



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

INGRID ELLEN MOTTA SANTOS

**TECENDO INFÂNCIAS LIVRES: PEDAGOGIA ANTIRRACISTA DA ESCOLA AO
LAR**

SEROPÉDICA

2026





INGRID ELLEN MOTTA SANTOS

TECENDO INFÂNCIAS LIVRES: PEDAGOGIA
ANTIRRACISTA DA ESCOLA AO LAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Pro^o Dr^o Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237 t Santos, Ingrid Ellen Motta , 1993-
Tecendo infâncias livres: pedagogia antirracista da
escola ao lar / Ingrid Ellen Motta Santos. -
Seropédica, 2026.
104 f.: il.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes Bahia.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Antirracismo. 3. Família .
4. Escrivência. 5. Pesquisa-Ação. I. Bahia, Bruno
Cardoso de Menezes , 1979-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de
Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

INGRID ELLEN MOTTA SANTOS

**TECENDO INFÂNCIAS LIVRES: PEDAGOGIA
ANTIRRACISTA DA ESCOLA AO LAR**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 25 de JUNHO de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

*ATA Nº 696/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 3429)*

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/08/2026 09:51)
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEA (11.39.49)
Matricula: ###286#7

(Assinado digitalmente em 31/07/2026 22:05)
VIVIANE CONCEICAO ANTUNES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptL/IM (12.28.01.00.00.89)
Matricula: ###061#2

(Assinado digitalmente em 31/07/2026 20:18)
INGRID ELLEN MOTTA SANTOS
DISCENTE
Matricula: 2024#####8

(Assinado digitalmente em 03/08/2026 11:51)
CAROLINE TRAPP DE QUEIROZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.627-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 3429, ano: 2026, tipo: ATA, data de emissão: 31/07/2026 e o código de verificação: 08699bd8b7

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e consumidor da minha fé. Aquele que Era, que É e que há de vir. A quem eu devo e dedico tudo o que sou e o que eu vier a ser. “Não a nós, Senhor, não a nós, mas ao Teu Nome dá glória, por amor da Tua misericórdia e da Tua fidelidade” (Salmo 115.1). Obrigada, meu Deus!

Ao meu amado esposo, Raphael, por toda paciência, força e carinho. Por aguentar sem reclamar meus pequenos surtos e sempre ter uma palavra carinhosa e abençoada para me levantar quando eu não tinha forças. Sem o seu apoio eu teria desistido no meio caminho com certeza. Te amo!

À minha mãe Eliete, mulher de oração, que sempre esteve ao meu lado me incentivando, me sustentando em oração e me dando colo quando eu precisava.

Ao meu padrasto Reginaldo pelo apoio, incentivo e pelas constantes orações pela minha vida.

À melhor equipe diretiva que eu já tive: Shayana, Suane e Geisi. A Bíblia diz que existem amigos mais chegados que irmãos e eu tenho total convicção que vocês são anjos que Deus colocou na minha vida. Muito obrigada por todo apoio desde o início desse processo!

Às crianças, aos responsáveis e às professoras que participaram ativamente para a conclusão desta pesquisa. Em especial minha PAEI Monalisa que, mesmo me conhecendo a pouco tempo, estava sempre disposta a me ajudar da melhor maneira e a minha amiga PEI Rosana, que sempre topava ser minha dupla e embarcava nas atividades comigo.

Ao meu querido orientador Bruno Bahia. Foi um prazer fazer parte dos “Baianos”! Você é exatamente o orientador que eu precisava. Obrigada por tudo!

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o sucesso dessa pesquisa. Muito obrigada

RESUMO

SANTOS, Ingrid Ellen Motta. **Tecendo infâncias livres:** pedagogia antirracista da escola ao lar. 2026 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a importância da participação da família no processo educativo, especialmente no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. A pesquisa concentra-se nas experiências do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professor Carlos Falseth, no Município do Rio de Janeiro, investigando como o trabalho pedagógico antirracista é desenvolvido nesses contextos, considerando as atividades realizadas, os materiais didáticos utilizados e o envolvimento da comunidade escolar. Busca-se compreender as percepções de pais, responsáveis, crianças e educadores sobre a educação antirracista e suas implicações para a formação cidadã desde a infância. A metodologia adotada articula a escrevivência, proposta por Conceição Evaristo, como instrumento para valorizar experiências pessoais e coletivas atravessadas por marcadores sociais de raça, gênero e classe; a pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), que possibilita a reflexão crítica da prática pedagógica em diálogo com os sujeitos envolvidos. Além disso, o estudo examina a interação entre a escola e as famílias no que diz respeito às práticas antirracistas, identificando pontos de convergência e divergência, especialmente nos casos em que a educação familiar necessita de maior compreensão acerca das relações étnico-raciais abordadas no ambiente escolar. A pesquisa destaca a relevância de uma educação inclusiva e equitativa, fundamentada no diálogo entre escola e família, para o enfrentamento do racismo desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: educação infantil; antirracismo; família; escrevivência; pesquisa-ação.

ABSTRACT

SANTOS, Ingrid Ellen Motta. **Weaving Free Childhoods: Anti-Racist Pedagogy from School to Home.** 2026. 104f. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation aims to analyze the importance of family participation in the educational process, especially in strengthening anti-racist pedagogical practices in early childhood education. The research focuses on the experiences of the Child Development Centers (Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI) Professor Carlos Falseth, in the municipality of Rio de Janeiro, investigating how anti-racist pedagogical work is developed in these contexts, considering the activities carried out, the teaching materials used, and the involvement of the school community. The goal is to understand the perceptions of parents, guardians, children, and educators regarding anti-racist education and its implications for citizenship formation from early childhood. The methodology adopted combines *escrevivência*, a concept proposed by Conceição Evaristo, as a tool to value personal and collective experiences shaped by social markers such as race, gender, and class; action research, as described by Tripp (2005), which enables critical reflection on pedagogical practice in dialogue with the individuals involved. Furthermore, the study examines the interaction between the school and families regarding anti-racist practices, identifying points of convergence and divergence, especially in cases where family education requires a greater understanding of the ethnic-racial relations addressed within the school environment. The research highlights the relevance of inclusive and equitable education, grounded in dialogue between school and family, as a means to combat racism from the earliest years of schooling.

Keywords: early childhood education. anti-racism. family. *escrevivência*. action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Scribd.....	13
Figura 2 – O País.....	14
Figura 3 – Arquivo da Pesquisadora.....	17
Figura 4 – Arquivo da Pesquisadora.....	18
Figura 5 – Arquivo da Pesquisadora.....	18
Figura 6 – Arquivo da Pesquisadora.....	19
Figura 7 – CNN Esportes.....	42
Figura 8 – UOL Notícias.....	43
Figura 9 – ChatGPT.....	56
Figura 10 – Arquivo da Pesquisadora.....	62
Figura 11 – Arquivo da Pesquisadora.....	65
Figura 12 – Arquivo da Pesquisadora.....	66
Figura 13 – Arquivo da Pesquisadora.....	69
Figura 14 – Arquivo da Pesquisadora.....	72
Figura 15 – Arquivo da Pesquisadora.....	74
Figura 16 – Arquivo da Pesquisadora.....	75
Figura 17 – Arquivo da Pesquisadora.....	76
Figura 18 – Arquivo da Pesquisadora.....	78
Figura 19 – Arquivo da Pesquisadora.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- [BDTD] Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- [CAPES] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- [COC] Conselho de Classe
- [COMDEDINE] Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro
- [ECA] Estatuto da Criança e do Adolescente
- [EDI] Espaço de Desenvolvimento Infantil
- [GERER] Gerência de Relações Étnico-Raciais
- [IBGE] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- [LDB] Lei de Diretrizes e Bases
- [MPBIA] Música Popular Brasileira Infantil Antirracista
- [MNU] Movimento Negro Unificado
- [RIMA] Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ
- [SCIELO] Scientific Electronic Library
- [SME-RJ] Secretaria Municipal do Rio de Janeiro
- [TCLE] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- [UFRJ] Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Objeto	15
Justificativa	15
Objetivo geral	21
Objetivos específicos	22
Fundamentação Teórica	22
Metodologia	25
Estrutura da Dissertação.....	27
CAPÍTULO 1 - EDUCAR COM OS PÉS NO CHÃO: A INFÂNCIA, A FAMÍLIA E O ANTIRRACISMO	28
1.1. CONCEITO DE INFÂNCIA	28
1.2. CONCEITO DE FAMÍLIA/EDUCAÇÃO FAMILIAR	31
1.3. CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	33
CAPÍTULO 2 - ENTRE ESCRIVIVÊNCIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM FAMÍLIAS E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
2.1 BREVE CONTEXTO	54
2.2 DIAGNÓSTICO INICIAL	57
2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	59
2.3.1 Observação do cotidiano institucional	59
2.3.2 Diário de campo das atividades realizadas com as famílias	59
2.3.3 Entrevistas semiestruturadas	60
2.3.4 Articulação entre os instrumentos	60
2.4 RECURSOS METODOLÓGICOS NA PRÁTICA	61
2.5 SACOLA VIAJANTE DE LEITURA ANTIRRACISTA	61
2.6 OFICINA DE COLARES AFRICANOS	66
2.7 MALETA DE MEMÓRIAS	67
2.8 PIQUENIQUE LITERÁRIO ANTIRRACISTA	75
2.9 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS REGENTES DO EDI PROFESSOR CARLOS FALSETH	79
2.10 ARTICULAÇÃO.....	80
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	82
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
3.2 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO DIMENSÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	84
3.3 MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA RELAÇÃO ESCOLA- FAMÍLIA	87
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS MEDIADAS PELA CULTURA E PELA LITERATURA	90
3.5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	91

3.6 A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
CONCLUSÃO	96
APÊNDICE.....	100
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, a população negra tem protagonizado uma intensa e contínua luta contra o racismo estrutural e pela garantia de direitos. Desde o período colonial, já se manifestavam formas de resistência à escravização, como os quilombos, sendo o Quilombo dos Palmares o mais emblemático, liderado por Zumbi dos Palmares, figura que se tornou símbolo da resistência negra no país. Essa resistência histórica evidencia que a população negra nunca ocupou uma posição passiva diante das opressões, mas construiu estratégias de enfrentamento às desigualdades produzidas por uma sociedade marcada pela escravização e pela exclusão racial.

Nessa perspectiva, compreender o racismo apenas como um conjunto de atitudes preconceituosas praticadas por indivíduos é insuficiente. Conforme argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo é estrutural, pois integra a própria organização da sociedade, manifestando-se nas instituições, nas relações sociais, nas políticas públicas, na economia, na produção do conhecimento e na cultura. Assim, as desigualdades raciais não são fruto de acontecimentos isolados ou de comportamentos individuais, mas resultado de processos históricos que distribuíram de forma desigual direitos, oportunidades e reconhecimento entre grupos racialmente identificados.

Com a abolição formal da escravização dos negros em 1888, sem que houvesse qualquer medida reparatória ou de inclusão social, os negros e negras continuaram a enfrentar um cenário de exclusão e desigualdade. Nesse contexto, ao longo do século XX, consolidaram-se movimentos e organizações que buscaram dar visibilidade às questões raciais e combater o racismo em suas múltiplas formas. Destacam-se a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento, e, sobretudo, o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, que teve papel central na articulação de denúncias contra o racismo institucional e na reivindicação de políticas públicas de igualdade racial.

