo que também abrangem os conceitos étnico-raciais e culturais, porém, acredito que deixam a desejar. Acho que pesquisa tem que aprofundar mais, trabalhando mais em cima dessas questões, que ainda estão muito aquém, no sentido de fundamentar a prática. Em minha opinião, é necessário buscar mais meios de se trabalhar na Educação Infantil, de modo que aconteça desde os bebês de uma forma sólida, que favoreçam o entendimento das crianças, contribuindo para que se tornem adultos bem estruturados, que compreendam como respeitar o outro e como o outro é. Em relação à escolha de turmas, concordo em lecionar para qualquer turma. Em relação às vivências em sala de aula, em como se dá a abordagem com as crianças frente às diferenças dentro de sua prática professoral, eu aprecio muito trabalhar com mais liberdade de expressão para que as

crianças compreendam a linguagem. Trabalho bastante a questão das diferenças com as crianças. Essa turma que estou lecionando era bem desafiadora quanto à disciplina em sala, pois é uma turma que assumi após o início do ano. Eu enfatizo bastante sobre as diferenças, trazendo cartazes com pessoas de culturas diversas, procurando despertar esse interesse e o respeito pelos valores, pelo outro, durante todo o semestre, de modo que as crianças compreendam, de forma bem lúdica. No sentido de observar dificuldades quanto às vivências em sala de aula em relação às diferenças, ao preconceito e racismo, eu não vivenciei essas situações, mas que minha turma foi desafiadora no que tange à indisciplina, gritos, birras. Eu acredito ser possível que a sala de aula se torne um ambiente mais agradável e com uma convivência natural quanto às diferenças, porém acredito que isso nem sempre aconteça, pelo fato de que a criança é “muito criança”, no sentido de se esperar que eles compreendam e tenham maturidade para lidar com as coisas de maneira natural. Acho que tudo que acontece, na sua maioria em sala de aula, se trata de ser criança, e a professora está ali para mostrar que muitas coisas não são assim. Acho que a professora precisa estar ali para orientar, e muito do que acontece ocorre por serem crianças, sem compreender o que estão fazendo, assim nós como professoras, entramos na situação explicando e mediando para quando chegarem ao fundamental já estarem compreendendo mais. As crianças muitas vezes fazem porque veem outros fazendo. E a roda de conversa realizada todos os dias se constitui como a melhor coisa para ajudar a sala de aula a melhorar. A escola como um todo tem que dar espaço para nós, professoras, trabalharmos em sala, de modo a ajudar as crianças a compreender, e estar sempre mediando e intervindo. Precisamos estar atentas se a criança está brincando e observando o que está acontecendo ali naquela brincadeira. Precisa ir lá e intervir ali, e explicar para eles, caso haja necessidade. Essa temática sobre as diferenças, e sobre uma convivência naturalmente respeitosa precisa ser tratada o ano inteiro para as crianças guardarem dentro de si, já que estão o ano todo com outras crianças diferentes, lembrando-as disso, e sabendo como lidar.

PROFESSORA Anete Otília

Meu nome é Anete Otília, me considero parda, sou licenciada em pedagogia pela UNOPAR no modelo semipresencial há sete anos e pós-graduada em Educação Especial Clínica e Institucional. Como professora, eu atuo desde 2019. Estou como professora regente no turno da manhã e, no turno da tarde atuo como profissional de apoio. Antes de eu assumir como professora na Educação Infantil, já atuava no ambiente escolar em outras funções, como

serviços gerais. Acredito que embora isso pareça utopia eu senti impulsionada a fazer a diferença, ensinar as crianças que serão adultas a fazer diferente, se comportando de maneira diferente, a ter perspectivas de vida diferente, e acredito que as coisas podem mudar. Escolhi a escola que trabalho atualmente por conhecer a região, e por meus filhos já estudar nessa escola, e também por gostar da equipe pedagógica e de sua administração. Eu encontrei nessa equipe, não pessoas que competiam, antes, pessoas que se apoiam para que todos trabalhem de maneira igual. Considero importante a formação continuada para docentes. Atualmente, concluí o curso de alfabetização ofertado pelo CEMEPE². Mas, acho que esses cursos deixam muito a desejar. Acho que poderiam trazer nos cursos, um lado mais prático, já que teoricamente é muito mais fácil, inserindo as novas demandas da realidade dentro da escola, nos cursos, já que cada criança é de um jeito e com demandas diferentes. Porém, de todo modo, os cursos auxiliam direcionando as professoras em como trabalhar as questões diversas em sala. Eu almejo cursar mestrado. Em relação à minha formação inicial e à especialização, no que se refere à contribuição para trabalhar com as diferenças em sala de aula, culturais, étnicos- raciais, físicas, de gênero, entre outras, eu considero que não trouxeram uma visão multicultural, já que na teoria são muito genéricos e na prática são muito diferentes, ocorrendo variedade de situações. Em relação à escolha de turmas que irei atuar no ano seguinte, eu acho que todas as professoras tenham suas facilidades com uma faixa etária, umas preferindo o ensino do nível fundamental, outras já no público infantil com crianças pequenas, e acredito que seja isso mesmo, cada um atuando com a idade e turma que gosta, e isso traz mais prazer para atuarmos. Eu escolho a idade que irei atuar pela faixa etária que sinto mais facilidade em trabalhar. Eu observo que as crianças de (4) quatro, (5) cinco anos já demonstram atitudes preconceituosas, racistas, e muitas vezes as pessoas acham que crianças nessa faixa etária não apresentam esse tipo de comportamento, porém, acho que apresentam sim. Acho que as professoras aprendem muito com as vivências, a como lidar, como se comportar, como reagir, como ajudar, como instruir, no dia a dia também. Sobre minha rotina e cotidiano com as crianças frente às diferenças, me lembro de uma situação de comportamento racista no segundo semestre em minha turma, e foi necessário um trabalho específico junto às crianças. Eu utilizei leitura de histórias, muito

²Centro Municipal de Estudos e projetos Educacionais gJulieta Diniz (Cemepe) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia responsável pela formação continuada dos servidores da educação.

desenho, muita roda de conversa para fundamentar a questão do respeito, a cor de pele, as diferenças, as características de uma forma geral. E foi necessária uma abordagem com a família das crianças envolvidas que convidamos à escola junto à coordenação pedagógica para dialogar. Precisei trabalhar bastante a forma da criança se reconhecer, se desenhando e colorindo, fazendo rodas de conversas, utilizando vídeos, histórias para trazer o assunto e dialogar com a turma. O acontecimento ocorreu no segundo semestre com uma criança que eu não imaginava que apresentaria esse comportamento. A criança demonstrou muita dificuldade em se relacionar com um colega, chamando-o de sujo em função de sua cor de pele. Quando a outra criança encostava em seu prato, essa criança dizia: "não vou comer, você é suja". Precisei conversar com ambas as famílias. Foi algo desafiador, no sentido de eu buscar formas para construir um diálogo leve, a fim de que compreendessem que não estávamos acusando a família de racistas, mas ao mesmo tempo, uma situação delicada e importante que deveria ser solucionada. Compreendi que a criança demonstrava comportamentos que provavelmente vê em algum lugar e está repetindo, seja em um vídeo, ou em um passeio e a família pode não estar atenta a isso. O diálogo com a família foi no intuito de que se mobilizasse a tratar desses comportamentos em casa e não apenas na escola. Acredito que esse tenha sido meu maior desafio durante o ano. Minha iniciativa foi conversar com a família da criança que ofendeu, levando-os a compreender que nossa intenção não era classificar a criança como racista, antes da necessidade da família de se unir na correção dessa atitude ruim. Após essa reunião de conversa na escola com a família da criança que ofendeu a outra criança, recebi uma mensagem da mãe, na qual ela expressou sentir-se muito envergonhada, temendo ser considerados pela escola como uma família preconceituosa. Respondi a ela que nossa intenção era levar ao conhecimento dos pais coisas importantes que precisam de atenção imediata. Além da conversa com a família da criança, passei a aplicar estratégias mais enfáticas nesse sentido, como contação de histórias mais específicas, rodas de conversa sobre respeito, trabalhar as diferenças de todas as formas, como cor e religião, por exemplo. Acredito que isso tenha surtido um efeito positivo, já que as demais crianças no grupo não repetiram o mesmo comportamento e a própria criança mudou a sua maneira de lidar com o colega. Sobre a escola, bem como a sala de aula ser um espaço onde as diferenças são compreendidas e vivenciadas, de modo a ser um lugar agradável e acolhedor, eu acredito nessa possibilidade, mas acho que isso dependerá do (a) profissional que está à frente da sala de aula. As crianças aprenderão a se respeitar na Educação Infantil para quando tornarem-se adultos continuarem com respeito e empatia, demonstrando um olhar diferente e acolhedor para o próximo. Acredito que é na Educação Infantil o espaço no qual se estabelece a base para as crianças. Acredito que os valores do ser humano antecedem a alfabetização e

todas as demandas curriculares da escola, sendo a primeira coisa que precisa ser vivenciada com as crianças. Acredito que meu papel como professora é importante, assim como o papel da escola, no ensino infantil.

PROFESSORA Sueli Carneiro

Meu nome é Sueli Carneiro. Leciono aulas para o 1º período (crianças de 4 anos), me considero branca. Escolhi cursar pedagogia não como um sonho do qual eu intencionava, porém, vi uma oportunidade profissional a partir do curso. Prestei o processo seletivo, passei e desse modo, cursei pedagogia na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), há cinco anos. Já atuo nessa escola há 4 anos, sendo professora de manhã e profissional de apoio há tarde, na mesma instituição. Eu escolhi essa escola como meu local de trabalho devido à localização próxima à minha residência. Sou pós-graduada em Educação Matemática e concluí Mestrado Profissional na área de Tecnologia, Comunicação e Educação pela UFU, recentemente. Considero importante a formação continuada para professoras. Realizei pelo CEMEPE³ uma formação relacionada ao uso de tecnologias como ferramenta para seu uso na educação. Em minha opinião, o curso contribuiu para que eu conhecesse muitas ferramentas tecnológicas que tem muito a agregar em minha atuação como docente. Porém, não tenho outras ambições dentro da Educação, pensando em outras possibilidades profissionais. A partir das minhas vivências atuais, observo que a questão das diferenças não foi pautada no currículo da pós-graduação na qual cursei na área matemática, bem como em meu mestrado profissional. Porém, na graduação em pedagogia foram abordadas as questões das diferenças em sala de aula. Em relação à escolha de turmas para atuar no ano seguinte, eu considero o perfil da professora, já que na Educação Infantil, as profissionais podem demonstrar perfil para G's (bebês até crianças bem pequenas de 3 anos) e outras profissionais, para atuar nos 1ºs e 2º períodos (crianças da pré-escola com idade entre 4 e 5 anos). No primeiro caso, bebês até crianças bem pequenas de 3 anos, a atuação da professora ocorre diretamente com as crianças, famílias e uma equipe de profissionais de apoio na sala. Nesse caso, acho que demanda uma capacidade de liderança mais forte para lidar

³Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia responsável pela formação continuada dos servidores da educação.

