REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

INCLUIR, CUIDAR E EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUDING, CARING FOR, AND EDUCATING ABOUT ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas • 21/04/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/776798916

Gilberto Rodrigues da Silva[1]

Marcela Barreto da Silva Oliveira[2]

Fábio Brito da Silva[3]

Maria Soneide de Araujo[4]

Tales Ramos Monteiro dos Santos[5]

Dirany Martins dos Santos[6]

Marcelo Tavares Gomes de Souza[7]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam a inclusão,cuidado e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de uma experiência formativa realizada com educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública de Camaragibe-PE, o estudo articula teoria, legislação e prática. Como parte da investigação, foram analisadas 25 respostas a um questionário aplicado após a formação, com o objetivo de compreender percepções, deslocamentos e propostas pedagógicas emergentes. A análise dos dados, fundamentada na técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2011), revelou categorias como: consciência sobre o racismo estrutural, reorganização dos espaços e materiais, escuta sensível, valorização das infâncias negras e desejo de continuidade formativa. Os resultados indicam que a formação provocou reflexões significativas e contribuiu para o fortalecimento de práticas antirracistas na Educação Infantil, reafirmando a importância de currículos e ambientes comprometidos com a justiça social desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Antirracismo; Formação de professores; Espaços investigativos.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on pedagogical practices that promote inclusion, care, and the education of ethnic-racial relations in Early Childhood Education. Based on a qualitative approach, grounded in a bibliographic review and the analysis of a formative experience conducted with educators from a Municipal Early Childhood Education Center in the public school system of Camaragibe, Pernambuco, Brazil, the study articulates theory,

legislation, and practice. As part of the investigation, 25 responses to a questionnaire applied after the training were analyzed, aiming to understand perceptions, shifts, and emerging pedagogical proposals. Data analysis, based on content analysis according to Bardin (2011), revealed categories such as: awareness of structural racism, reorganization of spaces and materials, sensitive listening, appreciation of Black childhoods, and the desire for continued professional development. The results indicate that the training promoted significant reflections and contributed to strengthening anti-racist practices in Early Childhood Education, reaffirming the importance of curricula and environments committed to social justice from early childhood.
Keywords: Early Childhood Education; Ethnic-racial relations; Anti-racism; Teacher education; Investigative spaces.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi inicialmente elaborado como parte de uma formação pedagógica realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Judith Maria Brasil da Rocha, localizado em Tabatinga,Camaragibe-PE. Contudo, ao longo de sua construção, evidenciou-se a urgência de ampliar sua abordagem, dada a relevância do tema para os debates contemporâneos sobre a infância e a justiça social. Assim, o trabalho assume um caráter propositivo e reflexivo que extrapola os muros do CMEI, dialogando com a sociedade de forma mais ampla e comprometida com a transformação das práticas educativas.

Educar na infância é, antes de tudo, um gesto político de reconhecimento da dignidade, da identidade e da potência de cada criança. No contexto da Educação Infantil, incluir, cuidar e educar são dimensões indissociáveis que se constroem na experiência

cotidiana e ganham ainda mais força quando atravessadas pelas relações étnico-raciais, Lino 2017 afirma que relações étnico-raciais são interações sociais entre sujeitos de diferentes pertencimentos raciais e étnicos, marcadas por disputas simbólicas, desigualdades e possibilidades de reconhecimento e por práticas pedagógicas emancipatórias.

Compreender a criança como sujeito histórico, social, político e de direitos exige o rompimento com visões adultocêntricas[8] e colonizadoras que naturalizam a infância como uma etapa preparatória para o futuro. Como afirma Barbosa (2009), “a criança é sujeito de direitos e produtora de cultura, capaz de expressar sentidos, construir conhecimentos e transformar o mundo em sua volta com base em suas experiências e relações”.