Nas décadas de 1980 e 1990, o Movimento Negro brasileiro passou a pressionar o Estado pela incorporação da temática étnico-racial nas políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da história e da

cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Coletivos, intelectuais negros, organizações da sociedade civil e educadores desempenharam papel fundamental nesse processo de mobilização e formulação de propostas.

Com essa trajetória de lutas, inúmeras foram as conquistas ao longo dos anos. Uma dessas conquistas foi sancionada, em 2003, que foi a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa legislação representa uma conquista significativa dos movimentos negros organizados e um marco importante na construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades raciais no Brasil.

Assim, percebe-se que a luta por uma educação inclusiva e um ensino antirracista não é uma luta atual, porém, diante dos 23 anos da lei 10.639/2003, muitas discussões e projetos vem aparecendo para a promoção de uma educação antirracista na educação básica. Tornou-se urgente a formação de uma nova geração que não cresça com o preconceito das gerações anteriores, mas que consiga respeitar o próximo diante da sua diferença.

Um país como o Brasil, que tem a maioria da sua população negra, muitas vezes nega ou negligencia toda a rica contribuição cultural afro e esse movimento de negação influencia fortemente as salas de aula.

Nem todas as escolas já atingiram o nível esperado de um trabalho eficaz quando o assunto é uma educação antirracista, porém existem sim unidades escolares que promovem com certo êxito a cultura africana e afro-brasileira fora das datas comemorativas (dia da libertação dos escravizados e dia da consciência negra) e o respeito a diversidade.

Inclusive, principalmente após a criação GERER - Gerência de Relações Étnico-raciais¹ em 2021, a prefeitura municipal do Rio de Janeiro percebeu a necessidade de ampliar o repertório dos profissionais da educação municipal e aumentou a oferta de diversos curso presenciais e online pela Escola de Formação

¹ A GERER (Gerência de Relações Étnico-Raciais) é uma coordenadoria estratégica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Criada em 2021, o seu principal objetivo é implementar, articular e consolidar políticas públicas para a equidade racial e a educação antirracista em toda a Rede Carioca de Ensino. A atuação do órgão ganhou grande destaque nacional ao vencer o prêmio Sim à Igualdade Racial do Instituto Identidades do Brasil (ID_BR), reconhecendo a SME/RJ como a secretaria de educação de referência no país. Liderada pela professora Joana Oscar, a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) desenvolve ações de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico, que atuam a partir dos eixos de Currículo, Formação e Projetos.

Paulo Freire e também pela própria GERER. Jornadas pedagógicas da educação infantil voltadas ao tema, seminários, formações e alguns centros de estudos também foram disponibilizados para tratar desse assunto, no intuito de aperfeiçoar e capacitar estes profissionais. Cursos como Professor antirracista, com encontros mensais apresentando textos, rodas de conversas e atividades coletivas que agregam conteúdo e auxiliam na construção das aulas; Griot: brinca e conta (oferecido para professores e agentes de educação infantil), que é um curso online que apresenta atividades prontas que devem ser realizadas pelo cursista com a turma de regência; Território Educador, que é uma formação continuada para capacitar o professor a lidar com as “desigualdades educacionais agravadas pelas tensões raciais do cotidiano”²; um curso básico de Letramento racial. Tive o prazer e a oportunidade de participar dos cursos Professor antirracista, Griot: brinca e conta e Letramento racial.

Além dos cursos, também é possível ter acesso a materiais formulados pela rede para todos os segmentos como o *Guia: educação para as relações étnico-raciais*³, por exemplo. E todos os anos acontecem a Jornada GERER, que apresenta o conteúdo “através de rodas de conversa e apresentação de práticas pedagógicas tendo como ponto de partida o debate sobre as relações étnico-raciais na Educação Carioca, diante das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08”, com transmissão pelo YOUTUBE; e também o Prêmio COMDEDINE⁴, que premia financeiramente professores com as melhores práticas pedagógicas antirracistas da rede municipal daquele ano. Porém, apesar desse trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação infantil, e mesmo percebendo que as crianças haviam entendido o que foi proposto nas aulas, ainda sim, surgem falas ofensivas destinadas às crianças negras e suas famílias.

² Retirado do site da GERER

³ O Guia foi organizado a partir da exposição de dúvidas colhidas com os profissionais da Rede e as respostas elaboradas por nossos especialistas, destacando conceitos e metodologias adequadas à prática da educação das relações étnico-raciais, em prol da valorização e do respeito às diversidades, inerentes ao cotidiano das unidades escolares.

⁴ COMDEDINE - CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DOS DIREITOS DO NEGRO

Figura 1 - Scribd



Por este motivo, buscamos compreender como os profissionais da educação infantil lidam com casos de racismo em suas salas de aula apesar do trabalho pedagógico realizado, oriundos de ambientes extraescolar. Por que as crianças, que em sala de aula, entendem o valor do respeito a todos, voltam à escola com frases e atitudes racistas? Qual a importância da família nesse processo?

Este afincamento em me aprofundar no estudo das relações étnico-raciais surgiu quando eu ainda estava na graduação. Cursei Letras - Português/Literaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e naquele ambiente eu fui apresentada às literaturas africanas de Língua Portuguesa. Foram apenas três semestres - um de poesia, um de ficção e uma optativa em ficção -, mas que fizeram com que eu me apaixonasse profundamente pela escrita, pela luta e por alguns autores (inclusive, tive o prazer de conhecer o escritor angolano Pepetela e os escritores moçambicanos Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa quando estiveram em eventos aqui no Brasil).

Assim que terminei a graduação, passei para a especialização em Literaturas Africanas e Portuguesa na UFRJ mesmo, porém, não pude concluir, pois dois meses após o início das aulas, fui chamada no concurso da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro como professora de educação infantil, função que exerço ainda hoje.

Apesar de não conseguir dar prosseguimento aos estudos como gostaria, fiz diversos cursos e continuei consumindo muita literatura africana. Até que me deparei

com o poema *Ninguém*, do escritor moçambicano José Craveirinha⁵:

Ninguém

Andaimes

até ao décimo quinto andar
do moderno edifício de betão armado

O ritmo

florestal dos ferros erguidos
arquitectonicamente no ar
e um transeunte curioso

que pergunta:

- Já caiu alguém dos andaimes?

O pausado ronronar

dos motores a óleos pesados

e a tranquila resposta do senhor empreiteiro:

- Ninguém. Só dois pretos.

(CRAVEIRINHA, 2010, p.35)



Este apagamento do corpo negro, não é algo novo, é algo histórico. Desde de que os negros foram trazidos a este território, os corpos negros são vistos como objetos e sem valor algum. E ao olhar para mim e minha família, todos negros. E me deparar com a minha sala de aula, em sua maioria negra, com pais e avós negros, tomei posse da minha obrigação, enquanto mulher negra e principalmente, enquanto ser humano, de não deixar que minhas crianças se sintam desvalorizadas ou tenham sua trajetória apagada pelo simples fato de serem negras. E a partir deste momento, eu comecei a prestar mais atenção ao tratamento, às falas destinadas às crianças pretas trazidas de fora do ambiente escolar.

⁵José Craveirinha (1922–2003) foi um poeta, jornalista e intelectual moçambicano, considerado um dos principais nomes da literatura africana de língua portuguesa. Sua obra está profundamente ligada à luta anticolonial, à afirmação da identidade negra e à valorização da cultura moçambicana, sendo marcada pelo engajamento político e pelo uso poético da oralidade e das tradições africanas. Em 1991, tornou-se o primeiro autor africano a receber o Prêmio Camões.

As opiniões e posicionamentos das crianças irão variar, alternando entre uma identificação positiva com as culturas indígena e europeia, em detrimento da cultura africana, reproduzindo a problemática da forma como a cultura africana é transmitida na escola, na família e na sociedade brasileira.

E por causa do trabalho com minhas turmas, fui convidada a realizar formações para os profissionais em algumas escolas próximas, também da rede municipal.

Objeto

Dito isso, o objeto de pesquisa deste trabalho é a relação entre as práticas educativas desenvolvidas no EDI Professor Carlos Falseth e as experiências formativas das crianças em seus contextos familiares, buscando compreender como essa articulação contribui para a construção de uma educação antirracista na infância.

Justificativa

Criei aquele texto, o primeiro, a partir de um lugar específico, particular, a minha vivência.

Conceição Evaristo

Na educação infantil é comum introduzir uma história a partir de uma música na intenção de chamar a atenção das crianças para o que vai acontecer a seguir, por isso... “Vai começar a história, vai começar a contação! Se prepare, minha gente, abra o seu coração...”

Como professora da educação infantil do município do Rio de Janeiro há 10 anos, pude presenciar alguns casos de racismo dentro das minhas turmas, que me motivaram a pesquisar como crianças da pré-escola (compreendidas entre 04 anos e 5 anos e 11 meses) aprendem conceitos racistas para ofender seus amigos, quando estão num ambiente que promove o respeito às diferenças.

Há uns anos, eu trabalhava com uma turma de pré I, e neste ano, conseguimos realizar muitas atividades voltadas as práticas antirracistas, inclusive

fizemos um Sarau de Poesia Africana com participação das famílias, com o objetivo de disseminar um pouco da cultura afro-brasileira, desmistificar a carga negativa imposta a herança africana e elucidar as famílias sobre a importância ao respeito à diversidade.

Antes de iniciar, uma criança vestida de avião e com um globo terrestre nas mãos, anunciou que faríamos uma viagem até à África, através da nossa imaginação. O sarau aconteceu na área externa, próximo às árvores, remetendo aos griôs⁶, contando histórias aos mais jovens em baixo de árvores.

“Chegando à África”, fomos recepcionados pelo herói africano Pantera Negra (uma criança fantasiada) que nos levou aos nossos lugares.

As crianças declamaram poesias do livro *Viagem pelo mundo num grão de pólen*, do escritor e poeta moçambicano Pedro Pereira Lopes⁷, encenaram contos em forma de teatro, cantaram cantigas populares de países africanos, jogaram capoeira. Os responsáveis e funcionários da escola (secretárias e garis) também participaram do evento lendo algumas das poesias do mesmo livro e brincaram de amarelinha africana. Finalizamos com um maravilhoso lanche coletivo e o desejo de que tudo que foi vivido tenha, de alguma forma, feito os responsáveis refletirem sobre suas falas e atitudes.

Essa atividade foi realizada em agosto de 2019 como culminância de todo trabalho antirracista desenvolvido no primeiro semestre com a turma. Como resultado, percebi as crianças demonstraram maior interesse no gênero textual poema e em personagens e brinquedos da cultura afro-brasileira, e as famílias, no geral, demonstraram maior abertura para discutir questões étnico-raciais.

⁶ Os griôs são figuras tradicionais em muitas culturas africanas, especialmente na África Ocidental, responsáveis por preservar e transmitir a história, cultura e tradições de seus povos por meio da narrativa oral. Eles são considerados guardiões da memória coletiva e desempenham um papel crucial na formação das identidades culturais e na transmissão de conhecimentos de geração em geração.

⁷ Pedro Pereira Lopes (1977–) é um escritor moçambicano cuja produção em literatura infantojuvenil valoriza a cultura africana, a oralidade e o cotidiano das crianças, contribuindo para processos educativos que fortalecem o pertencimento, a identidade e práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista na educação infantil.