com equipes de trabalho maiores. E nos primeiros e segundos períodos a professora atua sozinha, a não ser que demande outra profissional para crianças com deficiência na turma. Em uma perspectiva multicultural no que se referem às diferenças étnico-raciais, culturais, físicas, acredito que tem ocorrido em minha turma, de maneira natural, e não tem havido formas de preconceitos ou racismo. Em outra turma do ano anterior, durante a leitura de história que eu compreendo ser uma ferramenta relevante na introdução de assuntos importantes para crianças, tinha uma criança que não possuía parte do braço. Observei que as crianças por si próprias trataram do assunto com naturalidade ao responder quando perguntei sobre o que teriam aprendido com a história. Quando as crianças responderam que "ninguém é igual a ninguém" e falaram sobre a colega não ter parte do bracinho, observei que eles lidaram normalmente, e assim também no cotidiano. Não foi um assunto que eu havia abordado, porém as próprias crianças citaram o exemplo da colega como algo que encaravam com naturalidade no dia a dia da sala, brincando e se relacionando com a ela de maneira natural. Lembro-me também de uma situação que aconteceu quando houve um comentário ruim quanto ao cabelo de uma criança na sala, e em outro caso, quando uma criança chamou a outra de "pobre". Em ambos os casos, procurei intervir utilizando rodas de conversa, histórias e com conversas específicas com as famílias dos (as) envolvidos (as). Nessa turma atual, há 3 estudantes autistas em minha turma. Eu observo que as crianças lidam bem com os colegas em sala, principalmente em momentos em que as crianças autistas necessitam de suportes diferentes das demais crianças do grupo, como por exemplo, usarmos brinquedos específicos para eles, e em diferentes momentos. Acho importante a professora ouvir a criança, deixá-la se expressar. Compreendo que a família dentro de casa é o primeiro espaço em que se deve haver o diálogo e, em segundo lugar, a escola, por se constituir em um espaço no qual ocorre a socialização da criança com outras crianças da mesma faixa etária e com outras famílias. No ambiente da escola, ocorre "um choque de cultura", pois há crianças criadas de uma forma e outras de outra forma. Acho que na escola deve-se haver um consenso de que não existe mais ou menos, mas que existe o respeito. No ambiente escolar a criança vê na prática de que cada criança é de um jeito, e que precisa respeitar as diferenças. E, nesse lugar, a professora precisa intermediar esses assuntos, tendo a sabedoria de ouvir o que a criança fala. O exemplo das situações como quando surgiu uma criança chamando a outra de pobre, ou constrangendo a outra em função de seu cabelo, há nesses momentos necessidade de se intervir criando estratégias, conversas e mostrando que não é uma situação legal para o outro, intermediando esses assuntos.

ANALISTA PEDAGÓGICA Simone Maia

Meu nome é Simone Maia, sou branca, tenho 56 anos e sou graduada em pedagogia. Em relação à escolha pelo curso de pedagogia, me inscrevi sem ter muita noção sobre o leque de oportunidades que o curso proporcionaria. Passei no vestibular e iniciei os estudos. Fui me identificando com a formação e estou na área há 32 anos, depois que me graduei. Antes ou durante o curso de pedagogia eu não possuía experiência nenhum de escola. Sou Especialista em Organização e Planejamento de Educação Infantil no Município e Especialista em Tecnologia Digital aplicadas à Educação. Atuo como analista pedagógica na escola. Sobre minha trajetória profissional, atuei na Educação Infantil e fundamental 1 - Sala de aula 20 anos, como professora laboratorista de tecnologias com alunos e professores durante 05 anos, e há 19 anos estou como analista pedagógica na Educação Infantil. Considero a formação continuada para professoras como algo importante. No ano de 2024 concluí o LEEI Educação Infantil e Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil: Analista pedagógico. Em minha opinião, estes cursos acrescentam atualização de conhecimentos, ampliação de estratégias pedagógicas, reflexão crítica, inspiração para novos projetos, troca de experiência, motivação e qualidade no trabalho ofertado. Atualmente estou concluindo o curso do Programa ERES na Educação Infantil (Educação Antirracista) pela UEMG. Interesse-me por outros cursos na área da pós-graduação. Quanto à escolha da instituição, acredito que eu não tenha escolhido a escola, mas a escola me escolheu, pois gosto muito da escola e, por isso estou nela há 19 anos. Em relação a abordagem das questões das diferenças na formação inicial e continuada, durante a formação foi estudado Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Freinet. E durante os cursos de formação continuada foram abordados estes autores, principalmente Piaget, Vygotsky e Paulo Freire de forma mais prática e contextualizadas para o mundo atual. Em sala de aula, a valorização da cultura da criança na escola é pré-requisito para o planejamento na formação de novos conhecimentos. Compreendo que vivenciar elementos importantes que aperfeiçoam à docência quanto aos saberes e práticas para atuar em sala de aula faz, sim, toda a diferença, pois hoje sabemos que a maneira de aprender da criança mudou. Sobre as práticas existentes dentro da escola que atuo, destaco o projeto “Sacolinha Viajante” para estimular a literacia familiar; para casa interativo com as famílias na construção de materiais para as mostras pedagógicas; reunião com as famílias para conscientizar a importância da Educação Infantil na primeira infância. Quanto à prática pedagógica das professoras em sala de aula frente às diferenças em uma perspectiva multicultural, destacou as rotinas, as propostas pedagógicas, brinquedos e brincadeiras, rodas de conversa, entre outros. A respeito dos desafios experienciados pelas

docentes no cotidiano de suas práticas em sala de aula, e quanto às diferenças que se delineiam no espaço escolar, acredito que, embora eu não atue diretamente em sala de aula, um dos grandes desafios enfrentados é equilibrar as diversas vivências culturais e religiosas das crianças e de suas famílias, abordando essas riquezas de forma respeitosa e empática. Ainda é necessário aprofundar estudos para compreender melhor os tabus impostos pela sociedade, que muitas vezes se refletem nas práticas pedagógicas, e fortalecer a formação de professores e equipes gestoras para lidar com essas questões de maneira mais inclusiva e consciente. Em relação às estratégias que eu enquanto profissional empreendo no cotidiano de minhas práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação antirracista, saliento que através da formação do programa ERES, tenho estudado com a equipe as temáticas de racismo estrutural, abordando as comunidades indígenas e as pretas dentro da atualidade e em posição de protagonistas da formação cultural brasileira. Na escola temos o Projeto “Diversidade Diferenças Que Enriquecem”, que aborda o combate racismo, ao machismo, ao bullying. O projeto tem como eixo condutor a identidade das crianças, pautando na valorização de suas características físicas e suas vivências dentro da sua comunidade. Os tabus são muitos, e um dos mais desafiadores é o religioso. É fundamental desenvolver um trabalho conjunto entre a equipe escolar e as famílias para conhecer e desconstruir preconceitos, permitindo que as crianças compartilhem suas vivências de maneira respeitosa. O objetivo deve ser valorizar essas experiências como legítimas expressões de suas comunidades, sem hierarquizá-las como melhores ou piores, mas reconhecendo-as como partes essenciais da diversidade cultural. O papel docente é essencial no combate à discriminação. E, para isso, é fundamental que o próprio profissional identifique seus preconceitos, desconstrua-os, reconstruindo novas perspectivas, de forma a intervir com mais eficácia em situações de conflito ou discriminação dentro da escola. Pois, muitas vezes deixa-se passar a discriminação por não saber intervir de forma pontual com as crianças.

ANALISTA PEDAGÓGICA Simone Maia: Segunda entrevista concedida

Sobre a comunidade que a escola atende, as próprias famílias declaram no ato da matrícula apresentando um percentual de Brancos: 42,6%, Negros: 3,1% Pardos: 52,5%, Amarelos: 1,8 Indígenas: 0%. É uma comunidade carente, mas que demonstra um crescimento de melhoria na renda. A escola também atende a famílias da classe média e com um número pequeno de crianças com vulnerabilidade social. É uma comunidade muito participativa nos eventos e momentos de reunião com as professoras e sempre quando necessita uma conversa individual a presença dos responsáveis acontece em 90%. Percebo através das falas das crianças

ou de funcionários que moram no bairro crianças das mais diversas crenças religiosas, porém apesar das rodas de conversas com as crianças as professoras acolhem e mediam a conversa e quando necessário faz as intervenções com as crianças. Sobre os desafios e as potências que enquanto gestora, eu enxergo na relação entre escola e território, observo que a comunidade possui um grande potencial, pois a diversidade amplia repertórios e fortalece o senso de pertencimento. Entretanto, ainda persistem desafios para integrar o território de vivências das crianças ao cotidiano escolar, sobretudo no que se refere às crenças religiosas. O envolvimento dos profissionais e participação das famílias é decisivo para consolidar uma escola que respeite e valorize a diversidade étnica e racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, de habilidades (incluindo deficiências) e socioeconômica. A equipe de profissionais, gradativamente, tem se aprofundado na compreensão do racismo estrutural. Esse processo exige estudo, leitura e reflexões, pois se trata de uma mudança pessoal, que precisa ser construída de dentro para fora. Recentemente, recebemos uma profissional temporária em substituição a uma colega que estava de atestado médico. Ao apresentar-lhe o plano de ação voltado para a educação antirracista, ela afirmou não apreciar trabalhar com o campo de experiências de culturas regionais e locais: vivências culturais na infância. Ela disse que não abordava temas ligados à religião ou atividades como a capoeira. Expliquei, como costume orientar toda a equipe, que precisamos estar preparados para mediar as falas que as crianças trazem nas rodas de conversa, de modo a evitar qualquer forma de intolerância. É fundamental garantir respeito ao ser e ao estar de cada criança. Reconhecemos também que muitas famílias trazem consigo marcas de intolerância, o que representa um grande desafio para a escola. Diante disso, temos promovido mostras pedagógicas de caráter formativo, como estratégia para sensibilizar e envolver a comunidade no compromisso com uma educação inclusiva e antirracista. A respeito de como as crianças interagem e se sentem nesse espaço, e de como elas identificam "fronteiras" simbólicas dentro da escola, reflito que os conflitos nessa faixa etária são frequentes e, muitas vezes, se expressam por falas como "eu não sou mais seu amigo". Essa afirmação pode ter diferentes significados, desde a simples manifestação de que, naquele momento, a criança não deseja brincar com o colega, até situações de exclusão. Há também casos em que algumas crianças assumem a postura de líderes negativos, determinando o que os colegas podem ou não fazer. Tais acontecimentos são mediados pelas professoras que, dependendo da gravidade da situação, recorrem ao diálogo com as famílias, a fim de que estas possam reforçar em casa a importância do respeito e de uma boa convivência. As mediações realizadas pelas profissionais envolvem conversas com as crianças, bem como a proposição de brincadeiras e jogos voltados ao

desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O livro de literatura infantil tem sido um aliado para contextualizar e enriquecer as rodas de conversa.

ANALISTA PEDAGÓGICA Simone Maia: outro momento de conversa alterativa concedido à pesquisadora pela analista pedagógica

No pulsar cotidiano da escola, os momentos de contemplação comunal tornaram-se o solo fértil onde a pesquisa ganhou corpo e alma. O que antes eram dados e intenções, transformou-se em vivência ao mergulharmos na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao percorrermos os corredores adornados por exposições que narravam as produções das crianças. Esse cenário de descoberta foi revigorado pela chegada de novos olhares: as professoras regentes Ruth de Souza e Carina Castro, que passaram a integrar a pesquisa, trazendo consigo a prática viva da sala de aula.

Nesse processo de escuta e observação, a contribuição da analista pedagógica Simone Maia revelou-se um divisor de águas. Ela trouxe o registro histórico e sensível de um movimento que vinha ganhando força desde o ano anterior: a intensificação do diálogo docente sobre a urgência de uma educação antirracista.

O Fortalecimento Institucional e a Prática Reflexiva

A narrativa de Simone descreve um território em transformação, impulsionado pelo apoio da Secretaria Municipal de Educação em uma parceria estratégica com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa união não apenas viabilizou o plano de ação da escola, mas injetou densidade teórica e prática nas discussões pedagógicas.

O planejamento deixou de ser uma tarefa burocrática para se tornar um exercício de autoexame. Sob a orientação da equipe pedagógica, os docentes foram convidados a confrontar seus próprios planos de aula com questões provocadoras:

Como a temática antirracista se manifesta neste planejamento? Onde estão os protagonistas negros e indígenas nas histórias que contamos? Os jogos e brincadeiras simbólicas honram as origens africanas e dos povos originários? Quem são os autores e artistas que apresentam o mundo para nossas crianças?