Uma educação antirracista na infância precisa acontecer por todo o ambiente em que a criança esteja, desde o ambiente físico da sala, passando pela formação das professoras e chegando às escolhas pedagógicas cotidianas. “As crianças não nascem racistas, mas aprendem desde cedo a classificar, hierarquizar e excluir, a depender do que a escola silencia ou explicita” (Cavalleiro, 2005). Portanto, a ação pedagógica precisa intencionalmente confrontar estereótipos, promover o reconhecimento de identidades negras e indígenas, e fortalecer o pertencimento das crianças em sua pluralidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Mas a efetivação dessas diretrizes depende de projetos pedagógicos que sejam verdadeiramente inclusivos e representativos. Como lembra Gomes (2003), “não basta inserir conteúdos afro-brasileiros e africanos; é necessário transformar os

currículos, rever os olhares e reconstruir as práticas cotidianas com base no compromisso ético e político com a equidade racial".

O ponto de partida, portanto, é entender que uma Educação Infantil comprometida com a justiça racial deve considerar a diversidade não como um tema ou data comemorativa, mas como base para a construção do cotidiano educativo. E essa construção começa nos gestos, nas palavras, nos materiais, nos espaços e, sobretudo, nas escolhas pedagógicas feitas por quem educa.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre práticas pedagógicas que promovam o cuidado e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, priorizando o brincar e os espaços investigativos[9] como eixos estruturantes, sem recorrer ao uso de livros didáticos, fichas ou atividades punitivas.

Este estudo, portanto, partiu da experiência concreta de uma formação com professoras da rede pública, que teve como foco o cuidado e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Além da fundamentação teórica e normativa, foram analisadas 25 respostas ao questionário aplicado ao final da formação, com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os dados revelaram reflexões profundas, propostas práticas e reposicionamentos éticos por parte das participantes, confirmando que a formação continuada, quando ancorada em escuta, teoria crítica e diálogo com a prática, pode contribuir decisivamente para o fortalecimento de uma pedagogia antirracista.

Os objetivos específicos incluem: (1) investigar as concepções de infância ao longo da história e sua influência na construção de práticas pedagógicas emancipatórias; (2) analisar os marcos legais

que fundamentam a educação antirracista e investigativa na Educação Infantil nos âmbitos nacional, estadual e municipal; e (3) indicar possibilidades de organização dos espaços investigativos que favoreçam a diversidade, o protagonismo infantil e o enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos de vida.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com base na análise de obras, artigos e legislações que tratam da infância, da educação antirracista e das práticas investigativas. Essa escolha metodológica possibilita o aprofundamento teórico-crítico necessário para a construção de propostas pedagógicas alinhadas com os princípios da equidade racial, da escuta sensível e do respeito à diversidade.

Com isso, propomos uma pedagogia que valorize a autoria infantil, a corporeidade, a ancestralidade e o território[10] como fundamentos de um projeto educativo comprometido com a justiça racial e social, desde os primeiros anos de vida.

Nesse processo, é fundamental reconhecer a interseccionalidade entre raça, deficiência e infância, visibilizando as experiências de crianças atípicas, especialmente negras, que muitas vezes são duplamente invisibilizadas pelas práticas escolares. Incluir essas crianças é garantir que o direito à diferença seja vivido plenamente desde os primeiros anos de vida.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Refletir sobre práticas pedagógicas que promovam uma educação para as relações étnicorraciais na Educação Infantil.

(4) Refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas interseccionais que contemplem a inclusão de crianças com deficiência, especialmente negras, na Educação Infantil.

2.2. Objetivos Específicos

a. Investigar as concepções de infância ao longo da história e sua influência na construção de práticas pedagógicas emancipadoras.

b. Analisar os marcos legais que fundamentam a educação antirracista e investigativa na Educação Infantil, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

c. Indicar possibilidades de organização dos espaços investigativos que favoreçam a diversidade, o protagonismo infantil e o enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos de vida.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e participante, com delineamento descritivo. Além da fundamentação teórica construída a partir de obras, artigos científicos, documentos oficiais e legislações educacionais sobre infância, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias, foi desenvolvida uma ação formativa com educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Camaragibe-PE.