Figura 3 - Arquivo Da Pesquisadora



Porém, pouco tempo depois, a agente de educação especial da escola, me envia um relato emocionado de uma das mães da turma, Eyshila⁸, que escreveu em uma de suas redes sociais que uma das crianças de pele clara da turma disse que seu filho era preto porque não tomava banho. Isso aconteceu na hora da saída, e como eu não estava presente no momento, soube dias depois.

Nos comentários, muitos acusavam a escola, por tem acontecido em um ambiente escolar, porém, Eyshila fez questão de defender e elogiar o trabalho realizado pela equipe.

⁸ Todos os nomes de responsáveis e alunos são fictícios.

Figuras 4 e 5 – Arquivo da Pesquisadora

Tudo muito lindo ontem, lindas reportagens sobre a Consciência Negra, pessoas "brancas" se dizendo contra o racismo e a favor da nossa luta!

.

Aqui... deixa eu te falar uma coisa. PURA BALELA! Hipocrisia pura. Hoje é dia 21, e tudo já voltou ao normal. Sim ao normal!

.

"Ah mas é só uma brincadeira de criança" muitos irão dizer! NÃO, NÃO É UMA BRINCADEIRA DE CRIANÇA! É RACISMO SIM!

.

Agora pouco fui buscar os gêmeos na escola, e na saída, ouço o "amiguinho" dele falar... "Sabe por que eu sou branco? Porque eu tomo banho. Você é preto porque você não toma banho". Na hora olhei pro "amiguinho" e o repreendi pela frase, mas ele é só uma criança né?! Em algum lugar ele ouviu. Na mesma hora me virei e falei com a pessoa que estava com ele, como vi que ela era apenas a "tia do transporte" pedi somente que repassasse aos pais da criança.

hipocrisia pura!!! E novamente no ambiente da educação como aconteceu com a minha filha, local, onde TEORICAMENTE deveria se formar pessoas!

5 a Curtir

1

neste caso é da criança. A professora fala bastante sobre respeito e diferença de cor... é até muito bonito o trabalho que ela desenvolve, realizando sarau pra contar a história do nosso povo. Acontece que ela sozinha não faz milagre. Esse tipo de preconceito vem de casa. Se os pais dos pais são uns ignorantes, estão repassando essa ignorância aos filhos. É um ciclo... onde esse preconceito enraizado não tem fim, só se renova a cada geração! Frustrante! Mas sigo em frente e orientando meus filhos a não aceitarem esse tipo de situação.

Assim que eu fiquei ciente do ocorrido, levei a situação à equipe diretiva e pedi uma conversa com as duas responsáveis. E assim aconteceu.

Conversamos e durante a conversa, algo que me chamou muito a atenção foi o fato da tristeza daquela mãe que via seu filho passar por algo que ela também passou em sua infância e isso a destruía.

A outra mãe, Fernanda, "justificou" a situação dizendo que o avô do menino também era negro e que por isso ele não podia ter preconceito. Disse ainda que ele falou isso porque ele "apenas" relaciona tudo que é preto a sujeira.

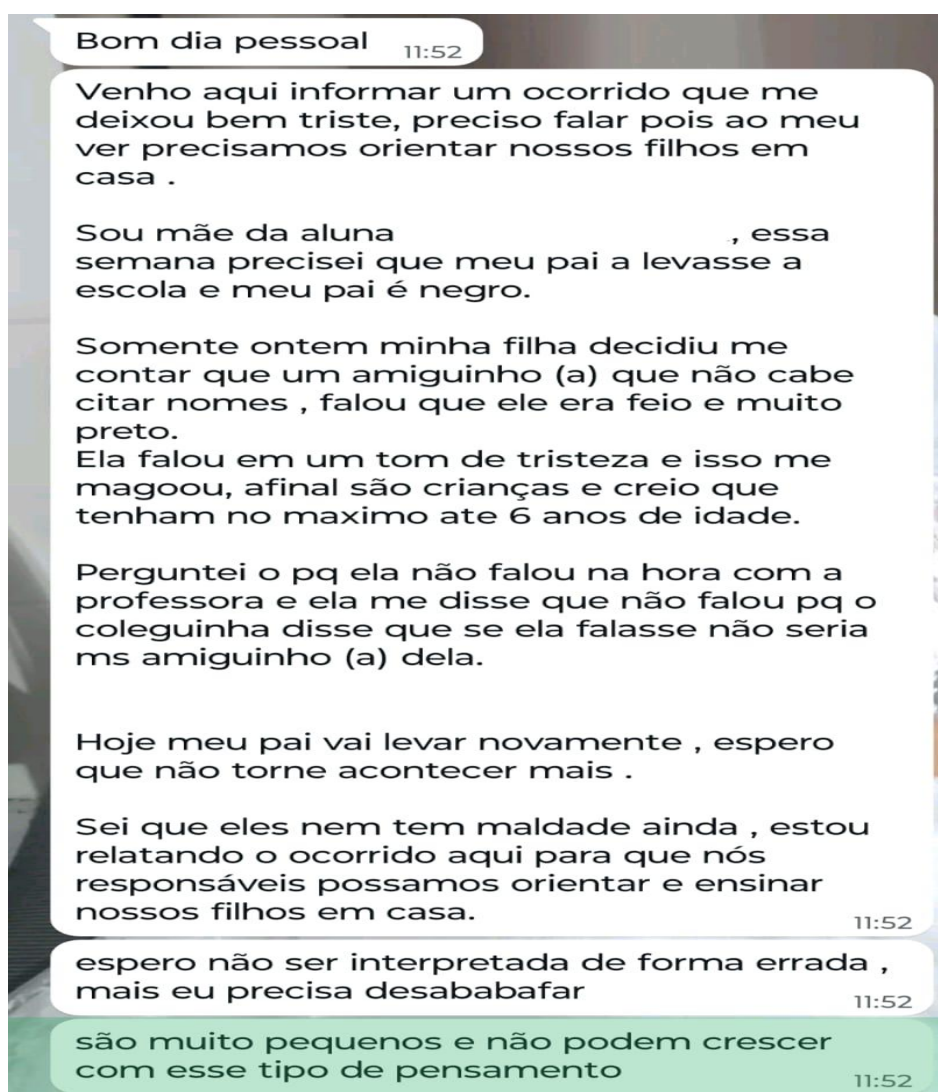
Eu e Eyshila ouvimos tudo isso atônitas, enquanto a equipe diretiva (quase toda de pele clara) tentava amenizar toda aquela situação para não ficar mal com nenhuma das famílias.

Vendo a postura passiva da direção, tomei a frente e tentei fazê-las entender tudo o que estava errado naquela conversa. Por fim, ninguém se desculpou com a mãe da criança ofendida e encerramos a reunião, com a justificativa de estarmos em horário de aula.

Outro caso, mais recente aconteceu na nova escola onde trabalho. O mesmo

trabalho reforçando a educação antirracista foi feito e próximo ao final do ano uma mãe, Liz, me manda mensagem dizendo que sua filha, Marina, estava muito triste, pois uma amiguinha falou para ela que seu avô era feio porque era preto. Liz tomou a frente e falou no grupo dos responsáveis com os outros pais e demonstrou toda a sua indignação pelo ocorrido. Marina não quis revelar quem foi a criança que teve a fala racista, pois a mesma amiga disse que se ela contasse, não seriam mais amigas. Por esse motivo, não foi possível chamar a família para conversar, porém, em reunião de pais, conversamos com todos os responsáveis sobre a importância das famílias também serem antirracistas e abolirem os atos racistas dentro de casa, em “brincadeiras” com amigos de forma negativa, pois certas atitudes e falas não cabem mais e as crianças acabam repetindo tais comportamentos.

Figura 6 – Arquivo da Pesquisadora



Essas “brincadeiras” e apelidos são constantemente relatados pelas crianças nas rodas de conversa. E quando elas entendem que isso não é certo, sempre trazem exemplos, falando de forma negativa, como “minha mãe chama o Juan de “nego beijudo””, “o apelido da minha prima é macaquinha”, de como amigos e familiares tratam as pessoas negras próximas e, quase sempre não são apelidos lisonjeiros, apesar do contexto “amigável”.

Estar no chão da escola e vivenciar essas e algumas outras situações, me fez questionar sobre como é difícil transmitir conteúdos importantes quando a educação familiar não tem ciência de seu grande valor na participação da construção desse pequeno ser humano e não se atenta ao que é proposto pelo trabalho pedagógico. Por isso é tão importante envolver também as famílias sempre que possível, para que, assim como as crianças, seus familiares também adquiram maior conhecimento e informação. (Esse assunto vai muito além do trabalho pedagógico. É uma questão social em que todos deveriam estar dispostos a construir essa nova geração despida de preconceitos e racismo, mas isso é uma conversa para um outro momento. Ficaremos apenas com a questão escolar.)

Sendo assim, este projeto justifica-se pelo fato de buscar entender como a educação nestes dois pilares da educação (família e escola) lidam com a educação antirracista e tem como objetivo apoiar a decolonização do conhecimento, das falas e atitudes dos alunos na educação básica. No entanto, ainda há muitos problemas para usá-la na educação infantil, principalmente no que diz respeito a como conectar com a educação familiar. A importância de tomar medidas afirmativas para combater o racismo estrutural na educação se torna mais clara no contexto do estado do Rio de Janeiro, onde a população negra do estado representa 54,3%, segundo dados do IBGE (2020).

É importante tentar compreender os problemas e oportunidades da educação antirracista na educação infantil visando atingir também as famílias das crianças. Por esse motivo, examinaremos a relação entre escola e família e o papel dos Espaços de Desenvolvimento Infantil⁹ (EDIs) nesse processo.

⁹ Os EDIs, ou Espaços de Desenvolvimento Infantil, são unidades educacionais municipais do Rio de Janeiro que oferecem atendimento em creche e pré-escola para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses. O objetivo é promover um desenvolvimento integral da criança através de propostas pedagógicas que valorizam a individualidade e o aprendizado desde os primeiros anos de vida, ampliar o acesso a vagas e melhorar a qualidade do ensino nessa faixa etária. Foram idealizados na gestão do Prefeito Eduardo Paes e implementados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A Prefeitura do Rio de Janeiro tem investido na construção e ampliação de EDIs para atender à

O EDI escolhido para esta pesquisa foi o EDI Professor Carlos Falseth.

A escolha do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professor Carlos Falseth se deu, em conversa com meu orientador, pelo fato de ser o meu local de trabalho e por este motivo, ser mais fácil e viável a realização da pesquisa.

Este EDI já vem trilhando uma educação antirracista de forma muito positiva. Inclusive, em 2022, o professor de Literaturas na Infância, Allan de Sousa, criou uma música antirracista com uma das turmas. A música viralizou na internet e a partir disso, ele criou o Instituto MPBIA¹⁰ (Música Popular Brasileira Infantil Antirracista). Hoje, este projeto é um grande sucesso com vários vídeos, músicas e livros publicados. “O objetivo da MPBIA é percorrer escolas do país promovendo autoestima, respeito, empoderamento e combate ao racismo e bullying desde a primeira infância, valorizando a diversidade étnica.”¹¹

Os professores Allan e Fernanda foram convidados e levaram o projeto realizado na turma a um programa da televisão aberta.