Entre Avanços e Desafios

À medida que as descobertas avançavam, as relações sociais na escola tornavam-se mais densas e reveladoras. Simone Maia observou que, embora o percurso estivesse em pleno movimento e em consonância com o PPP, o ritmo das mudanças era heterogêneo. Enquanto alguns professores mergulhavam profundamente na temática, outros ainda davam passos tímidos, limitando-se ao conceito genérico de "diferenças".

O desafio estava posto: era preciso transpor a barreira da "celebração da diversidade" para alcançar uma reflexão crítica sobre o racismo, proporcionando às crianças negras um espaço de representatividade real e de valorização profunda das expressões artísticas afro-brasileiras e indígenas.

A Mostra Pedagógica e o Horizonte de Mudança

O ápice desse processo de maturação pôde ser visto na Mostra Pedagógica deste ano. Diferente das edições anteriores, o protagonismo infantil transbordou. As produções das crianças revelavam que a cultura afrodescendente não era apenas um tema visitado, mas uma identidade celebrada. A mostra cumpriu seu papel de educar não apenas os pequenos, mas também as famílias e a comunidade escolar.

Contudo, a trama da pesquisa aponta que o trabalho está longe de terminar. Simone destaca a necessidade urgente de criar estratégias que aproximem as famílias do território de vivências da escola, valorizando sua identidade e cultura local.

A experiência culminou em uma inquietação necessária: o entendimento de que a temática é tão vasta e vital que talvez não caiba mais apenas dentro do projeto "Diversidade: Diferenças que enriquecem". Surge, assim, a proposta de um projeto específico e direto para a Educação Antirracista, fundamentado nos estudos de decolonialismo, para garantir que a equidade racial não seja apenas um tópico, mas o alicerce de toda a prática pedagógica.

GESTORA Jaqueline Goes

Me chamo Jaqueline Goes, me declaro parda. Sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em duas pós-graduações, sendo em Psicopedagogia e Supervisão e Inspeção Escolar. O que me levou à escolha desses cursos, inicialmente, a Psicopedagogia, eu atendia a Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado, e sempre gostei dessa área. E depois, pelas demandas em relação a leis, conteúdos, me interessei e fiz a Supervisão e Inspeção Escolar. Realizei esses cursos há mais de 10 anos. Estou na educação há 23 anos. Escolhi essa

escola em que atuo hoje porque eu atuava no ensino fundamental, então peguei umas horas, como dobra. Vim, conheci, e me apaixonei pela Educação Infantil. E desde então, saí do ensino fundamental, vim pra cá, e estou nessa escola há 18 anos.

Considero muito importante a formação continuada para professoras. Todas são muito importantes, pois aperfeiçoam, melhoram a nossa visão, na troca de experiências e no aprendizado. Enriquecem a nossa prática, na relação com as crianças. Acho que o que acrescenta na vida dos profissionais se respalda no trabalho com as crianças. Por meio da formação acadêmica, na troca, nos cursos de formação, que se respaldam nas crianças. E eles aproveitam desse conteúdo. No momento estou cursando duas formações para a direção escolar. Eu faço uma em parceria com o GUMAE (Grupo Multiprofissional de Atendimento Escolar) e uma formação para diretores. Pretendo cursar mestrado.

Na pós-graduação que fiz para Educação especial, tive tanto teoria, quanto prática, bem voltadas e específicas para essa área de atuação. E as outras formações também, porque envolve muito lei, legislação. E as formações continuadas, elas trazem muita teoria, que a gente pega essa teoria e transforma na nossa prática diária. É uma bagagem que precisamos para dar um embasamento a prática. Em minha formação mais inicial do curso de Pedagogia, por exemplo, eu tive coisas que me instrumentalizaram e trouxeram teorias, e até hoje eu busco alguma coisa, leituras na Pedagogia. Outras não foram tão suficientes, porque os currículos já mudaram. Já não são os mesmos, mas muitas coisas me ajudaram. Nós vivemos outra realidade, outros currículos, e já não é o mesmo mais.

Hoje o currículo está mais extensivo, tem mais coisas e tiveram mudanças. Houve mudanças nas diretrizes e na BNCC. Mas, vivenciamos cada época. Naquela época que eu fiz e que entrei pra sala de aula, logicamente se estranha, já que o currículo, a parte teórica, se estuda, e quando se chega à sala de aula, deparamos com situações que precisamos fazer mais buscas. Com a realidade é necessário fazer mais buscas, para não ficar no sofrimento, no comodismo. Então, não dá. Para se viver uma boa prática, além desse currículo, você tem que fazer outras buscas. Então, tive sempre que fazer outras buscas, sempre me atualizar.

Em relação à escolhas de turmas para atuar as professoras escolhem no meu ver, o que ela mais se identificam. A identificação porque ela terá prazer em estar lá. Então, ela se identifica. Ela precisa se identificar e precisa ter essa visão geral do todo, e fazer uma coisa que gosta. Em relação à prática cotidiana da escola frente às diferenças, ao público multicultural na escola, a inclusão não é só como educação especial. A inclusão é como um todo. Incluir a família, a parceria, a família e escola, pessoas que vêm de outra cultura, pessoas que trazem outras etnias, outras culturas, que são de suma importância. Então, é um repertório muito

extenso para que uma professora dê conta. As professoras tem que dar conta de etnia, da inclusão, e incluir tudo na sua sala de aula, com diversas culturas. É um desafio muito grande. A professora deve estar sempre atenta a esses desafios. Além do currículo pedagógico, que é o “Beabá”, também tem que fazer essa parte, principalmente na Educação Infantil. Como um todo, mas na Educação Infantil, essa inclusão, essa afetividade é o bem-estar da criança nesse espaço. E isso é o mais exigido, o bem-estar. Tornar aquele ambiente natural, nada artificial. Tudo com tranquilidade. A palavra seria vivenciar com tranquilidade. E nós sabemos que não é tão fácil.

Em relação à desafios vivenciados ao longo de minha experiência no espaço da escola, o grande desafio que eu enfrentei, e que já se passaram mais de 15 anos, foi quando chegou uma criança com surdez. Ela não falava nenhuma palavra, e eu não sabia Libras. Então, foi um desafio mesmo. Me incomodou, eu fiquei sem dormir, mas no outro dia eu já busquei. Já fui ao CEMEPE, busquei curso de formação, e dei um jeito de adentrar na turma, que já tinha começado, para aprender. Esse foi o maior desafio que eu enfrentei. Até então, quase nem tinham crianças com surdez na rede, porque nós tínhamos escolas direcionadas só para esse público. Então, não tinha ainda a palavra inclusão, nessa época. A inclusão da criança da educação especial era novo ainda. Nessa época, não tinha. Então, ela foi um desafio. E, hoje, com a vinda das leis, das questões do preconceito racial, ainda mais recentes, são outras questões que nós temos que trabalhar, e continuar abordando. Por estar tanto tempo na Educação Infantil, eu já vivenciei outras coisas, mas elas não foram tão marcantes. Foram mais superficiais, mais possíveis de serem bem trabalhadas. Então, não me lembro de demais situações. Não me lembro, no momento, de outras coisas que marcaram. Tudo se deu de maneira natural mesmo.

No que se refere às estratégias empreendidas enquanto docente, no cotidiano das práticas, na perspectiva da educação antirracista, que agora tem sido muito falado, acredito que, primeiramente, tem que fazer formação, fora e dentro da escola. Tem que fazer e trazer para dentro da escola. Para conhecer a legislação, e ter uma boa relação, para mudar esse olhar. Quando você não conhece, o seu olhar ainda não está tão apurado. Você tem que apurar esse olhar para as diferenças, principalmente essas éticas e sociais. Quantas pessoas sofrem. Então, como abordar? Quais as estratégias? Conhecer a lei, fazer debates, conversar abertamente com as famílias. Trazê-las para dentro da escola. Conversar abertamente, fazer momentos para que essas famílias participem. Não é só um dia. Tem que acontecer todos os dias. Com as crianças, nas rodas de conversa, as estratégias são diversas. Principalmente por ser a Educação Infantil, temos uma vasta possibilidade. De um modo geral, as diferenças são compreendidas, são

vivenciadas, na sala de aula, tratadas de uma forma mais lúdica. Dá para conversar com a criança de forma lúdica. Não precisa repreender. Acho que dá para viver e trabalhar isso de forma natural. Sem exposições. Sobre a importância da professora, da docente como mobilizadora e orientadora no combate à discriminação seu trabalho é fundamental, é o eixo fundamental. A professora é o eixo norteador de todo processo. Ela é fundamental. A professora tem um trabalho conjunto, mas, está ali, no dia a dia, ela visualiza, trabalha, ela é o eixo norteador de todo processo. Porque temos braços, que são a equipe, mas ela que está ali com as crianças da escola.

GESTORA Jaqueline Goes: segunda entrevista concedida

A comunidade que a escola atende é diversificada e acolhedora, composta por famílias de diferentes origens, culturas e níveis socioeconômicos. A escola busca criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos se sintam valorizados e apoiados. Os alunos, professores e funcionários trabalham juntos para promover um senso de pertencimento e comunidade, incentivando a colaboração, o respeito mútuo e o crescimento pessoal e acadêmico. Além disso, a escola se esforça para estabelecer parcerias com as famílias e a comunidade local, visando fortalecer os laços e melhorar a qualidade da educação oferecida. Enquanto gestora, observo que a relação entre escola e a comunidade é complexa e multifacetada. Como gestora, alguns desafios que posso enfrentar incluem: desenvolver projetos e atividades que integrem escola e a comunidade e estabelecer canais de comunicação entre escola, reforçar com a comunidade a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e a relação entre o cuidar e o educar na escola, e também a formação assídua de profissionais atuantes, o que virá a refletir nas atividades práticas. Já as potências incluem o grande envolvimento da comunidade nas atividades propostas por nossa escola, o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais, estabelecer parcerias com organizações locais e governamentais para fortalecer a relação entre escola e comunidade e melhorar a qualidade da educação oferecida. Para superar os desafios e aproveitar as potências, é fundamental estabelecer parcerias e colaborações com as organizações locais e os responsáveis pelos alunos para fortalecer a relação entre escola e a comunidade. Sobre as crianças e sua interação e o que sentem nesse espaço, assim como se elas identificam "fronteiras" simbólicas dentro da escola, acredito que elas apreciam o espaço escolar de maneiras diferentes, dependendo de suas personalidades, interesses e necessidades, também vivências culturais. Gostam de brincar no pátio, com os brinquedos e com os materiais oferecidos de acordo com

cada faixa etária. Assim, criamos um ambiente escolar que seja acolhedor, estimulante e propício ao aprendizado e desenvolvimento das crianças.

APÊNDICE B: NOTAS DE CAMPO PRODUZIDAS A PARTIR DO CONTEMPLAR COMUNAL NA ESCOLA

Dia: 05/08/2025

A sala observada se trata de uma turma de 2º período, turno da tarde, com um total de 19 (dezenove) crianças. A sala está localizada no segundo piso da escola, acessado por meio de uma rampa com piso antiderrapante, local onde estão as salas de 1ºs e 2ºs períodos da escola, biblioteca e sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Possui um mapa fixado na parede para organização das crianças. A sala é organizada com mesas e cadeiras individuais, organizadas em 3 fileiras de crianças sentadas em duplas. Nas paredes da sala, observamos o alfabeto com tema de animais, o cartaz do mapa de sala, um espelho grande na altura das crianças, calendário do mês e o “semáforo do comportamento”, que posiciona os nomes das crianças que estão cumprindo os combinados da sala no “Verde” e no “Vermelho”, as crianças que momentaneamente não cumpriram os combinados, como por exemplo, não gritar ou brigar uns com os outros em sala. Quanto ao “Semáforo do Comportamento”, a professora ressaltou que isso ocorre apenas durante a aula, no dia específico sem ser critério de avaliação da criança para outro dia de aula, no intuito de dar à criança a sensação positiva de estar no verde e desagradável ficar com seu nome no vermelho. A esse respeito, a professora regente da turma Maria Beatriz afirmou que,

[...] para reforçar os bons comportamentos estando no verde, no amarelo, as crianças precisam ficar atentas, pois precisam melhorar, e no vermelho a intenção é compreenderem que toda ação ruim tem uma consequência, sendo assim, quando a criança está no vermelho perde alguns minutos de brincadeiras no quiosque, ou na hora de brincar de massinha, entre outros.