Sua fase teórica segue uma uma pesquisa bibliográfica ,Conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica “é elaborada com

base em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com o auxílio da internet, de material disponibilizado em bases de dados científicas".

Os autores e autoras selecionados como referencial teórico são reconhecidos nos campos da Educação Infantil, das Relações Étnico-Raciais, da Sociologia da Infância e das pedagogias emancipatórias, destacando-se, entre eles, Barbosa (2009), Gomes (2005; 2017), Schucman (2023), Walsh (2017), entre outros. Também foram considerados importantes marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei Estadual nº 13.298/2007 e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de Pernambuco (PEEDH, 2012).

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita a construção de uma análise crítica e situada sobre práticas pedagógicas que articulam o cuidar e o educar com o compromisso ético e político de uma educação das relações étnico-raciais desde a infância, com base na justiça social, no combate ao racismo e na valorização da diversidade. Como parte das ações práticas do estudo, será aplicada, após a formação com as professoras, um pequeno questionário diagnóstico com o objetivo de avaliar percepções, aprendizados e possíveis impactos da formação na atuação pedagógica das participantes.

Como parte dessa formação, foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de avaliar percepções, aprendizagens e possíveis impactos da experiência formativa na prática pedagógica das participantes[11]. Ao todo, foram

analisadas 25 respostas. Os dados foram examinados com base na **análise de conteúdo segundo Bardin (2011),** permitindo a categorização temática das falas e a identificação de sentidos recorrentes atribuídos pelas educadoras à formação vivenciada.

Essa metodologia possibilitou a articulação entre escuta, teoria crítica e práxis educativa, favorecendo a compreensão dos desafios e das potências da formação docente para a promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. Concepções de Infância: Caminhos Históricos e Implicações Pedagógicas

A compreensão sobre o que é a infância foi sendo construída ao longo dos séculos, acompanhando mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Durante a Idade Média, como analisa Philippe Ariès (1981), a criança era percebida como um adulto em miniatura, sem distinção clara entre os mundos infantil e adulto. Não havia reconhecimento das especificidades da infância; as crianças, logo após o desmame, eram inseridas nas rotinas produtivas, assumindo responsabilidades sem considerar seus processos de desenvolvimento.

Além disso, as infâncias atípicas, em especial as negras com deficiência, historicamente enfrentaram não apenas a invisibilidade, mas a negação completa do direito à infância plena, sendo alvo de institucionalizações, medicalizações e exclusões precoces das experiências educativas.

Com o advento da modernidade e a consolidação do capitalismo, especialmente entre os séculos XVII e XVIII, surgem outras representações da infância, mais ligadas à noção de dependência, fragilidade e necessidade de proteção (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004). Passa-se a perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com necessidades específicas, o que impulsiona a criação das primeiras instituições educativas voltadas à primeira infância. Ainda assim, muitas dessas concepções permanecem adultocêntricas, concebendo a criança como um ser incompleto, a ser moldado para o futuro.

No Brasil, durante os períodos colonial e imperial, as infâncias negras e indígenas foram sistematicamente desumanizadas. Crianças negras escravizadas eram privadas de sua condição de sujeitos e forçadas ao trabalho, muitas vezes separadas de suas mães e cuidadoras (GOMES, 2017; SCHUCMAN, 2023). Essas infâncias sequer eram reconhecidas como tal, sendo tratadas como extensões da mão de obra ou como instrumentos da "civilização" europeia imposta. A escola e outras instituições educativas tiveram papel ativo nesse processo, apagando línguas, histórias, corporalidades e culturas (WALSH, 2017).

A partir do século XX, influências da Psicologia do Desenvolvimento, com autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, contribuíram para a concepção da infância como um processo complexo, marcado por estágios cognitivos ou interações sociais mediadas. Essa perspectiva tornou-se predominante em muitas propostas pedagógicas. No entanto, persistia um forte controle sobre o corpo e o tempo da criança, frequentemente reduzida a um objeto de intervenção pedagógica.