O EDI situa-se no bairro de Jardim América, na zona norte do município do Rio de Janeiro. Fica bem próximo da entrada da comunidade Furquim Mendes e muitos dos seus alunos são desta e das outras comunidades próximas, que são o Dique e a Ficap. São crianças, em sua maioria, negras ou pardas, de famílias periféricas e que sofrem constantemente com a violência do entorno onde vivem.

Objetivo geral

- Analisar a importância da participação da família no processo educativo e sua contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar, visando a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

crescente demanda por vagas na educação infantil.

¹⁰ Conheça mais o projeto: <https://www.youtube.com/channel/UC-sp5sqewS-X12QDI5CH-vg/videos>



¹¹ Retirado do site do Instituto MPBIA

Objetivos específicos

- Compreender como acontece o trabalho pedagógico antirracista no EDI Professor Carlos Falseth, levando em consideração as atividades realizadas, os materiais didáticos usados e a participação da comunidade escolar;
- Examinar como pais, responsáveis, crianças e educadores compreendem a educação antirracista e suas implicações para a educação infantil;
- Investigar como a educação antirracista na escola e as famílias interagem, mapeando convergências e divergências, com foco nos casos em que a educação familiar precisa compreender melhor a educação escolar e as relações étnico-raciais.

Fundamentação Teórica

O percurso teórico feito até o presente momento, ajudará a situar da melhor forma a pesquisa no campo. Nesse sentido, o estudo está trazendo novas inquietações e, ao mesmo tempo, resgatando as iniciais. E sendo assim, reforçou também a necessidade de aplicar recortes temporais e espaciais, reorganizando as propostas frente ao desafio da pesquisa.

Como a pesquisa gira em torno da educação das relações étnico-raciais e também a educação familiar, nesta pesquisa, optamos por dialogar com autores que se aproximam desses campos teóricos.

Assim, utilizaremos como referenciais teóricos Nilma Lino Gomes¹² (2003) para tratarmos sobre a educação antirracista e o papel do educador; Maria Auxiliadora Dessen¹³ e Ana da Costa Polonia¹⁴ (2007) para refletirmos sobre o

¹² Nilma Lino Gomes é pedagoga, doutora em Antropologia Social e professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Reconhecida como uma das principais referências nos estudos sobre relações étnico-raciais e educação antirracista no Brasil, tem vasta produção científica dedicada à valorização da identidade negra, à formação docente e à implementação da Lei 10.639/2003. Sua trajetória acadêmica e política contribui de forma significativa para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a superação do racismo.

¹³ Maria Auxiliadora Dessen é psicóloga, professora titular da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora reconhecida na área da Psicologia do Desenvolvimento. Sua produção científica é referência nacional nos estudos sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento humano, destacando-se pela análise das interações familiares e escolares como contextos fundamentais para o bem-estar e a formação integral de crianças e adolescentes.

¹⁴ Ana da Costa Polonia é pesquisadora na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, com produções que investigam as relações entre família e escola como contextos fundamentais para o processo de socialização e aprendizagem. Seus estudos contribuem para compreender como a

importante papel da família e da escola no desenvolvimento humano; e Eliane Cavalleiro (2023)¹⁵ para analisarmos o papel da escola e das famílias, juntas, no tratamento das relações étnico-raciais. Outros teóricos com pesquisas nas categorias que serão aqui abordadas, também serão utilizados no intuito de que esse aporte teórico nos auxilie apontando contribuições para a problemática levantada.

Partindo do ponto em que o EDI escolhido para a pesquisa já faz um trabalho antirracista de forma elucidada, não é um objetivo desta pesquisa se aprofundar na formação destes profissionais, pois dada a qualidade do trabalho, fica evidente o nível de conhecimento da equipe. Porém, é importante entender como diz Nilma Lino Gomes (2003) “a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores/as.”

O profissional de educação infantil tem a responsabilidade de auxiliar na construção do indivíduo social pleno, levando as crianças a refletirem sobre as questões raciais como tom da pele, tipo de cabelo e fazê-las compreender que essas diferenças externas não são justificativas para inferiorizar ou destratar qualquer pessoa.

Joana Elisa Costa Oscar¹⁶ (2018,) em sua dissertação de mestrado, questiona também sobre a origem de falas, por vezes pesadas, sobre o cabelo, a cor e os traços de crianças negras, saindo de crianças tão pequenas.

Sabe-se que essas falas vêm do ambiente extraescolar, mas o questionamento que ela levanta sobre o contexto gera uma atenção maior.

Em sua tese de doutorado, Lucimar Rosa Dias (2007) percebe que existe uma diferença nas reações das crianças negras e das crianças brancas em relação

articulação entre esses dois espaços influencia o desenvolvimento humano, ressaltando a importância da parceria entre educadores e familiares na promoção do bem-estar e da formação integral da criança e do adolescente.

¹⁵ Eliane Cavalleiro é pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e referência nacional e internacional nas pesquisas sobre relações raciais e educação. Atuou como professora na Universidade de Brasília (UnB) e na Stanford University (EUA). Sua produção acadêmica destaca-se pela análise do racismo institucionalizado no cotidiano escolar e pela defesa de práticas pedagógicas antirracistas, especialmente na educação infantil, contribuindo para a implementação de políticas públicas e para a formação docente comprometida com a equidade racial.

¹⁶ Joana Elisa Costa Oscar é professora de educação infantil no município do Rio de Janeiro. Foi a primeira a assumir a pasta da GERER - Gerência de Relações Étnico-Raciais da prefeitura e atualmente faz seu doutorado na UFRJ.

A GERER foi criada em dezembro de 2020 pelo secretário de educação Renan Ferreirinha junto com a professora Joana Oscar.

às atividades relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.

Ao nosso ver, os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira tem origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e branco ocorre de diferentes formas e antes da entrada da criança na escola. (Dias, 2007, p. 274-275)

Esta percepção dentro do núcleo familiar sobre si mesmo pode ser de forma positiva ou negativa. Algumas crianças recebem sobre si o peso de traumas e dores sofridos por seus pais e avós, enquanto outras, trazem consigo o preconceito e o racismo enraizados em suas famílias, muitas vezes, “justificados” como brincadeiras.

Em alguns casos, essa percepção pode acontecer de forma equivocada. Muitas famílias, quando questionadas sobre a cor de pele de seus filhos na autodeclaração para a matrícula na escola, ainda declaram como brancas crianças pretas. E diversos são os motivos para que isso aconteça, inclusive os traumas e as dores falados acima.

Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia (2007) descrevem a ação da família como “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais”. Por este motivo, quando existe uma dualidade de informações conflitantes entre escola e família, normalmente a criança tende a escolher a educação familiar, o que seria válido, se essa “educação” não fosse, por vezes, desrespeitosa e, por que não dizer, criminosa com atitudes racistas.

Procurando dialogar com os estudos e pesquisas recentes sobre o tema, buscamos em artigos, teses e dissertações produzidos entre os anos dois mil e vinte (2020) e dois mil e vinte e quatro (2024). Para isso perfez-se o caminho utilizando como descritores “educação antirracista, educação infantil e educação familiar/família”. Foram estes os descritores escolhidos por resumirem bem o que a pesquisa propõe.

Pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scientific Electronic Library (SCIELO) e no Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ (RIMA). Estes bancos de

dados foram escolhidos por serem plataformas de grande alcance e assim, otimizarem a investigação. No SciELO foram encontrados vinte e nove artigos; no repositório da CAPES, novecentos e quarenta e cinco trabalhos; já na BDTD identificamos novecentos e vinte e três produções; e no RIMA, localizaram-se duzentos e sete resultados. Explicitaremos de forma mais clara no próximo capítulo, mas foi possível observar que existe uma lacuna de pesquisa entre o que é vivido em casa e o que/como é trazido à escola dentro das relações étnico-raciais.

Metodologia

Esta pesquisa parte da premissa que apesar do bom trabalho pedagógico antirracista realizado em algumas unidades de educação infantil do município do Rio de Janeiro, algumas crianças ainda trazem para a escola comportamentos e falas racistas.

Por este motivo, utilizaremos a metodologia da *escrevivência*, de Conceição Evaristo¹⁷ e a *pesquisa-ação*.

A *escrevivência* porque “creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, *Escrevivência*.” (Evaristo, 2020, p. 31). Com a intenção de trazer a vivência de sala de aula dos professores e das famílias, trazendo “a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana” (Evaristo, 2020, p. 30).

Buscamos a vivência desse profissional que pesquisa, estuda e planeja suas aulas de forma clara e leva para a sua sala de aula um conteúdo rico, que envolve seus alunos. Apesar de perceber que a classe compreendeu o que foi dito, que as crianças se envolvem no que é proposto, esse profissional, percebe que todo o seu trabalho, quando bate de frente com a educação familiar, é engolido e acaba perdendo valor, como se o desenvolvimento escolar não fizesse parte do desenvolvimento social.

É importante entender também esse sentimento, muitas vezes de impotência, das professoras e professores diante desta situação. Por isso, escrever sobre essa

¹⁷ Conceição Evaristo (1946-) é escritora, pesquisadora e professora brasileira, considerada uma das principais vozes da literatura afro-brasileira contemporânea. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, suas produções abordam temas como memória, pertencimento, ancestralidade, gênero e relações raciais. É também conhecida pela formulação do conceito de *escrevivência*, que evidencia a escrita como expressão das experiências individuais e coletivas da população negra.

vivência é de suma importância para esta pesquisa.

Para além do entendimento também fica o questionamento sobre o que é feito diante deste fato. Como essa vivência se relaciona com as atitudes que precisam ser tomadas.

Já a pesquisa-ação, foi escolhida pelo fato de ser uma pesquisa onde eu, enquanto pesquisadora, também farei parte do objeto pesquisado enquanto professora da escola onde a pesquisa acontecerá, contribuindo para o aprimoramento da prática e aumento do conhecimento.

Segundo David Tripp¹⁸ (2005), existem três modalidades da pesquisa-ação e para esta pesquisa a modalidade escolhida foi a pesquisa-ação política, pelo fato de que “quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação, é preciso engajar-se na política, porque isso significa trabalhar com ou contra outros para mudar ‘o sistema’.” (p. 457)

Neste caso, esta é uma pesquisa do tipo exploratório que utilizará como método de investigação a pesquisa de campo, trazendo um criterioso estudo sobre o objeto desta pesquisa, considerado o contexto em que está inserida.

Como recursos metodológicos a entrevista semiestruturada com professores, com o intuito de conhecer os casos de racismo, saber de que forma foram resolvidos, se a família ficou ciente e se o trabalho antirracista traz a participação dessas famílias também.

Com os responsáveis, os recursos metodológicos serão as rodas de conversas, nas oficinas e com o Projeto Maleta de Memórias, que consistirá em alguns responsáveis da turma levando a maleta para casa e preenchendo com fotos, objetos, lembranças da infância enquanto criança negra e compartilhar com os outros responsáveis e com as crianças, abrindo na sequência a roda para discussão; as respostas escritas no caderno da Sacola de Leitura Viajante, após a leitura em família do livro enviado. Esse momento também servirá para saber se as famílias entendem a fundamental participação deles no processo da educação antirracista.