Segundo a professora, as crianças podem se sentar onde querem durante o momento de chegada dos colegas que ocorre a partir das 13 horas até por volta de 13h20min, 13h30min. Durante esse período, as crianças chegaram, foram recepcionadas pela professora, se cumprimentaram, conversaram, interagiram, pegaram algum livro de história infantil, ou brinquedo da sala. Quando se encerrou o período da chegada, a professora brincou, contando até de um a três, e as crianças se direcionaram aos seus lugares como combinado na organização do mapa da sala. A sala possui também uma lousa branca grande, mesa e cadeira para a professora, armário grande de metal para as professoras que atuam em ambos os períodos, manhã ou tarde, armazenar materiais escolares. Também possui uma televisão para uso pedagógico em sala. Ao fundo, a sala possui uma ampla prateleira na altura das crianças, em

que ficam alguns brinquedos, caixas com materiais diversos como colas, tesouras, cola e lápis de cor e de escrita, ao acesso das crianças.

Após o encerramento da chegada das crianças, a professora cantou diversas músicas de repertório infantil com uma “caixa musical”, na qual sorteou de dentro dela, imagens de personagens relacionados à canção que seria cantada. Outras canções que trabalham a sequência dos dias da semana, também foram cantadas durante o acolhimento ⁴ das crianças.

A professora Maria Beatriz acolheu as crianças com uma voz terna, estimulando-as a participarem da aula fazendo perguntas e também, ouvindo-as. Após as canções, realizou uma brincadeira de escrita no quadro para reconhecimento de letras diversas do alfabeto e afirmou às crianças que: “Se não souberem, não tem problema, pois estamos na escola para aprender”. A professora Maria Beatriz enfatizou sobre não ter problema a criança não reconhecer qual letra ou palavra relacionada a ela, enfatizando a importância de não se tratar de uma disputa ou concorrência entre as crianças, mas sim de um momento lúdico de aprendizado, por meio da brincadeira de reconhecer as letras no quadro. As crianças demonstraram interesse em participar da proposta e nomear as letras que conheciam, ou à que palavra poderiam se relacionar. Após este momento de acolhimento, a professora propôs que as crianças fizessem um desenho sobre suas férias e antes disso, solicitou que cada criança relatasse pelo menos uma coisa que fez ou participou durante o período de férias, como por exemplo, brincadeira, descanso, passeio, filme que assistiu, entre outras coisas. Todos participaram e, depois partiram para realizar a proposta do desenho. A professora Maria Beatriz orientou as crianças a usarem várias cores para deixar o desenho bem colorido, não utilizando somente uma cor, assim como orientou durante a proposta, que as crianças não deixassem de desenhar o cenário no desenho como, por exemplo, o céu, ou teto, o chão, ou piso dos personagens.

Achamos relevante a orientação da professora quanto ao uso das cores ao evidenciar a importância de um olhar ativo para a riqueza das diferenças, expressadas até mesmo nas escolhas para uso dos materiais nos trabalhos artísticos. Ela demonstrou sensibilidade na mediação da atividade na criação de uma proposta artística criativa e rica com a turma.

A professora escreveu o título do desenho no quadro e estimulou a turma a realizarem a escrita do título e do nome próprio no desenho. E pediu para as crianças dizerem “Xô

⁴ Acolhimento ou acolhida na Educação Infantil se refere ao momento de chegada das crianças à sala de aula, sendo recebidas pela professora (or) e colegas, no qual cantam, dialogam, fazem leitura de histórias, brincadeiras, no intuito de ocorrer uma interação entre o grupo, construção ou socialização de conhecimentos.

preguiça". Nesse momento alguma criança falou alto que não daria conta, seguidamente, outra criança respondeu: **"Não é pra falar eu não consigo fazer, é pra falar eu vou tentar"**. Essa resposta da criança **"(...) é pra falar eu vou tentar"** ocorrida espontaneamente, nos remeteu se tratar de uma postura construída entre as crianças e sua professora em sala, reforçando a capacidade de todas (os). Em outro momento durante a proposta do desenho, ocorreu uma situação em que uma criança da turma disse à professora Maria Beatriz: **"Tia, a colega (nome da criança) está fazendo cara feia pra mim!"**. Em resposta, a profissional solicitou à criança que respeitasse sua colega, pedindo desculpas, buscando resolver a situação de conflito entre as duas crianças por meio de diálogo entre ambas. Logo depois, solicitou às crianças que ajudassem a organizar o espaço da sala, guardando materiais, pegando papéis que estivessem jogados ao chão, sabendo que se aproximava o momento de lanche e brincadeira no "lugar secreto"⁵. Após a organização do espaço, a professora orientou às crianças que folhassem livros infantis da prateleira da sala, e depois ainda brincaram de "Estátua". As crianças desceram a rampa para horário do lanche para, posteriormente, se dirigirem ao lugar secreto da escola, para brincar livre no parque desse cantinho. Nossa observação nesse dia se encerrou quando as crianças desceram a rampa dirigindo-se ao refeitório para se alimentar.

Dia 06/agosto/2025 – da observação na turma de 2º período da Educação Infantil, professora Maria Beatriz.

Nesse dia, logo na chegada à sala descobrimos ser o dia do brinquedo de casa⁶. Inserimos abaixo uma foto desse momento, registrado na observação com as crianças na turma de 2º período.

⁵ Lugar secreto é o nome dado pelas profissionais e crianças da E.M.E.I Cora Coralina ao parque localizado atrás das salas, no estacionamento interno com *play ground*, um pequeno espaço para brincar e se divertir.

⁶ Dia do brinquedo se refere ao dia combinado entre professora e famílias, para que cada criança leve um brinquedo de sua preferência para a escola.

Figura 51: B.1 – Dia do brinquedo



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Na foto, observamos crianças brincando com bonecas pretas e brancas, que representam a multiculturalidade e pluriétnia brasileiras. Nesse sentido, é relevante o incentivo às brincadeiras que reforçam relações étnico-raciais positivas, como a representatividade de bonecas (os) diversas, assim como livros, cartazes e fotografias.

No momento de acolhida, a professora cantou algumas canções de repertório infantil, e fez um exercício de respiração propondo às crianças para respirar pelo nariz e soltar pela boca, pôr a mão no coração e contar até 3. Os eventos semanais da turma são associados aos dias da semana para auxiliar as crianças quanto a organização e compreensão de noções entre tempo e espaço, como por exemplo, o dia do brinquedo que sempre acontece às quartas-feiras nessa turma, e o dia do momento cívico, às sextas-feiras. Algumas propostas da sala são organizadas a partir das necessidades do grupo, em torno de suas vivências, nos quais surgem temáticas para momentos de diálogo a partir de questões que as crianças falam, vivenciam no cotidiano da turma. Nesse dia, após a interação entre crianças e momentos de brincar, a professora escreveu a palavra FOLCLORE no quadro. Solicitou às crianças para identificar as letras da palavra e lançou a seguinte pergunta, sobre o significado da expressão FOLCLORE. A professora Maria Beatriz enfatizou: **“Vocês vão tentar adivinhar o que acham que é!”**. Uma aluna respondeu: **“É um bosque que tem rio, animais, que tem uma sereia, a Cuca”** (Criança durante a aula observada). A partir desse momento, se estabeleceu um diálogo no qual as crianças foram estimuladas a elaborar uma construção coletiva sobre o que pensavam sobre o FOLCLORE. As crianças citaram diversos nomes de personagens que acreditavam pertencer ao folclore e,

sucessivamente, a professora apresentou uma concepção elaborada a partir de seus conhecimentos para acrescentar ao diálogo com a turma. Desse modo, afirmou:

Agora vou contar a vocês o que é Folclore! É um tanto de histórias e brincadeiras que fazem parte da nossa cultura brasileira. As pessoas mais velhas aprenderam essas histórias e foram contando para as mais novas. Tem histórias, músicas, brincadeiras e costumes. A amarelinha é uma brincadeira que faz parte do folclore (Professora Maria Beatriz, 2025).

Depois, ocorreu a apresentação de um vídeo em desenho animado na televisão da sala sobre o tema Folclore. O vídeo apresentou o conceito da temática, definindo a expressão FOLCLORE como a junção de expressões inglesas *Folk* e *lore*, que significam “o saber de um povo”, e salientou sobre a importância e valorização das lendas, mitos, tradições, brincadeiras, parlendas, cantigas e histórias. Após o vídeo, as crianças desenharam sobre o Folclore. Para o desenho houve um momento em que uma criança pediu se alguém tinha o lápis cor de pele. A professora Maria Beatriz respondeu à turma que “Não existe lápis cor de pele, pois são várias cores e não existe apenas uma em específico. Pessoas são de várias cores e não existe uma em específico”. Este comentário foi importante, pois ajudou a criança que havia solicitado o “lápis cor de pele”, a observar as outras cores de lápis que havia em sua bolsinha de lápis e que poderiam representar os tons de pele em seu desenho. E que não se resumem à apenas uma tonalidade, mas sim, diversas. Observamos que ele procurou outras cores em sua bolsinha para usar no desenho sobre o Folclore. Faz-se sempre necessário abordar a temática cor de pele, características individuais das crianças, com reforços positivos da imagem de cada pessoa, de sua identidade, no sentido de promover as diferenças que enriquecem, não generalizando a turma. O momento das atividades de colorir, as brincadeiras e brinquedos, assim como o uso da literatura são momentos essenciais nos quais direcionam as oportunidades para dialogar sobre as relações étnico-raciais positivas. Após este momento envolvido na temática do Folclore, as crianças fizeram uma carta com desenhos para homenagear o aniversário da vice-diretora da escola. As crianças desceram para o refeitório para o lanche e encerramos as observações neste dia.

Dia 08/agosto – turma de 2º período da Educação Infantil, professora Maria Beatriz.

Em um primeiro momento, as crianças foram recepcionadas pela professora que as acolheu cumprimentando-as com abraços. Ela aguardou a chegada das demais crianças, pois na escola, por se tratar de ser Educação Infantil, há uma tolerância maior com o horário de entrada que se estende das 13h00min horas até por volta de 13h20min, 13h30min com portões abertos.

Desse modo, as crianças têm esse prazo para conversar, brincar, folhear algum livro de literatura infantil disposto na sala, entre outros. Nesse relatório utilizaremos nomes fictícios para registrar as falas de crianças em uma dada proposta realizada na sala.

Após a acolhida da turma, a professora propôs uma roda de conversa na qual foi contada a história “A Joanelha diferente”, de Eunice Braído. A professora não utilizou o livro para ler a história, e sim um painel grande representando o local ao qual se passava a história, com seus personagens e cenário confeccionados em papel e tecido. As crianças ouviram atentas à história contada pela professora. Em alguns momentos durante a história, as crianças teceram comentários e depois se estabeleceu um diálogo sobre a temática. Deixo abaixo a descrição completa da pequena história que retrata o cotidiano de sua principal personagem, um inseto, também conhecida pela Biologia como sendo um tipo de besouro, a joanelha. Na história, essa joanelha era a Petipoá. Durante sua vida no jardim, a Joanelha⁷ conheceu outras novas joanelhas, as quais inicialmente não conviviam com naturalidade ou empatia nenhuma, pelo fato de Petipoá possuir características diferentes do grupo que habitava aquele jardim. Desse modo, Eunice Braído (2006) conta,

Petipoá vivia descontente, não tinha nenhuma pintinha, apesar de já ser adolescente. A mãe dizia, “calma minha filha, nem todos são iguais dentro de uma família! Veja suas primas, umas são amareladas, outras, vermelhas, e há até as alaranjadas!” Mas, o que nenhuma tinha era a falta de pintinhas. E, como riam de Poá, as pequenas malvadinhas. E, para os rapazes, então? Sem dúvida, as mais bonitas eram as que possuíam o maior número de pintas. Poá ficava cada vez mais isolada, sentia-se rejeitada e para fazer, não tinha nada! Foi bem nessa época que uma praga atacou a plantação. E a vila de joanelhas foi invadida por uma verdadeira multidão. Era pulgão que não acabava mais. Destruíam tudo. Devorando todos os tipos de vegetais. Imediatamente, os rapazes receberam uma convocação, deveriam ir à guerra para salvar a plantação. As mulheres ficariam em casa para cuidar das larvinhas. E, numa briga poderiam arranhar as suas pintinhas. Mas, Petipoá resolveu se alistar. “Não tenho medo de arranhão, muito menos de pulgão!” E não é que ela provou ter muita valentia! Sozinha, Poá dava cabo de centenas de pulgões por dia. Pela sua bravura, ao final de cada batalha, ela era condecorada com uma honrosa medalha. Como heroína, para casa Poá voltou. E veio coberta de valorosas “pintas” que bravamente ela conquistou. A Joanelha diferente (Braído, 2006).