Paralelamente, os estudos da Sociologia da Infância, com autores como Manuel Sarmento (2005), trouxeram novo fôlego ao debate, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura e participante ativa do cotidiano. Essa perspectiva exige escuta sensível, abertura à autoria infantil e respeito aos múltiplos modos de ser e estar no mundo.

Com base nesses avanços, emerge a necessidade de pensar a infância a partir de uma perspectiva antirracista. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005), “não basta reconhecer a criança como sujeito; é preciso reconhecer que esse sujeito é marcado por raça, gênero, classe e território”. Crianças negras, por A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) é um dos principais instrumentos reguladores da educação brasileira. Em seus artigos 29 a 31, define os princípios da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, reafirmando o direito das crianças a experiências educativas que respeitem sua identidade, cultura e desenvolvimento integral.exemplo, são frequentemente alvos de expectativas reduzidas, representações negativas e invisibilização nas práticas escolares. A escola, nesse contexto, deve se constituir como espaço de afirmação de identidades e de combate às heranças do racismo estrutural.

Reconhecer a historicidade das concepções de infância permite romper com práticas pedagógicas normativas e construir experiências educativas mais democráticas e justas. A educação infantil exige um novo olhar: aquele que considera a criança não apenas como centro do processo, mas como sujeito atravessado por memórias, resistências e heranças culturais que precisam ser reconhecidas, celebradas e respeitadas.

4.2. Marcos Legais da Educação Antirracista e Investigativa na Educação Infantil

A construção de uma educação antirracista e comprometida com os direitos da infância no Brasil está alicerçada em marcos legais fundamentais, que orientam o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil. Esses dispositivos expressam o compromisso histórico e político com a promoção da equidade racial e com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Um dos avanços mais significativos foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. Essa lei resulta de pressões históricas dos movimentos negros e de educadores comprometidos com a equidade racial, representando uma resposta política à invisibilidade das contribuições africanas no currículo escolar brasileiro (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005).

A Resolução CNE/CP nº 1/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa normativa detalha princípios, objetivos e estratégias para a efetivação da Lei 10.639/2003. Segundo Gomes (2003), tais diretrizes buscam reconstruir o currículo a partir de uma perspectiva plural, reconhecendo sujeitos históricos apagados pela hegemonia eurocêntrica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reconhece o direito das crianças à convivência, à brincadeira, à expressão e à participação, tomando a diversidade como eixo

estruturante. Ao valorizar as identidades e culturas das crianças desde a Educação Infantil, a BNCC propõe práticas pedagógicas que dialogam com os fundamentos de uma educação antirracista, embora ainda apresente limites em sua efetiva implementação (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam a importância de experiências educativas centradas no brincar, na escuta e na interação como formas privilegiadas de aprendizagem. Tais diretrizes se alinham às propostas de uma pedagogia da presença e da escuta (BARBOSA, 2009), que reconhece as crianças como protagonistas de seus processos educativos.

No contexto do estado de Pernambuco, a Lei Estadual nº 13.298/2007 reforça a obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes estaduais de ensino. Trata-se de um instrumento essencial para a efetivação da Lei 10.639/2003. Essa legislação estadual destaca ainda a necessidade de formação docente e da produção de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial.

Ademais, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH), aprovado em 2012, tem como um de seus eixos prioritários a valorização das culturas negra, indígena e popular. O documento propõe o enfrentamento à discriminação racial nas escolas e incentiva a criação de projetos pedagógicos que promovam os direitos humanos, o respeito à diferença e a justiça social.

Esses marcos legais, tanto em nível nacional quanto estadual, constituem o alicerce normativo e político de uma educação infantil

antirracista, investigativa e emancipadora. No entanto, como alertam Gomes (2017) e Schucman (2023), a legislação, por si só, não assegura mudanças efetivas. É necessário que as instituições educativas assumam compromissos concretos com a formação docente, a revisão dos currículos e a construção de espaços e tempos que reconheçam e valorizem as infâncias negras e indígenas como parte essencial do projeto pedagógico.