¹⁸ David Tripp é pesquisador e professor da Faculdade de Educação da Murdoch University, na Austrália, reconhecido por suas contribuições aos estudos sobre prática reflexiva, formação de professores e pesquisa-ação. Sua obra *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica* (2005) tornou-se uma das principais referências sobre o tema no contexto educacional brasileiro, ao discutir os fundamentos, características e aplicações da pesquisa-ação como método de investigação voltado à transformação da prática.

A roda de conversa será como forma de reconhecer o sentimento e dor do próximo e conscientizar as famílias que talvez ainda não tenham esse entendimento.

Estes recursos foram escolhidos porque foram as formas encontradas para chegar ao cerne do problema de forma eficaz, na tentativa de garantir os resultados de forma precisa.

Estrutura da Dissertação

Esta dissertação abordará no primeiro capítulo a base teórica que fundamenta e viabiliza o tema pesquisado, apresentando a literatura, os teóricos e os conceitos que dialogam com a pesquisa.

Já no segundo capítulo, apresentaremos a metodologia na prática, trazendo as rodas de conversas, as falas das famílias e as entrevistas realizadas com as professoras regentes, mostrando como foram realizadas e quais respostas tivemos a essas ações.

E no terceiro capítulo traremos a análise dos dados coletados e a discussão sobre o que foi analisado.

Finalizaremos com a conclusão e o resultado de tudo o que foi analisado durante o período da pesquisa.

Assim, a esperança é que esta pesquisa cumpra seu propósito e avance com os estudos de uma educação antirracista plena.

CAPÍTULO I

EDUCAR COM OS PÉS NO CHÃO: A INFÂNCIA, A FAMÍLIA E O ANTIRRACISMO

Pensamos ser importante neste início da pesquisa, apresentar alguns conceitos básicos que utilizaremos como infância, família/educação familiar e educação antirracista, baseados na literatura especializada que e muito nos auxiliará em nossas análises.

1.1. CONCEITO DE INFÂNCIA

A infância é um estágio da vida humana caracterizado pelo desenvolvimento físico, psicológico e social, que vai desde o nascimento até a adolescência. Tradicionalmente, foi vista como um período de dependência, vulnerabilidade e preparação para a vida adulta, mas, ao longo do tempo, estudiosos e especialistas passaram a reconhecer a infância como uma fase autônoma, com características e necessidades próprias. A infância é, portanto, um momento fundamental para a formação da identidade, das capacidades cognitivas e emocionais, e para a construção das bases de futuros relacionamentos sociais.

Jean Piaget (1999), que é um dos maiores estudiosos do desenvolvimento infantil, argumentou que a infância é um período em que ocorre a construção ativa do conhecimento. Seu modelo de estágios cognitivos (sensorial-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal) destaca como as crianças desenvolvem capacidades de pensar, entender e interagir com o mundo à medida que amadurecem.

A psicologia da criança estuda o crescimento mental ou, o que vem a dar no mesmo, o desenvolvimento das condutas, (isto é, dos comportamentos, incluindo a consciência), até a fase de transição constituída pela adolescência, que marca a inserção do indivíduo na sociedade adulta. (Piaget, 1999, p. 7).

É na infância que a criança adquire habilidades cognitivas essenciais, como

memória, linguagem, percepção e resolução de problemas. Neste período a interação social e a exploração são muito importantes para esse desenvolvimento.

A infância também é um estágio crucial para o desenvolvimento emocional. Os vínculos afetivos estabelecidos durante esse período são fundamentais para a formação da confiança e da segurança emocional. Também é quando a criança começa a formar sua identidade e a aprender os primeiros valores e normas sociais. Destaca-se a importância de um ambiente que permita à criança desenvolver sua autonomia, explorando, descobrindo e se responsabilizando por suas próprias ações.

Nesta pesquisa, compreendemos a infância como uma fase fundamental na constituição da identidade, da subjetividade e das primeiras experiências de convivência social. Por essa razão, optamos por adotar Lev Vygotsky como referencial teórico para falar sobre a infância, por reconhecermos a centralidade das relações sociais, da linguagem e da cultura nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que são aspectos essenciais ao se discutir práticas pedagógicas antirracistas.

Ao contrário de Jean Piaget, cuja teoria se baseia em estágios de desenvolvimento cognitivo universais e sequenciais, centrados na autonomia individual e na maturação biológica, Vygotsky propõe uma abordagem sociocultural, na qual o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação social. Para ele, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológica)” (Vygotsky, 2001, p. 97). Essa perspectiva ressalta o papel ativo do outro, seja um adulto, um educador ou um par, na construção de saberes e significados pela criança.

Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da educação infantil antirracista, uma vez que tais práticas exigem que se leve em consideração os contextos sociais, os discursos culturais e as relações étnico-raciais presentes nas experiências cotidianas das crianças. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de disputas simbólicas e afetivas, onde se (re)produzem e se (re)significam identidades, saberes e valores concomitante com o que é vivido e aprendido no contexto familiar.

A teoria vygotskiana fornece, portanto, as bases para analisarmos como as crianças constroem percepções sobre si, sobre o outro e sobre as diferenças raciais,

a partir das interações que estabelecem com professores, colegas, famílias e as demais pessoas da sua comunidade. Além disso, ao valorizar o papel da linguagem e da cultura como mediadores da aprendizagem, Lev Vygotsky possibilita compreender a potência das práticas pedagógicas intencionais na formação de uma consciência crítica desde a infância.

Anelise Monteiro Nascimento et al. (2018), em seu dossiê sobre as infâncias vai dizer, baseados em suas pesquisas, que

(1) a criança é uma construção social; (2) os modos de construção da infância são variáveis, tanto diacronicamente quanto sincronicamente; (3) a infância é um componente da cultura e da sociedade; é uma forma estrutural que não desaparece; (4) as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos sociais; (5) a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia. (p. 52)

As infâncias das crianças negras, em geral, são marcadas por experiências singulares que entrelaçam alegria, criatividade e potência, mas também desafios decorrentes do racismo estrutural. Reconhecer essas infâncias em suas diversidades é fundamental para garantir que essas crianças tenham acesso ao afeto, ao cuidado, às oportunidades e ao direito de serem vistas e valorizadas em sua identidade. Fortalecer as infâncias negras implica promover ambientes educativos e sociais que acolham suas histórias, respeitem suas vivências e incentivem seus sonhos, contribuindo para uma formação mais justa, equânime e humanizadora.

Em seu artigo, Heloísa Pires Lima (2009) destaca que a representatividade na literatura infantojuvenil desempenha um papel fundamental na construção das identidades sociais, sobretudo entre as crianças negras. As imagens e narrativas presentes nos livros destinados ao público infantil influenciam diretamente a forma como essas crianças percebem a si mesmas e o mundo que as cerca. Quando tais representações se apoiam em estereótipos racistas, desumanizadores ou depreciativos, como as obras que retratam africanos de maneira bestializada ou grotesca, acabam reforçando preconceitos e contribuindo para a desvalorização da identidade negra.

Em contraposição, a autora ressalta a relevância de valorizar a tradição oral africana e a riqueza cultural do continente como caminhos para promover uma representatividade positiva. Essa mudança é essencial para que crianças negras

possam se reconhecer em narrativas que valorizem sua origem e cultura, contribuindo para a construção de identidades positivas, fortalecidas e plenamente afirmadas.

Importante ressaltar também a importância de avaliar criticamente os livros que dizem promover literatura afro, pois nem todos cumprem exatamente este papel. Muitos perpetuam conceitos racistas mesmo trazendo apenas personagens negros.

Entende-se, que infância não é algo singular, mas existem várias infâncias diferentes. Míghian Danae Ferreira Nunes (2015) diz que “ao olharmos para as crianças brasileiras, vemos diferenças (estruturais, subjetivas, materiais, etc.) no modo em como elas vivem suas infâncias”. Porém, para os fins deste trabalho, ficaremos com um conceito mais geral de infância.

1.2. CONCEITO DE FAMÍLIA/EDUCAÇÃO FAMILIAR

A família constitui a instituição social mais antiga e fundamental da sociedade. Definida como um grupo de pessoas unidas por laços consanguíneos, afetivos ou legais, a família desempenha funções essenciais na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. Na perspectiva sociológica, ela é compreendida não apenas como uma unidade biológica ou afetiva, mas como um espaço estruturado de socialização, reprodução cultural e regulação das relações sociais.

Segundo Pierre Bourdieu (1992), família é um espaço de reprodução social e cultural. Para ele, a família não é apenas um grupo natural, mas uma estrutura social legitimada.

Pode-se entender que o conceito de família é dinâmico, múltiplo e historicamente construído, e que não existe um único modelo "universal" de família, sendo assim, também podemos entender que não existe um modelo universal de educação familiar. Porém, existem aspectos importantes que perpassam todas as famílias.

Içami Tiba (2002) defende que educar é um ato de amor firme. Para ele, a família precisa assumir o papel de educadora com responsabilidade, promovendo disciplina, autonomia e afeto. A educação familiar deve preparar a criança para a vida social e escolar.

A educação familiar é um campo que analisa o papel da família no

desenvolvimento e formação dos indivíduos, especialmente no que diz respeito aos valores, atitudes, comportamentos e primeiras aprendizagens. Ela é compreendida como o primeiro e mais duradouro processo formativo, no qual a criança aprende valores, limites, emoções, atitudes sociais e morais. É considerada a base da formação ética e comportamental, que interage e se complementa com a escola. “A educação não pode ser delegada somente à escola. Aluno é transitório. Filho é para sempre” (Tiba, 2008).¹⁹

E é durante a primeira infância que a criança é profundamente influenciada pelas atitudes e comportamentos dos cuidadores, que são modelos iniciais de referências. A maneira como eles interagem com a criança – com carinho, empatia, estímulos e limites – contribui para o seu bem-estar emocional e sua capacidade de se relacionar com o mundo à sua volta.

A ausência de uma educação familiar consistente e responsável pode gerar impactos negativos profundos no desenvolvimento das crianças, refletindo-se tanto no âmbito pessoal quanto social. Quando a família não estabelece vínculos afetivos sólidos, não transmite valores éticos ou não oferece limites claros, a criança tende a apresentar dificuldades na construção de sua identidade, na socialização e na internalização de regras de convivência. Além disso, a falta de diálogo e de apoio familiar pode favorecer a reprodução de preconceitos e desigualdades, ao invés de promover uma formação crítica e cidadã. Nesse sentido, a negligência da família em seu papel educativo compromete não apenas o percurso escolar e emocional da criança, mas também sua capacidade de se engajar em práticas sociais mais justas, solidárias e antirracistas.

Um ponto a ressaltar sobre os “valores éticos” é que nem sempre o que é ético para um é para o outro. Então, nem sempre a questão é negligência com a educação, mas o problema pode estar no que é ensinado e de que forma está sendo ensinado. Por exemplo, uma família com conceitos racistas, educa e ensina a criança a ter conceitos racistas como algo normal e aceitável, mesmo que tais atitudes não sejam aceitáveis para a sociedade.

A família e a educação familiar, portanto, são fundamentais no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância, quando ocorrem os principais processos de construção da identidade, das habilidades cognitivas e emocionais. A interação entre pais, cuidadores e a criança deve ser vista como um

¹⁹ Palestra em Curitiba, 23 de julho de 2008

fator determinante para o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança, pois é dentro desse ambiente que ela aprende os primeiros conceitos de amor, confiança, comunicação e exploração.