⁷ Joanelhas são pequenos besouros que pertencem à classe dos insetos. São predadoras de pulgões, sendo usadas no controle biológico dessas pragas.

Durante a conversa em função da história, as crianças da sala começaram a se observarem e elucidar características uns dos outros. Em um dado momento, Paula afirmou,

Não importa a cor, nós somos todos iguais. A Letícia é meio marron e eu amo ela. A Júlia é meio moreninha e eu sou branquinha. A Carol é gordinha e a Júlia é magrinha, e não tem problema.

Pedro afirmou que “A Carol é branquinha e eu sou meio marron e não tem problema. Mesmo que ‘a Joaquina e eu seja’ de uma cor diferente não pode zuar ela”. (O autor dessas afirmações é um menino negro). Lúcia afirmou que “Se a gente fosse tudo igual, os papais não iam reconhecer a gente”. E gostaria de ainda destacar por último, mas não menos importante, a fala de outra criança. Joana disse: “Eu gosto da minha amiga como ela é”. As crianças foram orientadas a ilustrar a história que ouviram sobre a Joaquina Petipoá. As crianças teceram seus comentários que se tornaram um diálogo no qual a professora mediou conforme iam colocando suas falas. Observamos um grande interesse das crianças em expressar suas opiniões sobre o assunto e que suas falas remetem uma construção inicial da ideia de respeito e identidade, assim como o aprendizado do uso adequado quanto às expressões “meio marron”, “meio moreninha”, ou quando disseram “a colega é branquinha e eu sou meio marron”. Nesse aspecto se faz necessário o diálogo a respeito de conceitos, nomenclaturas corretas já que, como aponta o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, (NCPI, p. 08, 2021), “As crianças pequenas são as primeiras a sentir os efeitos do racismo e a Educação Infantil pode ter um impacto sobre isso”.

A seguir, apresentamos algumas fotos do momento da história compartilhada com as crianças, da roda de diálogo e de alguns desenhos feitos pela turma.

Figura 52: B.2: Momento em que a professora conta a história às crianças



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 49: B3: Contando história



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 50: B.4: Diálogo entre as crianças



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 55: B5: Hora da conversa entre as crianças da turma



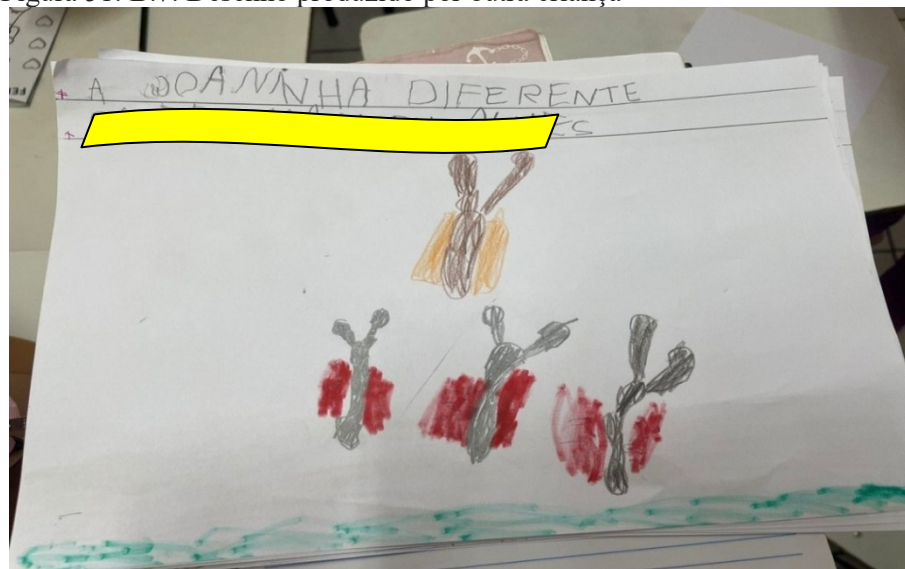
Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 56: B.6: Desenho produzido por uma criança após a história e conversa em turma



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 51: B.7: Desenho produzido por outra criança



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Consideramos que o momento da história, assim como do diálogo e confecção de desenhos, se constituíram muito importantes nas relações vivenciadas entre as crianças e sua professora. Após a roda de diálogo, as crianças foram convidadas pela professora a confeccionar um cartão para o dia dos pais. Achemos interessante registrar aqui a outra proposta que também aconteceu nesse dia de aula na sala observada. Foi solicitado pela professora para as crianças desenhar e colorir um cartão em homenagem ao Dia dos Pais ou outra pessoa que representasse esse papel na vida da criança. Cada criança recebeu um papel sulfite branco, em formato de cartão com um menino impresso na capa para colorir. Uma criança da turma

perguntou à professora: “**Mas tem um menino!**” A professora explicou que por dentro o papel estava vazio e em branco e por isso poderiam utilizar para escrever e desenhar cada um do seu jeito. Após este momento da segunda proposta em desenhar o cartão, as crianças desceram para o refeitório para horário de lanche e após já encerramos nossa observação neste dia.

A professora Maria Beatriz nos informou que após os dias em que estivemos envolvidos no trabalho de realização das notas de campo em sua turma, as professoras dos 1^{as} e 2^{as} (primeiros e segundos períodos) do turno da tarde realizaram um projeto entre agosto e setembro, para uma Educação Antirracista junto às suas turmas. Um projeto denominado “Projeto envolvendo uma Educação Antirracista e a importância da literatura na Educação Infantil”. O projeto (professoras 1^{os} e 2^{os} períodos, setembro, 2025) idealizado pela analista pedagógica (turno tarde) e suas professoras ressaltou os seguintes objetivos: “promover o respeito às diferenças de raça, cultura, etnia e identidade; combater o preconceito e o racismo de forma lúdica e educativa; valorizar a diversidade como algo rico e positivo; incentivar a empatia para que as crianças se coloquem no lugar do outro; estimular o gosto pela leitura por meio de histórias significativas.” Deixaremos o projeto, que contém informações e fotos desses momentos, como anexo do trabalho.

20/setembro/2025

No dia 20 de setembro ocorreu o sábado escolar na EM.E.I Cora Coralina, como previsto no calendário escolar municipal de Uberlândia. Nesse dia, a Coordenadora pedagógica organizou a leitura do conto da autora Geni Guimarães – “Metamorfose” com o objetivo de sensibilizar a todos em ações na escola para uma Educação Antirracista. A leitura do conto foi dividida em partes entre os profissionais e lida em voz alta para o grupo. Após a leitura do conto, as (os) profissionais discutiram sobre a relevância da Educação Antirracista, das atitudes cotidianas enquanto profissionais no trabalho com as crianças. A analista pedagógica da escola trouxe a leitura do conto baseado na vida real da autora, a qual relata suas vivências enquanto criança, em um ambiente escolar, evidentemente racista e preconceituoso. A leitura buscou refletir junto aos profissionais quanto a questões como racismo estrutural, preconceito, branquitude, registrados a partir de falas, posturas e atitudes do cotidiano para com bebês e crianças pequenas. Algumas profissionais se posicionaram falando sobre suas vivências no dia a dia sobre questões que já observaram em suas vivências no ambiente escolar, como o relato de uma profissional de apoio ao qual relatou já haver presenciado de se dar mais atenção, ou ter preferência maior a um bebê do que a outro, em atitudes que parecem ingênuas, porém são

permeadas por uma camada estruturalmente preconceituosa. A manhã se tratou de um momento de estudos direcionados a reflexões quanto ao revisar de possíveis atitudes das (os) profissionais nas relações com as crianças na escola.

22/setembro/2025

Neste dia relatamos o registro de um diálogo com a professora Ruth de Souza regente da turma de 1º período – turno manhã. Ao conversar com a professora, ela nos relatou sobre um fato importante vivenciado em sua turma, relacionado ao cabelo de uma menina negra da sala. O fato, segundo a professora, não ocorreu propriamente durante sua aula. Ela nos relatou ter ocorrido durante outra aula da turma. Porém, a professora participou da reunião com a mãe da criança que procurou a escola para conversar, juntamente à analista pedagógica. Durante a reunião entre a professora, a analista pedagógica e a mãe da criança, a professora nos relatou que, segundo a mãe da criança, tudo começou quando a menina lhe pediu que a levasse para cortar seu cabelo, pois o coleguinha havia dito à menina que não queria ser seu amigo em função de seu cabelo. A professora reiterou que a menina é uma aluna muito tranquila e que, ela mesma não chegou a relatar o ocorrido em sua aula, afirmando que se isso tivesse acontecido em sua aula, provavelmente a criança a teria procurado para contar. A professora Ruth de Souza nos afirmou,

[...] “Eu não sei se foi em outra aula, pois ela é muito tranquila, brinca com todo mundo. Eu acredito que alguma coisa ela teria me falado, se fosse comigo. E eu não vi nada, porque geralmente elas vêm, e falam: tia, ele não quer ser meu amigo, não quer brincar comigo” [...]

Porém, segundo a professora, a criança não a procurou e relatou que, quando a mãe chegou à escola para conversar, ela ficou assustada, pois a mãe chorava muito. Neste momento, compreendeu que a dor era da mãe da criança, em função dela já ter provavelmente sofrido alguma situação, e isso impactou ainda mais a situação. Após conversar com a mãe da criança, a professora resolveu marcar uma reunião com a analista da escola. Na reunião, ela relatou que conversou muito com a mãe da criança sobre o que estava sendo trabalhado em sala, e como fariam para resolver a situação. A reunião se tratou de uma escuta acolhedora da mãe da criança. Durante o tempo entre a primeira abordagem com a mãe até a reunião entre ambas e a analista, a professora nos relatou que já começou a intervir na situação trazendo para a turma uma história que trabalhasse especificamente sobre o tema e promovendo um momento de contato com livros que promovam ações antirracistas e protagonismo das pessoas negras. A

professora nos afirmou que comprou este livro para tê-lo sempre a mão e utilizou outras histórias que pertencem às coleções já adquiridas pela escola. O primeiro livro trabalhado por ela com a turma na perspectiva antirracista foi a obra literária infantil “Antônia, e os cabelos que carregavam os segredos do universo”, de Alan Alves Brito. A história conta sobre uma menina com cabelo crespo, a qual a mãe insistia para prendê-lo de coque para a criança ir à escola, porém a menina não queria, já que aprendeu com sua avó que seus cabelos eram lindos. A professora Ruth de Souza nos relatou que sentiu alguns receios durante a leitura da história à sua turma. Ela afirmou: "Não me sinto à vontade ao chamar o personagem de preto ou preta, porque sinto um receio de estar ofendendo, prefiro usar a expressão 'negro'. Sinto estar sendo ofensiva". Nesse momento, a professora afirmou que isso se deve em função de sua infância quando a mãe, que agora possui 82 anos, se referia às pessoas pretas com referência a uma situação ruim. Algo que segundo a professora, vinha de gerações. Ela exemplificou que se sua mãe tivesse um compromisso, se arrumasse para sair de casa e ao chegar ao portão da casa avistasse uma pessoa preta, voltava para traz, afirmando ser um mau presságio. E não saía de casa. A professora Ruth de Souza afirmou que, embora não concorde com esses comportamentos de outrora de sua mãe, ainda carrega sinais do preconceito, como a dificuldade em utilizar expressões que afirmem cor de pele e características utilizando a expressão preta (o). A foto abaixo apresenta crianças da turma segurando o livro trabalhado pela professora regente em sala. As fotos seguintes correspondem aos momentos da professora contando a história à turma e também dos momentos em que as crianças mantiveram contato com demais obras de literatura antirracista.