4.3. Organizando os Espaços Investigativos para Favorecer as Relações Étnico-raciais

Organizar espaços acessíveis e sensoriais, que considerem diferentes formas de mobilidade, comunicação e interação, é essencial para garantir que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, possam participar ativamente e sentir-se pertencentes.

A organização do espaço educativo é um ato político. Ele comunica valores, reconhece (ou silencia) identidades e pode atuar como ferramenta de inclusão ou exclusão. Pensar o espaço pedagógico como um “terceiro educador”, como propõe a abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 2012), é reconhecer seu potencial para promover relações mais equitativas, respeitosas e participativas entre as crianças.

No contexto da Educação Infantil, os espaços investigativos ganham protagonismo por possibilitarem que as crianças explorem materiais, fenômenos e relações de forma livre, criativa e significativa. Diferentemente de ambientes centrados em atividades dirigidas e instrução formal, esses espaços são organizados com intencionalidade para provocar o interesse, a curiosidade e a ação

infantil, respeitando seus tempos, ritmos e culturas (KISHIMOTO, 2007).

Para que esses espaços favoreçam relações étnico-raciais saudáveis, é fundamental que expressem uma pedagogia da diversidade, incorporando elementos que reflitam positivamente a presença negra, indígena e popular. Bonecas negras, livros com protagonistas diversos, tecidos africanos, fotografias de crianças de diferentes etnias e espelhos que valorizem a estética negra devem compor esses ambientes como recursos de representação e afirmação identitária (ROSEMBERG, 2003; GOMES, 2005).

Além disso, materiais provenientes da natureza e da cultura local — como sementes, argila, barro, instrumentos musicais tradicionais e elementos da oralidade , conectam as crianças às suas raízes culturais, promovendo o pertencimento e o reconhecimento das múltiplas infâncias presentes no território.

A mediação do educador nesses espaços deve ser sutil, investigativa e atenta. O professor deixa de ser o transmissor de saberes e se coloca como parceiro que observa, registra, reorganiza e dialoga com os interesses das crianças. Essa postura exige abertura ao imprevisível e sensibilidade para acolher as vozes infantis como produtoras de sentido e cultura (BARBOSA, 2009; OLIVEIRA, 2012).

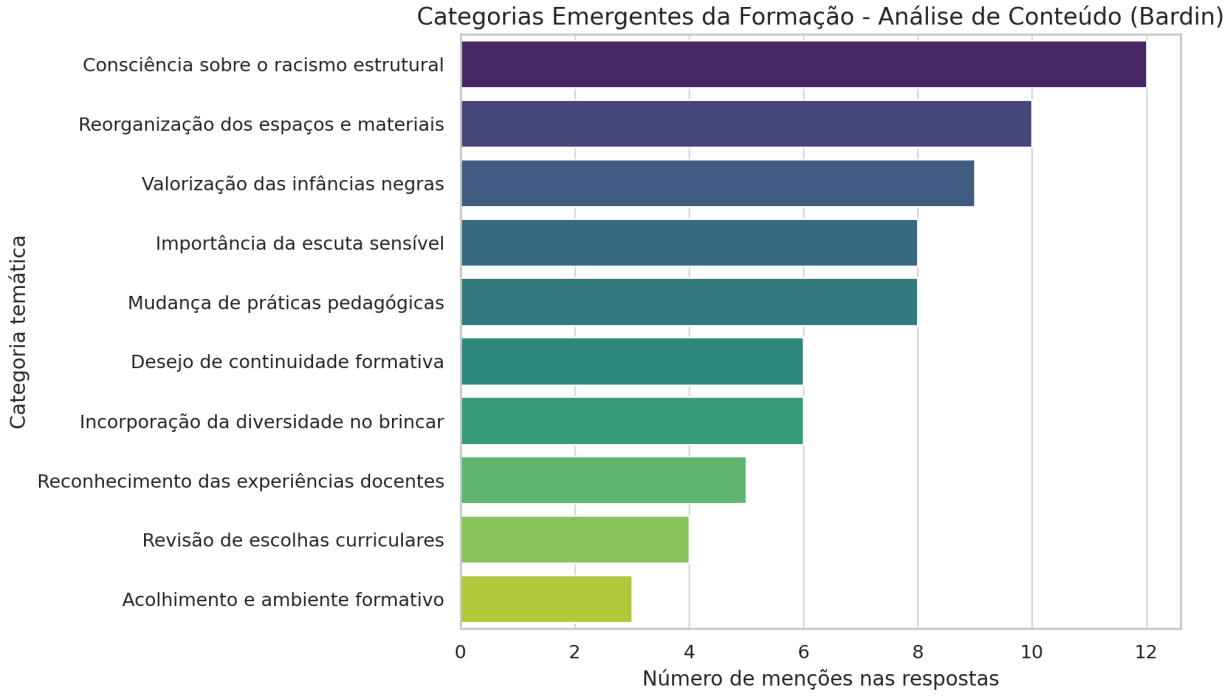
Uma educação antirracista na Educação Infantil também passa pelo reconhecimento das relações raciais nas interações cotidianas. Muitas vezes, as brincadeiras entre crianças reproduzem estigmas sociais. O espaço, enquanto campo simbólico, pode contribuir para a desconstrução dessas narrativas, criando oportunidades para que todas as crianças se vejam representadas de forma positiva.