Hannah Arendt (2003) reforça a responsabilidade da família em apresentar a criança ao mundo, assumindo a tarefa de mediar entre tradição e inovação, possibilitando que as novas gerações se apropriem criticamente da realidade. Ela via a educação, especialmente a que começa na família, como um ato de responsabilidade ética e política, em que os adultos assumem o dever de preparar as crianças para viverem no mundo, mas também para transformá-lo. Assim, compreende-se que a educação familiar não pode se limitar à transmissão de valores tradicionais, mas deve também assumir o compromisso ético e político de promover uma criação antirracista desde a infância, reconhecendo a diversidade, combatendo preconceitos e formando sujeitos capazes de construir relações mais justas e igualitárias.

Investir na educação e no bem-estar da criança na primeira infância, proporcionando um ambiente familiar seguro, afetivo e estimulante, é essencial para garantir que ela se desenvolva de forma integral e bem-sucedida em sua vida futura.

1.3. CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação é um processo contínuo e intencional de formação e desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, intelectual, ética, emocional, social e cultural. Ela envolve a transmissão, assimilação, reconstrução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que possibilitam ao indivíduo a participação ativa, crítica e transformadora na sociedade.

Mais do que uma simples instrução ou acúmulo de informações, a educação é um fenômeno social e histórico, situado em contextos culturais específicos, por meio do qual as gerações mais novas se apropriam da herança cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, são preparadas para atuar na construção de novas realidades.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade

civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Paulo Freire (1970) via a escola como um espaço de conscientização e transformação social. Ele criticava a educação “bancária”, em que o aluno é passivo, e defendia uma educação dialógica, crítica e libertadora, na qual os estudantes constroem o conhecimento a partir de sua realidade.

Dito isso, a educação antirracista é uma abordagem pedagógica e política que visa desconstruir o racismo estrutural, promovendo a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural dentro dos espaços educacionais. Esta abordagem busca não apenas combater o preconceito individual, mas também desafiar as estruturas sociais, políticas e educacionais que perpetuam desigualdades raciais. A educação antirracista implica em práticas educativas que não apenas reconhecem as diferenças raciais, mas também oferecem ferramentas para que os alunos compreendam, questionem e ajam contra o racismo em suas diversas formas.

Para Almeida (2019), o racismo constitui um elemento que organiza as relações de poder e contribui para a manutenção de privilégios e de mecanismos de exclusão social. Isso significa que as instituições não apenas reproduzem desigualdades raciais, mas também podem legitimá-las quando deixam de reconhecer as especificidades da população negra ou quando tratam as desigualdades como naturais. Dessa forma, combater o racismo exige mais do que a punição de práticas discriminatórias; requer a transformação das estruturas sociais que perpetuam essas desigualdades e a implementação de políticas públicas comprometidas com a equidade racial.

Essa compreensão é especialmente relevante no campo da educação, uma vez que a escola está inserida nessa estrutura social e, portanto, pode tanto reproduzir quanto enfrentar as desigualdades raciais. Nesse contexto, a educação antirracista ultrapassa a realização de atividades pontuais relacionadas à cultura afro-brasileira, constituindo-se como um compromisso permanente com a revisão de práticas pedagógicas, currículos e relações estabelecidas no ambiente escolar, envolvendo também a participação das famílias na construção de uma cultura de respeito à diversidade e de promoção da igualdade racial.

Munanga também destaca a importância de romper com o mito da

democracia racial²⁰. Para ele, a educação deve promover uma consciência crítica sobre o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial como parte da formação cidadã.

Assim, a concepção da democracia racial pode ser apontada como o principal fundamento em que se baliza o preconceito de cor existente no Brasil, a tal ponto que ele é cada vez mais mascarado, em piadas de modo que a segregação é apaziguada ao ser afirmada como uma brincadeira, pretensamente inofensiva, ao passo, que, efetivamente, tais disfarces só contribuem para naturalizar os preconceitos raciais (Carneiro, 2023, p. 9).

Neste sentido a educação antirracista tem ganhado destaque como uma proposta pedagógica voltada à equidade, justiça social e superação do racismo estrutural, especialmente no ambiente escolar, mas que também deve ter espaço nas conversas familiares e na sociedade como um todo.

Todos os movimentos sociais, incluído o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros (Munanga, 2004, p. 13).

Importante explicitar com clareza esses conceitos básicos para que haja maior facilidade na compreensão desta pesquisa.

A infância é compreendida como uma fase essencial da vida humana, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

A concepção de infância, do ponto de vista jurídico no Brasil, encontra-se definida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal que regulamenta os direitos fundamentais dessa etapa do desenvolvimento humano. De acordo com o art. 2º da referida lei, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, art. 2º). Essa delimitação etária é fundamental para a formulação de políticas públicas e para o reconhecimento das especificidades que caracterizam a infância como um período distinto, dotado de direitos próprios e necessidades particulares.

No contexto contemporâneo, especialmente após a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), passou-se a reconhecer a criança como sujeito de

²⁰ Democracia racial é a ideia de que no Brasil haveria harmonia entre as raças e ausência de racismo devido à miscigenação. No entanto, essa noção é criticada por ocultar o racismo estrutural e as desigualdades raciais reais vividas pela população negra e indígena.

direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento, e não apenas como um ser em formação. Dentro desse período mais amplo, destaca-se a primeira infância, que abrange aproximadamente os seis primeiros anos de vida e se caracteriza por ser uma etapa particularmente sensível para a construção das bases do desenvolvimento humano.

É nessa fase que a criança se apropria de habilidades motoras, constrói sua comunicação verbal e não verbal, e amplia sua consciência corporal. A aprendizagem ocorre principalmente por meio das interações sociais e da brincadeira, que se configuram como ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento e para a expressão das emoções.

O convívio social nessa etapa exerce um papel crucial no desenvolvimento infantil. A interação com outras crianças e com adultos dentro e fora do núcleo familiar amplia as experiências da criança, contribuindo para a construção da empatia, da cooperação, da capacidade de se comunicar e de lidar com regras e frustrações.

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseada, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. (Cavalleiro, 2023, p. 20).

A formação do caráter e da personalidade tem início desde os primeiros anos de vida, sendo fortemente influenciada pelo meio em que a criança está inserida. A convivência com adultos de referência que oferecem afeto, cuidado e segurança emocional é fundamental para o desenvolvimento de um caráter equilibrado. Além disso, as experiências vividas — como o estabelecimento de limites, a convivência com a diversidade, o diálogo e o respeito — contribuem para a construção de valores como responsabilidade, justiça, empatia e autonomia. Embora a personalidade continue se desenvolvendo ao longo da vida, é inegável que suas bases são fortemente estabelecidas na infância, quando a criança se encontra em plena abertura à aprendizagem e à influência do meio.

Dessa forma, compreende-se que a infância, em especial a primeira infância, é uma etapa decisiva na trajetória humana. Valorizar esse período implica reconhecer a importância dos vínculos afetivos, das experiências sociais e dos

contextos educativos como elementos centrais para o pleno desenvolvimento da criança e para a formação de indivíduos conscientes, sensíveis e preparados para a vida em sociedade.

Sabe-se que a formação integral do ser humano é um processo complexo que envolve múltiplos contextos e agentes sociais. Entre os mais significativos, destacam-se a família e a escola, instituições que, embora atuem de maneira distinta, compartilham a responsabilidade de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético das crianças e adolescentes. A colaboração entre esses dois ambientes é essencial para a construção de uma trajetória educacional sólida, favorecendo tanto o sucesso escolar quanto a formação cidadã. E este trabalho discute o papel da escola no processo de desenvolvimento do sujeito, bem como a importância da articulação com a família para alcançar resultados mais efetivos na educação.

A família e a escola desempenham papéis imprescindíveis na formação do ser humano. Dessen e Polônia (2007) vão dizer que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social”.

A família, como primeiro grupo social onde a criança é inserida e participante, é responsável por educar de forma moral, afetiva, religiosa (ou não), dando à criança os primeiros passos para uma vida em sociedade. A escola, falando a nível de educação infantil, vai conduzi-la a interagir com pessoas de diferentes núcleos familiares, com cores diferentes, religiões diferentes e formas de ver o mundo diferente. Além, é claro, de trabalhar as habilidades e os conteúdos do currículo.

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada. (Dessen; Polônia, 2007, p. 305).

Dentro da família, a criança segue determinadas regras e combinados “exclusivos” daquele ambiente e assimila a cultura que a ela é transmitida por seus pais e parentes desde a primeira infância. Sendo os primeiros anos de vida cruciais para a formação do caráter desta criança, futuro adulto, é dever da família prestar bastante atenção ao que é ensinado ou até mesmo realizado perto de crianças

pequenas. As crianças tendem a reproduzir comportamentos, falas, atitudes, medos, gestos, valores das pessoas a sua volta ou até mesmo de desenhos e programas que assistem.

Compreendo que a análise do processo de socialização na primeira infância implica conhecer as atitudes e os comportamentos dos familiares - adultos e jovens - ligados não somente ao cuidado da criança, mas também a todo o conjunto de normas, regras e crenças praticadas e valorizadas pelo grupo, que possibilitarão a sua introdução na sociedade. (Cavalleiro, 2023, p. 11).

A importância da família como agente educativo é amplamente reconhecida por diversos estudiosos da área da educação, da psicologia e da sociologia. Destacam com precisão o papel essencial da família na constituição emocional e social dos indivíduos, especialmente nos primeiros anos de vida.

Em seu artigo, Dessen e Polônia (2007), citam Bronfenbrenner (1999), que “ênfatiza que os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento são: a família, a escola e o ambiente externo a estes dois contextos”, evidenciado que a família compõe o microssistema mais direto e influente no desenvolvimento da criança, influenciando sua autoestima, sua maneira de lidar com conflitos e sua capacidade de adaptação. Do mesmo modo, Içami Tiba (2002) reforça que é na família que se deve iniciar a formação de caráter e disciplina, aspectos fundamentais para uma trajetória escolar bem-sucedida.

Nesse sentido, a atuação familiar não se limita ao cuidado físico, mas se estende à formação emocional e moral, o que repercute diretamente no ajustamento do indivíduo frente às exigências da vida escolar. Crianças que vivenciam um ambiente doméstico estável, afetivo e com limites claros tendem a apresentar maior capacidade de concentração, relacionamento interpessoal e enfrentamento de frustrações no ambiente educacional.

A importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável. Por exemplo, o estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre os pais e seus filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões interacionais positivos e de repertórios salutares para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa (Marques, 2001), incluindo a própria escola. (Dessen; Polônia, 2007, p. 308).

Portanto, é inquestionável que a família exerce um papel educativo insubstituível, funcionando como o primeiro espaço de socialização e aprendizagem,

capaz de mediar valores e comportamentos que favorecem não apenas o desempenho escolar, mas a construção de sujeitos mais equilibrados, críticos e cooperativos.

Já a escola, participa do processo formativo desta criança, dando continuidade e de forma concomitante, ou seja, junto com a família, porém instruindo com conteúdos mais abrangentes ampliando o conhecimento de mundo com novas e diferentes experiências.

A escola representa um ambiente fundamental na vida das crianças, onde elas passam uma parte significativa do seu tempo diário. Nesse espaço, elas participam de diversas atividades que contribuem para seu aprendizado, tanto em contextos formais como pesquisas, leituras orientadas e realização de tarefas, quanto em momentos informais, como os recreios, passeios escolares e atividades lúdicas.