Figura 58: B.8: crianças do 1º período manuseando o livro trabalhado pela professora nessa turma



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 59: B.9: momento leitura do livro “Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo”, de Alan Alves Brito



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 60: B10: registro da leitura da história



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Nos registros de fotos a seguir, na imagem 11, as crianças da turma de 1º período estão apreciando folhear os livros sobre a educação antirracista em sala e na imagem 12 estão juntas com as duas professoras de 1º período do turno da manhã em momento de leitura e apreciação dessas obras no quiosque da escola.

Figura 61: B.11: crianças parando para foto enquanto apreciam folhear os livros em sala



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 62: B.12: crianças apreciando folhear os livros em sala



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 63: B.13: disposição de livros no quiosque para apreciação das crianças do 1º período/manhã



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 64: B.14: apreciação das crianças com a literatura antirracista (professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza)



Fonte: organizado pela autora, 2025.

Figura 65 - B.15: crianças em momento de apreciação de livros no quiosque da escola



Fonte: organizado pela autora, 2025.

As duas professoras de 1º período do turno da manhã iniciaram a proposta de abordagem da educação antirracista como momento de leitura e contato com livros no quiosque da escola.

Disponibilizamos a seguir o registro do episódio de discriminação da aluna, sob a intervenção da professora Carina Castro, regente II da turma de 1º período da professora Ruth de Souza. Castro concedeu sua contribuição ao compartilhar seu depoimento a respeito do trabalho que desempenhou durante suas aulas com a turma de Ruth. Em conversa com a

pesquisadora a professora, Carina Castro narrou o episódio envolvendo a criança discriminada em sala por colegas de mesma idade.

Durante o período de realização da pesquisa, um novo episódio relacionado à temática racial emergiu consistindo no relato de outra professora responsável pelo componente de habilidades socioemocionais, regente II na mesma turma – professora Carina Castro. Ao tomar conhecimento da situação de discriminação vivenciada pela aluna em função das características de seu cabelo afro, a docente passou a dedicar atenção especial ao planejamento e às intervenções pedagógicas junto à turma em questão.

Carina Castro nos relatou que organizou uma atividade pedagógica intencional, utilizando como recurso o livro *Tudo bem ser diferente*, do autor Todd Parr, com o objetivo de abordar a diversidade de forma mais ampla, sem direcionar inicialmente a discussão apenas para a questão do cabelo. Como estratégia complementar, disponibilizou às crianças diferentes bonecas e bonecos representativos da diversidade humana, incluindo personagens com deficiência física, próteses, diferentes corpos, idades, tonalidades de pele e texturas de cabelo.

Durante a atividade, após a leitura da obra literária, as crianças foram convidadas a manusear, observar e brincar livremente com os bonecos. Nesse momento, a professora observou atentamente a aluna envolvida na situação de discriminação, percebendo que ela demonstrava preferência apenas por bonecas de cabelo loiro ou de outras cores, recusando-se a interagir com bonecas negras. Ao lhe oferecer uma boneca negra com cabelos encaracolados, a criança recusou-se a aceitá-la. A docente optou por não insistir naquele momento, aguardando uma oportunidade mais adequada para intervir, mas aproveitou a situação para reforçar, de forma geral, mensagens de respeito à diversidade para toda a turma.

Em outro dia, a situação se agravou quando a aluna chegou à escola acompanhada da mãe, demonstrando resistência em entrar na sala de aula e apresentando choro intenso. A professora acolheu a criança, oferecendo cuidado e proteção, sem abordar imediatamente a questão do cabelo. Ao questionar a turma sobre o motivo da recusa da aluna em permanecer na sala, uma colega, ao qual Castro descreveu como “discreta e pouco comunicativa”, afirmou que o cabelo da aluna era “feio”. Carina Castro reiterou “*Nessa hora eu vi que era o momento de falar sério com todos. Fechei a porta e falei diretamente para ele que isso era bullying, e que todos estavam fazendo muito errado, que todos os dias eu vinha com história e dinâmica sobre respeito e eles estava fazendo aquilo.*”

Diante desse relato, a professora identificou o momento como oportuno para uma intervenção pedagógica mais direta. Fechou a porta da sala e conduziu uma conversa firme com o grupo, nomeando a situação como bullying e enfatizando a gravidade da atitude, reforçando

que práticas discriminatórias não seriam toleradas. A docente relatou que adotou uma postura intencionalmente rigorosa, compreendendo que as crianças necessitam de explicações claras e detalhadas sobre comportamentos, valores e limites, mesmo em situações que, para os adultos, parecem evidentes. “[...] *Tenho um lema: as crianças não sabem de muita coisa, precisamos explicar tudo, tudo mesmo, nos mínimos detalhes, por mais simples que pareça pra nós adultos*”, reiterou.

Após a conversa, a professora conduziu um momento coletivo de retratação para com a aluna, no qual as crianças foram orientadas a pedir desculpas à colega e a expressar gestos de acolhimento, como abraços e palavras de valorização. Estabeleceu-se, então, um combinado com a turma para que, diariamente, as crianças cuidassem da colega, reforçando a ideia de que diferentes características físicas, incluindo o cabelo, são belas e devem ser respeitadas e valorizadas.

A professora destacou que, nos dias seguintes, passou a acompanhar atentamente as interações da turma, questionando as crianças sobre o cumprimento dos combinados, obtendo respostas positivas quanto às mudanças de comportamento. “[...] *combinamos que a partir daquele dia todos da sala cuidariam da aluna, a começar em pedir perdão para ela. E todos fizeram isso além de dá aluna. E que todos os dias cuidariam e abraçariam a amiga, dizendo o quanto ela era linda, porque tudo bem ter o cabelo do jeito que é o dela. Sempre que eu via a aluna e os alunos da sala, eu perguntava se eles estavam cuidando dela e a resposta foi positiva.*”

A professora Carina Castro afirmou durante diálogo: “*Não aceito racismo sabe, sempre vou às palestras, e me pergunto, mesmo não sendo preta e nem sofrendo racismo, se eu teria propriedade para falar, essa foi minha pergunta em uma palestra inclusive. Pois sempre vemos apenas negros falando sobre o assunto. Mas eu mesma tenho a resposta, não aceito injustiça, nem qualquer tipo de bullying, e a dívida que temos com esse povo é enorme. Todos merecem respeito.*”

Em seu relato, a docente também refletiu sobre seu próprio posicionamento ético-político, afirmando não aceitar qualquer forma de racismo ou bullying, reconhecendo a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira e compreendendo que o compromisso com a justiça e com o respeito independe da vivência pessoal direta da discriminação.

APÊNDICE C: APRESENTAÇÃO DOS PSEUDÔNIMOS ATRIBUÍDOS ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Utilizamos pseudônimos para referir às professoras participantes da pesquisa, como forma de preservar as suas identidades. Neste sentido, optamos por homenagear mulheres que se destacaram nos campos da Ciência, da Educação e da Cultura, atribuindo seus nomes às docentes envolvidas no estudo. Desse modo, apresentamos, a seguir, um breve histórico de vida e trajetória dessas importantes referências.

bell hooks: pseudônimo de Gloria Jean Watkins, (1952-2021), uma mulher norte americana, pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande relevância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Além de escritora e ativista, *hooks* também foi professora universitária e suas obras são marcadas pela ideologia feminista e pelo antirracismo. Um dos destaques ligados a ela está na grafia do seu nome com letras minúsculas e no fato de que a autora escolheu *bell hooks* em homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks. Ela decidiu utilizar tal pseudônimo sempre com letras minúsculas para se destacar, evidenciando o seu pertencimento a uma comunidade.

Sônia Guimarães nascida em 1957 é física e professora, além de ser pioneira entre as mulheres negras na ciência brasileira. No ano de 1989, tornou-se a primeira a obter doutorado em Física no país, com formação concluída na University of Manchester. Desde 1993, Sônia Guimarães integra o corpo docente do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), onde também foi a primeira mulher negra a lecionar. Desenvolveu tecnologias de ponta, como sensores infravermelhos aplicados à indústria militar. Conquistou respeito pela excelência acadêmica e pelo compromisso com a inclusão. Atua na promoção da diversidade racial e de gênero na educação científica. Sua trajetória representa avanço, resistência e inspiração para futuras gerações.

Maria Beatriz Nascimento (1942–1995) foi uma historiadora, escritora, roteirista e uma das mais importantes intelectuais negras do século XX no Brasil. Ela nasceu em Aracaju, e viveu no Rio de Janeiro, onde consolidou uma trajetória de resistência, pensamento crítico bem como produção acadêmica voltada à valorização das culturas negras. Suas pesquisas enfocaram os quilombos como espaços de construção de identidade, liberdade e reexistência, desafiando leituras reducionistas da história do povo negro. Participou de grupos que articulavam raça e gênero, com forte presença nos movimentos de mulheres negras nos anos 1980. Escreveu roteiros como o do filme *Ori*, em parceria com Raquel Gerber. Teve vida interrompida ao ser tragicamente assassinada em 1995, mas permanece como referência ética, política e intelectual.

Neusa Santos Souza nascida em 30 de março de 1948 faleceu em 20 de dezembro de 2008. Foi uma psiquiatra, psicanalista e escritora, nascida na Bahia e radicada no Rio. Seu trabalho é uma referência na construção epistemológica de aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude, no debate sobre relações étnico-raciais e sofrimento mental. Neusa Santos deixou importantes reflexões sobre o ser negro em uma sociedade racista.

Katemari Diogo Rosa nasceu em 16 de outubro de 1979 em Porto Alegre. Fez o ensino fundamental em uma escola pública e o ensino médio no curso técnico em Secretariado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É formada em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em filosofia e em história das ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Ciências pela Universidade de Columbia, em Nova York. Ela criou a disciplina “Descolonização de Saberes: a contribuição da ciência dos povos africanos e afrodiáspóricos”. Sua tese de doutorado, defendida nos EUA, é sobre mulheres negras na física. A pesquisadora também é integrante do grupo Sapa Cientista (@LBsTem) e do DICCINA, o Grupo de Pesquisa Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais.

Maria da Conceição Evaristo de Brito nascida em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais é uma renomada escritora, poeta e ensaísta brasileira, com destaque na literatura afro-brasileira. Criada em favela, formou-se em Letras, tornando-se mestra e doutora em Literatura. Criou o conceito de "escrevivência" (escrita baseada na vivência), abordando racismo, gênero e pobreza. Formou-se em Letras pela UFRJ (1990), fez mestrado na PUC-Rio e doutorado na UFF. Trabalhou como professora na rede pública e na UFF. Conceição Evaristo recebeu prêmios como o Jabuti (2015), Ori e Camélia da Liberdade. Em 2018, foi indicada à Academia Brasileira de Letras. Sua escrita registra as experiências de mulheres negras, focando na resistência e na denúncia das desigualdades. Conceição Evaristo continua ativa, sendo uma voz fundamental na literatura contemporânea brasileira.

Anete Otília Cardoso de Santana Cruz é uma professora, pesquisadora e doutora em Educação, reconhecida por sua atuação no IFBA (Instituto Federal da Bahia) em matemática e educação inclusiva, utilizando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). É também fundadora da Associação Baiana de Dança em Cadeira de Rodas (ABDCR). Anete Otília dedica sua carreira à formação de professores e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o acesso ao conhecimento matemático.