Assim, organizar ambientes investigativos com intencionalidade antirracista é promover o respeito à diferença, a escuta ativa e o protagonismo infantil. É afirmar que todas as crianças têm o direito de brincar, imaginar e existir em um espaço que acolha suas histórias, culturas e identidades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados por meio do questionário aplicado ao final da formação docente *"incluir, cuidar e educar para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil"* revelam contribuições significativas para o fortalecimento de uma pedagogia antirracista. A análise qualitativa dos depoimentos das participantes foi conduzida com base na **análise de conteúdo proposta por Bardin (2011),** o que permitiu identificar categorias temáticas recorrentes nos relatos das educadoras.

Gráfico 1 – Categorias Emergentes da Formação



Fonte: os autores

5.1. Reconfiguração do Olhar: Da Neutralidade à Intencionalidade Antirracista

A categoria mais recorrente foi a **Consciência sobre o racismo estrutural,** evidenciada por falas que reconhecem como o racismo se manifesta de forma sutil no cotidiano da Educação Infantil. Uma educadora destacou: ***"O racismo está nos detalhes do cotidiano: na escolha dos livros, nos silêncios, nos olhares."***
Esse reconhecimento remete à afirmação de Cavalleiro (2005), ao explicar como o racismo é aprendido nas interações escolares, inclusive por meio do que é silenciado.

Essa categoria revela um deslocamento do olhar das educadoras, alinhado à concepção de infância como sujeito de direitos (Barbosa, 2009), capaz de vivenciar desigualdades raciais desde os primeiros anos de vida. Ao identificar esses mecanismos, as participantes demonstram maior disposição para atuar de forma intencional na desconstrução de estereótipos e exclusões.

5.2. Espaços, Materiais e o Cotidiano Como Territórios de Mudança

A segunda categoria mais frequente foi a **Reorganização dos espaços e materiais,** destacada por professoras que relataram a intenção de incluir bonecas negras, livros diversos, tecidos e objetos que valorizem a estética e a cultura afro-brasileira. Isso está em consonância com a ideia do espaço como terceiro educador (EDWARDS et al., 2012), defendida no artigo, e reforça a importância dos ambientes como ferramentas simbólicas de inclusão.

Também emergiu com força a categoria **Incorporação da diversidade no brincar,** com falas como: ***"Quero criar ambientes***

onde meninos e meninas possam brincar com todos os brinquedos — bonecas brancas e negras, sem distinção." Esse tipo de ação representa um enfrentamento concreto à reprodução de papéis de gênero e raça na infância, conforme defendido por Gomes (2005).