A vivência escolar contribui de maneira significativa para ampliar e aprofundar a socialização infantil. A interação com colegas da mesma faixa etária, o convívio com adultos fora do círculo familiar e o acesso a novos conteúdos distintos daqueles experienciados no ambiente doméstico promovem diferentes formas de compreender a realidade.

Essa multiplicidade de experiências revela-se extremamente benéfica ao desenvolvimento da criança, evidenciando o papel fundamental que creches e pré-escolas desempenham como ambientes propícios ao seu crescimento integral.

Diferente do ambiente familiar, a escola oferece um espaço estruturado e intencionalmente planejado para promover o desenvolvimento integral da criança. Suas necessidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais são atendidas por meio de práticas pedagógicas específicas, que visam não apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também ao fortalecimento de habilidades interpessoais e à construção da identidade.

Assim, embora a família desempenhe um papel essencial na formação da criança, ela não é o único espaço de desenvolvimento. A escola amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, oferecendo experiências diversificadas que ajudam a criança a se desenvolver como sujeito ativo em seu próprio processo de crescimento.

A escola desempenha um papel necessário no desenvolvimento do indivíduo, especialmente no que se refere à assimilação do conhecimento sistematizado e

culturalmente construído, distribuído entre as diversas áreas do saber. A instituição escolar deve ir além da mera transmissão de disciplinas científicas, assumindo também o compromisso com a formação cidadã, o engajamento político e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse contexto, compreende-se que a escola não deve restringir-se à função de repassar conteúdo de um currículo. Sua missão deve incluir a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de intervir ativamente na realidade em que vivem. Por constituir um ambiente privilegiado para a construção de valores, ideais, crenças e práticas sociais, a escola torna-se um espaço estratégico para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A família, isoladamente, na maioria dos casos, não dispõe de todos os recursos necessários para conduzir o processo educacional de forma plena, sendo imprescindível a parceria com a escola. Ambas as instituições atuam de maneira complementar, ainda que com objetivos, métodos e dinâmicas próprias. As práticas educativas desenvolvidas no seio familiar e no ambiente escolar diferem em suas finalidades, conteúdos e formas de interação, refletindo as especificidades de cada contexto.

A articulação entre escola e família, quando pautada pelo diálogo e pela cooperação, potencializa significativamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento global da criança. Dessa forma, é essencial promover a aproximação entre pais e educadores, incentivando a construção de estratégias conjuntas que considerem os papéis de ambos e contribuam para a consolidação de uma rede de apoio eficiente.

Cabe à escola, nesse sentido, reconhecer o valor da participação familiar na trajetória educacional dos estudantes e desenvolver ações que favoreçam o envolvimento dos pais nas propostas pedagógicas. Tal colaboração é decisiva não apenas para o êxito acadêmico e profissional dos educandos, mas também para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social.

Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. A escola não pode ser valorizada em oposição à educação familiar e vice-versa. Ambas desempenham funções de profunda importância. (Cavalleiro, 2023, p. 12).

Assim como a qualquer outro conteúdo, isto também se aplica quando o assunto é a educação antirracista. Pois além de conhecimento pedagógico é um conteúdo que deve ser levado para a vida.

A educação para as questões étnico-raciais deveria vir do seio familiar, porém, nem todas as famílias se atentam a este fato. E é nesse contexto que a escola precisa trazer essas famílias para participarem junto com as crianças de atividades que promovam de forma positiva a história, a cultura africana e afro-brasileira e o respeito a diversidade.

Algumas famílias, ainda em 2025, insistem em usar frases como: “Eu não sou racista, pois casei com preto. Amo meu macaco!²¹” como forma de “carinho”. A criança que cresce em um ambiente com essas falas relacionadas a seus parentes próximos e muitas vezes direcionadas a elas por esses mesmos parentes, acaba naturalizando atitudes racistas e transmitindo a seus colegas de classe. Outras famílias tendem à negação das diferenças, dizendo não enxergar cor, como aconteceu em uma reunião de pais em que eu (professora da turma) e a agente de educação infantil estávamos falando sobre casos de falas racistas na turma e a agente disse ter se surpreendido com o caso, já que sempre trabalhávamos o respeito e também por sermos duas profissionais negras. Foi quando uma mãe branca disse bem alto “Verdade, vocês são negras. Eu nem tinha percebido isso, pois na minha família nós não vemos cor.”

Compreendo que o processo de socialização na primeira infância implica conhecer as atividades e os comportamentos dos familiares - adultos e jovens - ligados não somente ao cuidado da criança, mas também a todo o conjunto de normas, regras e crenças praticadas e valorizadas pelo grupo, que possibilitarão a sua introdução na sociedade. (Cavalleiro, 2023, p.11).

Recentemente, um caso de racismo que ficou amplamente conhecido, foi de um jogador brasileiro da sub 20, que ao disputar um campeonato em um outro país da América Latina, foi agredido verbalmente e gestualmente com ofensas racistas. Obviamente, apenas pelo ato criminoso, já causa revolta e repulsa, porém algo que chama muita atenção é o fato de que o criminoso segurava uma criança pequena em seu colo durante o crime.

Muito foi falado sobre o ato de racismo na mídia, mas pouco se falou sobre o fato de uma criança, de forma involuntária, ter sido participante ativa de um crime de

²¹ Frase dita por uma responsável dentro do ambiente escolar.

racismo, por estar no colo do criminoso (o que deveria configurar outro crime).

Figura 7 – CNN Esportes



Uma criança que é exposta a esse tipo de atitude de forma pública, cresce acreditando que tratar seus amigos assim, não tem problema.

É verdade, que muitos componentes de famílias negras não tiveram boas experiências na infância com a escola. “Brincadeiras” que hoje entende-se como racismo recreativo eram proferidas a todo momento, causando constrangimento e motivo de evasão escolar, e por isso, além de passar uma visão negativa para seus filhos sobre a escola, esses responsáveis também assumem uma postura distante, não se envolvendo nas atividades e sempre esperando situações ruins e complexas.

Define-se como autopreservação ou código de defesa. Adultos que viveram situações traumáticas na infância por crimes de racismo, fazem de tudo para que seus filhos e netos não vivenciem a mesma dor. É muito comum ver crianças negras com o cabelo muito arrumado, muito cheirosa, com hidratante e perfume, uniforme impecável, material escolar dos melhores (dentro da condição da família). Isso não é apenas capricho e cuidado, mas também é uma forma de tentar que suas crianças sejam aceitas e bem tratadas nos ambientes em que frequentam. Assim, evitando maiores sofrimentos às crianças e aos próprios responsáveis.

Porém, infelizmente, ainda hoje, crianças negras sofrem com atitudes racistas

dos colegas de classe de forma verbal e física, como é o caso da aluna de 15 anos do colégio Makenzie, em São Paulo, que sofria com os xingamentos racistas e ainda investigam uma possível agressão que quase tirou sua vida.

No entanto, é imprescindível implementar projetos levando em conta o contexto cultural brasileiro, a fim de evitar o emprego de modelos educacionais que são apropriados para outros contextos. Em se tratando do nosso contexto sociocultural, é preciso fomentar a relação família-escola, tomando como base as diferenças sociais e regionais que caracterizam a nossa cultura e a real condição de implementação de projetos de pesquisa. (Dessen; Polônia, 2007, p. 310).

Figura 8 - UOL Notícias



Dito, isso, fica evidente que família e escola andam juntas quando o assunto é educação e desenvolvimento pleno da criança em relação a questão das relações étnico-racial. Já falamos que a família dá o ponta pé inicial na transmissão de valores, e o respeito ao próximo independente a cor de sua pele é um valor que precisa estar presente nos assuntos familiares. Dessen e Polônia (2007) vão dizer que “mesmo quando a instituição escolar planeja e implementa um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade.”

Em uma reunião de responsáveis, onde era apresentado o Projeto Maleta de Memórias, realizado com as famílias e as crianças (este projeto será melhor

explicado mais à frente, mas consiste nas próprias famílias das crianças apresentarem às outras famílias da turma suas memórias enquanto criança negra e o que espera para as memórias de seus filhos que são crianças negras dessa nova geração), uma das mães da turma relatou que sua filha mais nova foi chamada de macaca por uma amiga da família dentro da casa de sua mãe, que no caso, era a avó da criança. A avó nada fez, mas a filha mais velha (aluna da escola), de apenas quatro anos, quando sua mãe chegou à casa, contou o fato ocorrido para a mãe. Ela ainda não sabe o que significa o conceito de racismo, mas já presenciou dentro do seu ambiente familiar, pois mesmo que não tenha partido de alguém da família propriamente, foi dentro da sua casa. E apesar de nada ter sido feito na hora, ela entendeu que o que acabara de acontecer não era algo que deveria acontecer e muito menos normalizado.

A mãe da menina sentiu-se segura em expor sua história pois sentiu o ambiente acolhedor e sabia que sua história colaboraria para explicitar a importância do projeto e da participação das demais famílias presentes. Assim, Nilma Lino Gomes (2002) vai dizer que

[...] um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares (Gomes, 2002, p. 40).

Mesmo crianças pequenas, da pré-escola, interiorizam e externam ideias e atitudes preconceituosas, relacionadas ao tom de pele e tipo de cabelo de seus pares, assim inferiorizando e desprezando a companhia de crianças negras. Cabe ao professor estar atento para perceber esses problemas em sala de aula, não na tentativa de minimizá-los, mas buscar a raiz e incluir a família nesse processo.

Muitas vezes, atitudes preconceituosas de crianças não são vistas de fato como preconceito com a desculpa de serem pequenas e não saberem o que estão fazendo, porém é exatamente nessa fase de construção de caráter e identidade que essas atitudes precisam ser observadas com maior cuidado, sendo necessário a intervenção do adulto para alinhar o que for preciso. Nesse sentido, o professor precisa, num primeiro momento, sentar, conversar, mostrar o erro à criança. Na sequência, conversar também com a família para entender o porquê e de onde vem o preconceito.

De fato, nem sempre as atitudes racistas partem de membros do núcleo familiar direto, como pai e mãe, porém, é responsabilidade deles estar atentos ao que as crianças estão assistindo, que sites estão acessando, com quem estão convivendo. A família precisa ter este cuidado de cercear as informações que as crianças recebem principalmente neste período da primeira infância de formação de caráter. Pois, de onde vem este comportamento? Segundo David Tripp (2005) “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las”.

Elaine Cavalleiro (2023) vai dizer que a escola, muita das vezes, se isenta e culpabiliza apenas a família de disseminar o preconceito ou de vitimizar-se pela discriminação sofrida “É interessante notar que para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família”. Porém, em muitos casos, as famílias culpabilizam a escola por valores que deveriam ser transmitidos por elas e continuados na escola, mas a culpa toda sempre recai sobre o professor.

Como Nilma Lino Gomes (2002) diz, “Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado” e pouco mais de 130 anos após o fim da escravidão ainda precisamos reforçar que o corpo negro precisa ser respeitado e valorizado desde a infância.