Sueli Carneiro, nascida em 1950, é uma das mais influentes filósofas, escritoras e ativistas do feminismo negro no Brasil. Doutora em Educação pela USP, é fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, atuando como pioneira na articulação de questões de raça

e gênero, além de desenvolver importantes programas de saúde mental e combate à violência contra mulheres negras. Sua produção teórica aborda questões como racismo estrutural, feminismo negro e epistemologias negras. Ao longo de sua trajetória, tem contribuído significativamente para o pensamento educacional crítico e antirracista, defendendo a valorização da identidade negra e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Simone Maia Evaristo é uma bióloga carioca especialista em Citologia Clínica, mestre pela UNIRIO e citotecnologista no INCA há 17 anos, supervisiona o ensino técnico e diagnóstico do câncer. Presidenta da Associação Nacional de Citotecnologia, liderou a inclusão da profissão na Classificação Brasileira de Ocupações e integra a Academia Internacional de Citologia. Coordena redes de cooperação em países lusófonos e defende a equidade de gênero e raça na ciência. Sua carreira une excelência acadêmica e luta pela visibilidade de mulheres e negros na pesquisa, e referência de mulheres educadoras que atuam na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Jaqueline Goés de Jesus é uma biomédica e pesquisadora brasileira, nascida em Salvador, Bahia, em 1989. Jaqueline é reconhecida internacionalmente por coordenar o sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2 no Brasil em tempo recorde (48 horas) após o primeiro caso de COVID-19. Como Doutora em Patologia Humana, ela também teve papel fundamental no mapeamento do vírus Zika. Sua atuação na ciência evidencia a importância da presença de mulheres negras em espaços historicamente excludentes, além de inspirar novas gerações a ingressarem nas áreas científicas.

Ruth de Souza (1921–2019) foi uma pioneira atriz brasileira, considerada a "primeira-dama" do teatro, cinema e televisão negra no Brasil. Foi a primeira atriz negra a atuar no Teatro Municipal do RJ (1945), a primeira brasileira indicada a um prêmio internacional de cinema (Veneza, 1954), assim como a primeira protagonista negra de novelas. Sua trajetória rompeu barreiras raciais, abrindo caminhos para artistas negras no país. Ruth de Souza tornou-se símbolo de resistência, talento e representatividade na cultura brasileira.

Carina Castro nasceu em 1988 em São Paulo. É uma poeta e escritora reconhecida como poeta negra, pesquisadora de literatura infantil e ativista pelo empoderamento de meninas. Castro é autora do livro de poesias *Caravana* (2013, Editora Patuá). Seus textos abordam temas como cotidiano, resistência, sexualidade e relacionamentos abusivos.

Ao nomear as professoras participantes da pesquisa com essas referências, buscamos o reconhecimento e valorização do papel das mulheres na produção de saberes, essencialmente aqueles comprometidos com a transformação social, a equidade e a dignidade humana.

ANEXO A: PROJETO “POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”

O Projeto “Por Uma Educação Antirracista” (professora Maria Beatriz, 2º período, 2025) foi realizado com as turmas de 2º período do turno da tarde na E.M.E.I Cora Coralina e cedido pela professora regente Maria Beatriz para o Contemplar Comunal ao longo da pesquisa. Abaixo, segue o texto do projeto como foi disponibilizado durante diálogo com a professora Maria Beatriz.

“Durante todo o ano, desenvolvemos com as crianças um trabalho voltado para a educação antirracista, por meio de conversas, atividades lúdicas e leituras de obras infantis que valorizam o respeito, a empatia e a diversidade.

O projeto “Por uma Educação Antirracista” destacou a importância da literatura na formação das crianças e na construção de valores voltados à convivência harmoniosa, ao reconhecimento e à valorização das diferenças como algo positivo e enriquecedor.

Objetivos do projeto

- *Promover o respeito às diferenças de raça, cultura, etnia e identidade.*
- *Combater o preconceito e o racismo de forma lúdica e educativa.*
- *Valorizar a diversidade como algo rico e positivo.*
- *Estimular a empatia, incentivando as crianças a se colocarem no lugar do outro.*
- *Despertar o gosto pela leitura por meio de histórias significativas que favoreçam reflexões e aprendizados.*

*Em novembro, durante as comemorações do **Dia da Consciência Negra**, retomamos com as crianças todos os aprendizados construídos ao longo do projeto e realizamos uma bela exposição inspirada em uma obra literária escolhida, reafirmando os valores trabalhados durante o ano. A seguir, alguns registros do nosso projeto:*





ANEXO B: PROJETOS INSTITUCIONAIS DA E.M.E.I CORA CORALINA

Este Anexo apresenta os projetos institucionais elaborados a partir da atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola e das demandas que os grupos sugeriram. Eles são projetos que auxiliam os professores/profissionais de apoio/educadores na elaboração de seus projetos, de suas sequências de atividades. Foram disponibilizados pela coordenadora pedagógica Simone Maia, durante diálogos ao longo da pesquisa. Assim, os projetos institucionais da escola são:

- **Escola e família: de mãos dadas**

A participação da família no ambiente escolar é um componente importante para o sucesso do progresso de ensino e aprendizagem da criança e a garantia da qualidade de vida da mesma, assegurando a saúde, lazer e segurança em casa e na escola.

Neste projeto é programada a primeira reunião de pais antes do início do semestre letivo, para apresentação da equipe que fará parte no atendimento de seus filhos e filhas e num diálogo para o entendimento da rotina escolar e da valorização do trabalho realizado na Educação Infantil. É realizado também atendimentos individualizados quando solicitado pela família ou quando solicitado pela escola.

Visa também um trabalho coletivo estimulando a família na participação do processo ensino-aprendizagem como parceiros e colaboradores conscientes aos profissionais, pautado em um respeito mútuo.

Durante o ano são propiciados momentos com as famílias participarem nas atividades de vivências da escola através de reunião com as famílias, com apresentações culturais das crianças, nas reuniões com a temática do desenvolvimento de seus filhos e filhas, na formatura dos e das estudantes do 2º Períodos, nas entrevistas e instrumentais encaminhadas no sentido de conhecer a cultura da comunidade escolar.

- **Diversidade: Diferenças que enriquecem**

Este projeto é pautado numa Educação Inclusiva e tem como cunho conhecer e valorizar as diversas culturas e etnias que compõem a cultura brasileira, tomando uma postura de empatia e respeito e de repúdio às de discriminação e tabus a nível racial, social, religiosa, gênero, etarismo, dentre outros.

Para além destas questões, será realizado um trabalho com as crianças, valorizando a si mesma (autoestima, autocuidado) e o outro na construção de vivências baseadas nos valores humanos. Neste sentido, o empoderamento e a valorização da diversidade se faz necessário abordar outro tema muito importante: a prevenção contra o Bullying, pois não se pode compactuar com este tipo de violência nas vivências das crianças, sendo necessário um trabalho intenso para evitar e intervir quando identificado.

Visa também um trabalho voltado para uma educação antirracista que, ao abordar o empedramento das crianças, se faça de forma mais intensiva às crianças negras trazendo sua identidade e história. A criança negra precisa se identificar se reconhecer e ser valorizada dentro do seu espaço escolar. Assim ao abordar a história da África na escola deve ser em uma perspectiva positiva, considerando as “marcas da cultura de raiz africana, ressaltando as artes, a literatura e a história do Brasil”

Projeto Diversidade: Diferenças que enriquecem, aborda a questão da mulher na sociedade brasileira. Temática que pode ser realizada durante todo o ano no momento das brincadeiras nos quais meninos e meninas possam desbravar diferentes papéis e trazendo para nossas práticas as grandes mulheres seja na literatura, no campo das ciências, no esporte, presença de mulheres da comunidade escolar que possuem uma atuação relevante no bairro inspirando e influenciando de forma positiva as crianças.

- **Cívico e cultural**

O momento cívico e cultural acontecerá todas as semanas e cada semana cada professora ficará responsável por conduzir este momento num sistema de rodízio. Esta atividade será realizada no quiosque da escola, sendo as terças-feiras para os agrupamentos de berçário a G3 e às quintas-feiras para os 1º e 2º períodos. Há também apresentações culturais dos estudantes entre os grupos das terças-feiras e quintas-feiras. No momento cultural, as profissionais compartilham o trabalho desenvolvido com as (os) estudantes de modo a compartilhar as experiências e vivências com as outras crianças e com seus pares. A escolha das apresentações deve ser escolhida através das rodas de conversas com a professora e seus estudantes. Além disso, é essencial fazerem combinados com as crianças, regras de boa convivência e ética para este momento.

- **Meio ambiente: reconectando com a natureza**

Conscientizar as pessoas sobre a ligação do ser humano com a natureza, reconhecendo como indivíduos sociais pertencentes e interdependentes da natureza. Paralelamente, este tema contribuirá na conscientização junto com nossos estudantes de uma alimentação saudável.

Outra questão importante é a do lixo, que ganha maior importância a cada ano à medida que a economia se expande e incentiva o descarte. É necessário conscientizar desde cedo sobre a coleta seletiva do lixo dentro do ambiente escolar/casa.

- **Proteção à Criança**

A educação sexual na infância é um meio de prevenção e combate ao abuso sexual infantil e deve ser iniciada com as crianças desde muito pequenas para que ofereçam a elas ferramentas de proteção e, se for necessário, pedirem ajuda. A educação sexual trabalhada na Educação Infantil tem uma dimensão mais de conhecimento e respeito com o próprio corpo e com o corpo do outro. É importante também trabalhar esta temática de forma lúdica, através de brincadeiras. Faz parte também os cuidados de higiene com o próprio corpo. Pequenas atitudes do adulto no respeito com o corpo da criança é fundamental para que a criança cresça sabendo os limites do toque em seu corpo, como, por exemplo, pedir licença para a criança ao trocar a fralda, ao limpar o nariz.

- **Sacola viajante**

Este projeto tem como proposta o empréstimo de livros no formato de rodízio entre os alunos de cada turma, buscando incentivar a leitura com as crianças junto com as famílias. A proposta consiste em cada dia uma criança da sala levar dentro da sacolinha um livro de literatura infantil, escolhido por ela para que a atividade seja realizada em casa com a participação de um familiar. Junto à sacolinha, tem orientações e dicas para as famílias.

Ao retornar com a sacola para a aula, a criança apresenta a atividade para os colegas e professora e relata como ela foi realizada. Além disso, apresenta ao restante da turma qual o livro escolhido e suas percepções sobre a história. Esta prática constitui importante fator para ampliar o gosto pela leitura, além de habilidades relacionadas, como a oralidade, criatividade, responsabilidade ao levar e cuidar dos itens da sacola, percepções gerais sobre o livro e sua opinião sobre a história lida, entre outros. Disponibilizamos algumas fotos cedidas pela gestão da escola sobre os Projetos Institucionais da E.M.E.I. Cora Coralina.

ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO/CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS DIFERENÇAS EM SALA DE AULA NO ENSINO PÚBLICO INFANTIL.

Pesquisador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83208724.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.095.442

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retirados dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2405510 e Projeto detalhado (2024projetodetalhadoR.pdf), postados em 14/09/2024.

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca compreender como a Escola pública de ensino infantil, docentes e especialistas lidam com as diferenças no espaço multicultural da escola. Como se dá a prática docente em sala de aula frente às diferenças, em perspectiva multicultural. Serão focadas questões relacionadas à identidade e diferença, formação, saberes e práticas de professoras que atuam na educação infantil. Serão estudadas políticas públicas educacionais para a educação das diferenças, e como estão implementadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), uma educação antirracista em uma escola de educação infantil pública em Uberlândia.

Pretende-se analisar a formação inicial e continuada das professoras, identificar as contribuições para educação das diferenças na sala de aula infantil; refletir sobre saberes, práticas e desafios das professoras que atuam nas turmas de 1º e 2º períodos em uma escola

Continuação do Parecer: 7.095.442

de educação infantil (E.M.E.I). Com este estudo almeja-se contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo um ambiente escolar mais justo, acolhedor e promotor do desenvolvimento integral de todas as crianças.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo - Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada no Estudo de Caso.