5.3. Escuta, Pertencimento e Revisão de Práticas

A categoria **Importância da escuta sensível** se destacou como elemento essencial do processo formativo. As participantes valorizaram o fato de suas experiências e dúvidas serem escutadas e acolhidas. Isso se relaciona à perspectiva de uma pedagogia da escuta (Barbosa, 2009), que deve ser estendida não apenas às crianças, mas também às educadoras como sujeitos em formação.

Outra categoria relevante foi a **Valorização das infâncias negras,** reconhecendo a necessidade de garantir representatividade e identidade positiva para crianças historicamente excluídas. Uma participante destacou: ***"Quero trabalhar a autoaceitação e deixar as coisas mais claras para as crianças."***

Além disso, as educadoras relataram **mudanças em suas práticas pedagógicas,** desde a seleção de materiais até a maneira como conduzem conversas em sala. Como destacou uma delas: ***"Pretendo usar as ferramentas no dia a dia, não só em datas comemorativas."*** Isso dialoga com Gomes (2003), que defende a transformação curricular como elemento central da educação antirracista.

5.4. Formação Como Processo Contínuo

A categoria **Desejo de continuidade formativa** apareceu com força em relatos que pedem mais tempo, mais dinâmicas, mais trocas. Isso reforça o argumento de que a formação docente não deve ser pontual, mas sim contínua, articulada com o cotidiano escolar e com as políticas públicas que sustentam o trabalho pedagógico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma reflexão sobre práticas pedagógicas transdisciplinares que promovem o cuidado e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, tendo como eixos estruturantes a escuta sensível, o brincar e a organização dos espaços investigativos. A partir de uma abordagem teórica, formativa e empírica, demonstrou-se que é possível tensionar e transformar práticas cotidianas ainda marcadas por silenciamentos, exclusões e representações estereotipadas da infância negra e indígena.

As discussões apresentadas ao longo do trabalho reafirmam que a infância é uma construção histórica, política e social, atravessada por disputas simbólicas e relações de poder. Nesse sentido, pensar a infância a partir de uma perspectiva antirracista requer romper com lógicas adultocêntricas e eurocentradas, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seu processo educativo. Como evidenciaram as participantes da formação, esse reconhecimento se traduz em escolhas pedagógicas mais conscientes, em práticas mais representativas e em ambientes que afirmam a identidade das infâncias diversas.

A análise dos marcos legais nacionais, estaduais e municipais revelou importantes avanços normativos na educação das relações

étnico-raciais. Contudo, os resultados da formação indicam que tais dispositivos só ganham potência quando articulados à formação continuada, à escuta ativa e ao compromisso ético-político dos educadores. A legislação, por si só, não transforma a prática é preciso que cada escolha curricular, cada gesto educativo e cada espaço escolar estejam impregnados de intencionalidade antirracista.

Os espaços investigativos emergem, nesse contexto, como territórios férteis de transformação. Quando organizados com intencionalidade, sensibilidade e respeito à diversidade, esses ambientes acolhem as infâncias em sua pluralidade, provocam aprendizagens significativas e promovem o pertencimento. A formação analisada neste estudo revelou que as educadoras se sentiram mobilizadas a reorganizar seus contextos de atuação, a rever materiais e a ampliar repertórios pedagógicos, apontando para deslocamentos afetivos, epistemológicos e políticos.

Como resultado da experiência formativa, foi possível observar que a escuta, o diálogo com os pares, o acesso a referências críticas e a vivência compartilhada constituem caminhos potentes para repensar as práticas. As falas das educadoras expressaram não apenas maior compreensão sobre o racismo estrutural, mas também desejo genuíno de atuar com mais intencionalidade, acolhimento e compromisso com a equidade racial.

Portanto, incluir, cuidar e educar para as relações étnico-raciais, reconhecendo também a importância de romper com práticas capacitistas e racializadas que silenciam ou marginalizam crianças atípicas, em especial as negras com deficiência na Educação Infantil é um compromisso político-pedagógico urgente e inadiável. É preciso seguir construindo currículos, espaços e cotidianos que

afirmem vidas, histórias e saberes de todas as crianças, com especial atenção àquelas que historicamente foram excluídas dos processos educativos formais.

Que este trabalho possa inspirar educadoras e educadores a revisitar suas práticas com coragem, escuta e sensibilidade e que cada gesto, cada escolha e cada silêncio sejam atravessados pelo compromisso com a justiça social e a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças pequenas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 55–70.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/pareceres/cnecp-2004/parecer-cnecp-03-2004-pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-5-2009.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SEPPIR, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-educacao-etnico-racial.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na Educação Infantil.** Curitiba: Appris, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade: democracia, direitos e igualdade.** São Paulo: Pallas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a pedagogia da formação. In: GOMES, N. L. (Org.). **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13–36.

HEYWOOD, Colin. **A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times.** Cambridge: Polity Press, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/584246427/Livro-O-

DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO-Minayo-2014. Acesso em: 13 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele**. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25–57.

PINHEIRO, Carla Santos. **Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: superação de eixos de subordinação.** Revista Em Favor da Igualdade Racial, v. 3, n. 3, p. 37–47, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A questão racial na educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Infância e educação infantil: uma abordagem crítica.** São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no contexto da socialização contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 80–100, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YGv3YP7ZHLXccHfRXzgdJ6d/ . Acesso em: 13 jun. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude: diálogos sobre o racismo e antirracismo.** São Paulo: Fósforo, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vive**r. Quito: Abya Yala, 2017.

APENDICE A

Título: Avaliação da Formação: incluir, cuidar e educar para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

Instruções:

Este questionário tem como objetivo escutar suas percepções sobre a formação realizada. Suas respostas ajudarão a aprimorar futuras ações formativas. Responda com sinceridade. Obrigado(a)!

Parte 1 – Dados Gerais (opcional)

- Nome: _____
- Função/Cargo: _____
- Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Parte 2 – Autoavaliação e Percepções

1. Em uma escala de 1 a 5, como você avalia sua compreensão sobre relações étnico-raciais após a formação?

( ) 1 – Muito baixa

( ) 2 – Baixa

( ) 3 – Média

( ) 4 – Boa

( ) 5 – Muito boa

2. O que mais te marcou durante a formação?

_____

_____

3. Que aspectos você gostaria de aprofundar em outras formações

_____

_____

4. Após a formação, você se sente mais preparado(a) para construir práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil?

( ) Sim

( ) Em partes

( ) Não

5. Cite uma ação prática que você pretende desenvolver ou repensar em sua sala/comunidade escolar após essa formação:

_____

_____

Parte 3 – Avaliação da Formação

6. A formação contribuiu para sua prática profissional? De que maneira?

7. Como você avalia os materiais, a escuta e o ambiente formativo?

_____

_____

8. O que poderia ser melhorado na formação?

_____

_____

[1] UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, CIDADE/ESTADO, PAÍS: Recife , Pernambuco, Brasil. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2418634542398654. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4864-7641. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Unitins, Palmas/TO/Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6146495149553884. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4000-1492. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA), SALVADOR/BAHIA/BRASIL. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4605305642140525. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6716-4579. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização no Domínio Cognitivo e Motor pela UFP/PT, Professora da educação básica, séries iniciais. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8044167440565114

[5] Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Luziânia/Goiás/Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2372032441637444. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5314-576X. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL, CEDRAL/MARANHÃO/BRASIL. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1542221103819285. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Doutorado em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Pernambuco, campus Caruaru, graduado em Engenharia Civil pelo Centro Universitário Vale do Ipojuca - UNIFAVIP. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3304502249883627. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3941-3382

[8] **Adultocentrismo**

[9] **Espaços investigativos**

[10] **Território (no contexto pedagógico).**

[11] Para preservar o anonimato e o sigilo ético, os nomes das participantes foram substituídos por identificações genéricas. As respostas foram analisadas de forma coletiva, com foco nas categorias temáticas emergentes da formação