(B) Tamanho da amostra - 10 (1 Diretora; 1 Analista pedagógica; 8 professoras de 1º e 2º períodos).

(C) Recrutamento e a abordagem dos participantes - Os participantes serão recrutados na escola campo. A abordagem será pessoalmente, pelos pesquisadores que apresentarão o projeto e entregarão o TCLE, no primeiro contato, aos possíveis participantes.

- Quanto ao processo de obtenção e registro do TCLE, o primeiro contato com os possíveis participantes, a apresentação do estudo e a entrega do TCLE serão feitos pelos pesquisadores presencialmente na escola campo. Os participantes terão o tempo que for necessário para decidir participar ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 e Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

- Quanto à entrevista, após a aceitação dos participantes, será combinado com as docentes, gestora e analista pedagógica, local, data e horário, a fim de que ocorra durante horários de módulos das aulas, no intuito de viabilizar sua participação na pesquisa, realizadas dentro da própria escola campo. A entrevista será gravada. Os participantes terão o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, e ao participar dessa pesquisa não terão nenhum gasto financeiro. A participação será voluntária, respeitando os princípios de ética e de confidencialidade, ressaltando a importância e benefícios do estudo para a sociedade e para a escola, bem como os possíveis riscos. A obtenção do registro de aceite para com a pesquisa se dará mediante compreensão e assinatura com concordância em participar da mesma.

- As observações em sala e produções de notas de campo, ocorrerão em dias combinados com

Continuação do Parecer: 7.095.442

cada docente e sua turma, durante horários compatíveis com disponibilidade da docente em sala. Caso haja a negativa de alguma professora em participar de forma voluntária, seja na aplicação da entrevista ou quanto a observação da prática em sala de aula, a mesma será aceita e registrada na pesquisa, de forma confidencial. A entrevista com a gestora da escola e a analista pedagógica se darão de maneira presencial na própria escola campo, com horário compatível a combinar com essas profissionais.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento

- Local: Escola Municipal de Educação Infantil Cora Coralina.
- Instrumento de coleta de dados: Entrevista; produção de notas de campo nas observações em aula; análise documental.
- Experimento:
 - Levantamento bibliográfico buscando autores que pesquisam sobre a temática.
 - Produção de notas de campo e entrevistas com as docentes e especialistas.

- Na análise documental, será analisado o Projeto Político Pedagógico da escola, (PPP), bem como as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, que incluem a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, bem como da Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Capítulo IV ao Direito à Educação, bem como na Lei 14.811/2024 que criminaliza o bullying e o cyberbullying.

- Serão convidadas 10 profissionais que atuam na escola campo de pesquisa para participação em entrevista. Sendo, na totalidade 4 professoras atuantes no turno da manhã e 4 professoras atuantes no turno da tarde, divididas da seguinte forma: 2 professoras de 1º período e 2 professoras de 2º período no turno da manhã; e no turno da tarde serão 2 professoras de 1º período e 2 professoras de 2º período; 1 analista pedagógica e 1 gestora da escola. A pesquisa inspirada em um estudo de caso será baseada no universo da escola campo, a qual se pretende realizar a pesquisa, envolvendo o recorte de participação das docentes que atuem nessas turmas, a Analista pedagógica e a Gestora da escola. Sendo desse modo, de adesão voluntária.

Continuação do Parecer: 7.095.442

- Os profissionais participarão de entrevista a partir de roteiro semiestruturado, elaborado pela equipe executora da pesquisa, no qual terão liberdade para responder, expressar suas opiniões de maneira pessoal e livre. Haverá gravação, para posterior transcrição e textualização das entrevistas com as docentes e especialistas, mediante confidencialidade registrada. As entrevistas ocorrerão durante horário de trabalho das docentes, em seus horários de módulos combinados previamente. Não serão submetidos(as) a quaisquer tipos de testes. As observações e produções de notas de campo serão de responsabilidade dos(as) pesquisadores(a), durante horários de aulas das docentes combinados previamente.

(E) Metodologia de Análise de Dados - "A análise dos dados coletados da pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão dos significados e nuances presentes nas práticas docentes e no contexto escolar investigado. Para tanto, recorreremos a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as leis relacionadas à educação das diferenças e relações étnico-raciais serão analisados, buscando identificar como as políticas públicas se refletem nos documentos oficiais da escola e como estes orientam as práticas pedagógicas. Gravação, transcrição e textualização das entrevistas com as docentes e especialistas. As narrativas serão analisadas, buscando identificar categorias, temas e padrões emergentes que revelem as percepções, desafios e estratégias dos profissionais em relação à educação das diferenças. Realizaremos o registro de notas de campo produzidas durante as observações serão organizadas e analisadas, buscando identificar temas recorrentes, contradições e nuances nas práticas pedagógicas observadas. Os dados provenientes das diferentes fontes (documentos, entrevistas e observações) serão triangulados, buscando convergências, divergências e complementariedades que permitam uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado. Os princípios da análise correspondem ao rigor, ou seja, a análise será conduzida com rigor metodológico, buscando garantir a credibilidade e a validade dos resultados; sensibilidade: a análise será sensível às nuances e subjetividades presentes nos dados, buscando compreender as diferentes perspectivas e experiências dos participantes; Ética: a análise respeitará os princípios éticos da pesquisa, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Espera-se que a análise dos dados permita identificar como a escola pública de educação infantil lida com as diferenças em seu cotidiano, revelando as potencialidades e os desafios na promoção de uma educação inclusiva e antirracista. A partir dessa compreensão, será possível propor estratégias e ações que contribuam para o

Continuação do Parecer: 7.095.442

aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para todas as crianças.”

(F) Desfecho Primário - “uma análise aprofundada de como uma escola pública de educação infantil em Uberlândia lida com as diferenças em seu cotidiano. Espera-se que a pesquisa revele: a relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas; como as políticas públicas para a educação das diferenças e relações étnico-raciais se traduzem (ou não) em ações concretas no contexto escolar; o papel do currículo quanto a contribuir (ou não) para a promoção de uma prática docente inclusiva e mobilizadora, que valorize a diversidade; a subjetividade docente: como as experiências, crenças e valores dos professores influenciam suas práticas pedagógicas em relação às diferenças; os desafios e estratégias no que se refere a conhecer os principais desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação inclusiva e antirracista, e quais estratégias eles desenvolvem para superá-los. A partir dessa análise, o projeto visa gerar reflexões sobre a necessidade de aprimorar a formação docente, revisar o currículo e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade na Educação Infantil. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a construção de um ambiente escolar mais humano.”

(G) Desfechos Secundários - “Como desfechos secundários acreditamos que a pesquisa contribua para a produção de conhecimentos. A pesquisa pretende gerar conhecimento científico sobre a temática da educação das diferenças na Educação Infantil, ampliando o debate acadêmico e oferecendo subsídios para futuras investigações. [...] Por fim, ampliar o impacto da investigação para além do contexto escolar imediato, promovendo a produção de conhecimento, a reflexão sobre a prática docente, a conscientização da comunidade escolar e a transformação social.”

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Serão incluídos “[...] na pesquisa, tanto na aplicação da entrevista quanto na realização da observação, docentes nas turmas de 1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos da Educação infantil, Analista pedagógica e Gestora na escola pesquisada e com a adesão voluntária das docentes. [...]”

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - “Professoras da escola pesquisada que sejam de outras turmas, ou outras turmas que não sejam de 1º e 2º períodos, não poderão participar da pesquisa. Caso

Continuação do Parecer: 7.005.442

haja a negativa de alguma professora em participar da entrevista ou da observação em sua prática em sala de aula, a mesma será aceita e registrada na pesquisa, de forma confidencial."

CRONOGRAMA - Submissão do Projeto de Pesquisa ao CEP/UFU: 12/09/2024 a 15/11/2024. Apresentação do projeto, primeiro contato com os possíveis participantes e entrega do TCLE: 18/11/2024 a 29/11/2024. Recolhimento do TCLE: 02/12/2024 a 08/12/2024. Coleta de dados / Aplicação da Entrevista: 09/12/2024 a 20/12/2024. Observações e produções de notas de campo: 10/02/2025 a 10/03/2025. Entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: 15/05/2025 a 15/06/2025.

ORÇAMENTO - Financiamento próprio R\$ 310,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Analisar como uma escola pública de educação infantil lida com as diferenças no espaço escolar advindas das singularidades e diversidades de seu público infantil.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- (1) Construir o marco teórico da pesquisa focando questões relacionadas à identidade e diferença, formação, saberes e práticas de professoras que atuam na educação infantil.
- (2) Apresentar o cenário da pesquisa: a Escola Campo, enfatizando as Políticas públicas educacionais para a educação das diferenças estão implementadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como de uma educação antirracista em uma escola de educação infantil pública em Uberlândia.
- (3) Analisar a formação inicial e continuada das professoras buscando identificar as contribuições para educação das diferenças na sala de aula infantil.
- (4) Refletir sobre os saberes as práticas os desafios das professoras que atuam nas turmas de 1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos em uma escola de educação infantil (E.M.E.I), relacionadas às diferenças em sala de aula, em uma perspectiva multicultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - "É possível a identificação dos participantes; mas, para evitar tal situação, usaremos pseudônimos quando nos referirmos às professoras, além de códigos para identificação das

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 7.095.442

turmas/grupos. A participação da pesquisa será durante as atividades normais na escola, não consideramos o risco e necessidade de transporte.”

BENEFÍCIOS - “Os participantes da pesquisa [...] terão um espaço garantido de escuta e reflexão acerca dos desafios enfrentados [...], bem como, as estratégias por eles empreendidas no cotidiano de suas práticas pedagógicas. [...] a partir deste espaço, todos os participantes envolvidos potencializem as reflexões quanto a prática docente e as relações que se estabelecem no ambiente escolar, envolvidos na construção de uma sociedade que valoriza a escola como ambiente mobilizador de conhecimento. Ao lançar luz sobre a dinâmica escolar e a atuação docente frente às diferenças, esta pesquisa almeja contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo um ambiente escolar mais justo, acolhedor e promotor do desenvolvimento integral de todas as crianças.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados no protocolo de pesquisa:

- Formulário Plataforma Brasil_2405510 (pdf), postado 14/09/2024;
- Projeto Detalhado (pdf), postado 14/09/2024;
- Declaração da Instituição Coparticipante, postada 14/09/2024;
- Termo de Compromisso e Confiabilidade da Equipe Executora (pdf), postado 28/08/2024;
- Folha de Rosto, assinada, datada, postada 12/09/2024;
- Roteiro para Entrevista Semiestruturada 2 (pdf), postado 12/09/2024;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2 (pdf), postado 12/09/2024;
- Lattes do Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, atualizado 10/09/2024);
- Lattes da Rejane Timóteo de Carvalho Amaral, (atualizado 21/08/2024).

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Continuação do Parecer: 7.095.442

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JUNHO/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções

Continuação do Parecer: 7.095.442

CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2405510.pdf	14/09/2024 09:49:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2024projetodetalhadoR.pdf	14/09/2024 09:48:32	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	DECLARACaODAINSTITUICaOCOPAR TICIPANTEL.pdf	14/09/2024 09:44:24	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	Roteiroentrevistasemiestruturada2.pdf	12/09/2024 18:39:58	Astrogildo Fernandes da Silva	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 7.095.442

Outros	Roteiroentrevistasemiestruturada2.pdf	12/09/2024 18:39:58	Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoLivreEsclarecido2.pdf	12/09/2024 18:36:08	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostodatadaassinada2.pdf	12/09/2024 18:32:40	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Outros	curriculoequipe.pdf	28/08/2024 16:55:51	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Equipeexecutoraassinado.pdf	28/08/2024 16:19:37	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 23 de Setembro de 2024

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))