Falamos em construir uma nova geração antirracista, o que é urgente e inegociável, mas precisamos tratar também da geração que cria essas crianças, como pais, avós ou responsáveis legais. Pois principalmente em regiões periféricas, onde residem pessoas com pouca instrução, que, muitas das vezes, não têm acesso a cursos, palestras e informações claras (não que esse fato seja determinante ou justifique atos de racismo), é muito comum que apelidos depreciativos e “brincadeiras” pejorativas relacionados a cor de pele, ao cabelo crespo e a traços físicos da pessoa negra sejam tratados como normais e ditos de forma “amorosa”, muitas vezes, de fato sem a intenção de ofender. Porque apesar do fácil acesso às informações que alguns possuem, estudos indicam²² que as redes sociais como WhatsApp e TikTok são as principais fontes de informação, o que restringe consideravelmente a qualidade e a veracidade desse conteúdo.

A epigenética²³ vai dizer, em outras palavras, que o corpo reage a estímulos e

²² Fonte: TCI Domicílios -2022

²³ Estudo de como fatores ambientais e comportamentais podem influenciar a expressão dos genes,

a medos de forma genética. Por exemplo: quando uma criança percebe que sua família o protege de forma rápida e a única cena que ela vê é um homem negro passando correndo, é possível que ela associe que sempre que um homem negro passar correndo por ela, exista uma situação de medo e perigo, mesmo que ela não entenda o porquê. E essa atitude também pode influenciar nas relações com os colegas dentro de sala de aula. Fanon discorre sobre um “inconsciente coletivo” construído socialmente e que é passado pelas gerações, formando um “conjunto de preconceitos”.

[...] podemos entender o inconsciente coletivo como o conjunto das ideias construídas sobre determinados seres sociais, compartilhadas socialmente, dadas como universais, mas que não são comprovadas, ou sequer aferidas no meio social; ao contrário, trata-se de noções preconcebidas, relacionando-se desta forma ao senso comum (Carneiro, 2023, p. 12 e 13).

Porém, é importante compreender também, que muitas dessas famílias ainda não possuem letramento racial. E assim sendo, como transmitir o conhecimento que não se tem? Nesse sentido, cabe também a escola proporcionar vivências que não só inclua as crianças, mais também os adultos que as criam para que todos possam “aprender” juntos sobre as questões raciais, criando assim, uma parceria educativa que beneficia ainda mais as crianças. Diante disso, torna-se fundamental que os profissionais da educação, incluindo professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, desenvolvam competências e estratégias que considerem a diversidade de experiências, saberes e contextos vivenciados pelas famílias. Tal abordagem visa promover um envolvimento mais eficaz entre escola e família. Nesse processo, destaca-se a importância da maneira como os docentes percebem o papel das famílias enquanto agentes educativos, uma vez que essa percepção influencia diretamente a qualidade da parceria estabelecida.

E o silenciamento da escola e família frente a casos de racismo pode gerar na criança o medo e o receio de se posicionar frente a situações de conflitos étnicos. Quando uma criança conta a um adulto em quem confia e não se sente acolhida diante de situações de constrangimento, que machucam, ela pode se fechar, não exercendo seu direito de defesa verbal e, o que é muito comum nesta faixa etária, partindo para meios físicos.

sem alterar a sequência do DNA em si, apenas mudando a forma como é usado pelo corpo. Alguns estudos em andamento apontam que essas mudanças podem ser passadas como herança genética para gerações futuras.

O fato também das crianças não relatarem o fato em casa ou à professora, também decorre deste silenciamento. Quando o assunto não é abordado ou quando não se toma medidas de proteção e acolhimento para que essa criança reconheça que foi vítima e se sinta confortável em relatar aos adultos próximos, certa de que algo será feito em seu benefício, ela não fala.

Se concordamos que as crianças não nascem racistas, o debate sobre raça, assim como outras categorias que desneutralizam a infância, faz-nos repensar até que ponto estamos construindo um espaço favorável à livre expressão das crianças ou somos apenas nós, pesquisadoras/es da infância, que estamos produzindo conclusões sobre as culturas infantis. (Nunes, 2015, p. 421).

A questão racial constitui um problema social de caráter histórico, anterior à própria conformação da ideia de nação e à consolidação do Estado Nacional Brasileiro, pois desde suas origens, ela permeia profundamente o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. E é importante destacar que não se trata de um "problema dos negros", mas sim de um fenômeno relacional, pois o racismo só se manifesta nas interações sociais. Dessa forma, trata-se de uma questão estrutural da sociedade brasileira como um todo. Enquanto essa realidade não for reconhecida e devidamente enfrentada de forma coletiva e sistêmica, não haverá possibilidades reais de superação do racismo.

Trabalhar Educação para as Relações Étnico-raciais na educação infantil não é como nos outros anos, com um conteúdo específico ou um projeto, é vivência. Diariamente o assunto precisa ser abordado não apenas falando da pauta das diferenças, mas de forma cotidiana como na apresentação de uma história comum com personagens negros.

Um exemplo é o livro *Lulu adora histórias*, de Anna McQuinn. É a história de uma menina que cada livro que lê se transforma em uma aventura e seu pai está sempre presente brincando com ela. É uma história comum para a educação infantil, que trabalha a imaginação da criança e fala da importância da participação dos pais nas atividades e brincadeiras de seus filhos, e, todos os personagens são negros.

No entanto, quando o professor se silencia diante de episódios de racismo e preconceito, abre a possibilidade para que ocorra novamente e reforça a "legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no ambiente escolar" (Cavalleiro, 2023, p.10). A criança acaba assumindo que depreciar o outro

pela cor da pele é uma atitude normal e válida socialmente.

A compreensão de como as crianças percebem sua própria vida e o mundo ao seu redor é um passo fundamental para a construção de um conhecimento mais profundo sobre as culturas infantis. Estudos sobre a infância devem, portanto, considerar as tensões e os conflitos presentes na sociedade, sejam eles de ordem política, racial ou econômica. Nesse sentido, a categoria de raça se apresenta como uma ferramenta essencial para a compreensão das diferentes vivências infantis, não apenas ampliando as possibilidades de interpretação, mas também desafiando a percepção tradicional dos conceitos usados no campo da educação e da sociologia.

Ao questionar a definição convencional de infância, observa-se que ela pode ser reconsiderada a partir de fatores além da mera faixa etária, envolvendo contextos sociais e culturais que moldam a experiência infantil. A noção de raça também expande o debate sobre a participação das crianças na sociedade, pois essa questão da raça precisa ser integrada para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário à participação ativa na vida social e nas decisões que lhes dizem respeito.

Portanto, é através da participação das crianças nesse contexto social que novas perspectivas sobre a questão racial podem ser geradas. Contudo, a aceitação dessa ideia ainda enfrenta resistência por parte de muitos adultos, o que evidencia a necessidade urgente de uma continuidade nos estudos sobre o tema, a fim de proporcionar uma reflexão mais abrangente e aprofundada acerca das dinâmicas de poder e identidade no universo infantil.

Com o objetivo de dialogar com os estudos e pesquisas recentes sobre o tema, realizamos um levantamento de artigos, teses e dissertações produzidos entre os anos de 2020 e 2024.

Para nortear a busca, utilizamos os descritores “*educação antirracista*”, “*educação infantil*” e “*educação familiar/família*”, por sintetizarem de forma precisa o escopo da pesquisa. A investigação foi conduzida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ (RIMA). A escolha desses bancos de dados se justifica por sua abrangência e relevância acadêmica, possibilitando maior alcance e consistência na busca.

No SciELO foram encontrados vinte e nove artigos; no repositório da CAPES,

novecentos e quarenta e cinco trabalhos; já na BDTD identificamos novecentos e vinte e três produções; e no RIMA, localizaram-se duzentos e sete resultados.

E após a pesquisa e a leitura de todos dos resumos das produções encontradas, foi possível perceber que das duas mil cento e quatro pesquisas, duas mil e quinze não dialogam com a esta pesquisa, oitenta e nove dialogam parcialmente e seis apresentam um bom diálogo. Todas tratam da questão do ensino de uma educação antirracista, e em algumas é possível perceber a participação da família neste processo. E, nesta lacuna que se encontra o projeto que visa suprir uma demanda de pesquisa que foquem na família e na educação antirracista.

Uma pesquisa que dialoga fortemente com esta é a dissertação *Práticas de letramento antirracista na infância: um estudo de caso em São Francisco do Conde (BA)*, de Alaíne Ferreira de Matos (2024), fala do contexto familiar com base para o reforço no contexto escolar (e se a família não fala, a escola precisa falar). Porém, chama a atenção que a família faz parte da comunidade escolar e precisa estar envolvida nos letramentos raciais.

A aproximação com esta pesquisa acontece quando ela diz que um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais que trabalham práticas raciais é a “falta de letramento racial por parte das famílias”, pois as crianças trazem muito casa e é muito difícil “desconstruir o que a família constrói”.

A pesquisa também é voltada para o público da educação infantil de uma rede municipal (no caso dela, da Bahia) e envolve as famílias juntamente com toda a comunidade escolar.

A dissertação *Famílias e questões étnico raciais: tecendo contribuições para uma educação antirracista*, de Elayne Pinheiro Melo (2024), também trabalha a necessidade de evidenciar a importante relação entre família e escola na construção de uma educação antirracista.

Sua pesquisa acontece no município do Rio de Janeiro, porém, se distancia desta pelo fato do público alvo ser crianças do fundamental I, ou seja, uma faixa etária acima da que esta pesquisa propõe estudar. E também, seu principal recurso metodológico partia de entrevistas com as famílias e não atividades em que os responsáveis estivessem livres a contribuir e aprender com as crianças.

De sua pesquisa, surgiu a Pílula Antirracista, que é um recurso para estimular a conversa racial nas reuniões de responsáveis.

Em *Afeto que acolhe e ensina: enfrentando o racismo na creche Firmina Badaró, Palmas de Monte Alto, Sertão da Bahia*, dissertação de Dineuza Neves da Silva (2023), ela traz toda comunidade escolar e trabalha mais com a observação e questionários, distanciando-se um pouco desta pesquisa que não visa a observação, mas a prática, dando reforço às famílias que já são antirracistas e trazendo às famílias que ainda precisam se envolver mais à causa.

A pesquisa também acontece em uma escola/creche municipal (no caso dela, na Bahia) e o público também são crianças e responsáveis da educação infantil.

Outra pesquisa que dialoga parcialmente é *Experi-vivências antirracistas: propostas de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na educação infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia*, de Suélen Garcia Santiago (2023), que traz a preocupação em integrar famílias e crianças, após o período de isolamento, que precisaram “recuperar as sociabilidades, a cooperação mútua e o respeito às individualidades e diferenças nas crianças, inclusive no contexto do respeito às diferenças” na educação antirracista.

A aproximação com a pesquisa de Santiago (2023) também acontece porque o público alvo são alunos da rede pública e na modalidade educação infantil e principalmente pela importância da abordagem da temática racial no contexto escolar de forma a promover o diálogo entre escola, crianças e suas famílias.

O diálogo entre esses três agentes diretos da educação precisa existir em todos os assuntos relacionados ao desenvolvimento infantil, mas principalmente nesses assuntos que envolvem não apenas o desenvolvimento do intelecto, mas o desenvolvimento do caráter do ser humano. E essa é uma preocupação que aproxima essas duas pesquisas.

Porém, na pesquisa da mesma, o período estudado envolve a pandemia e pós pandemia, com a intenção de usar ferramentas digitais e tecnológicas para auxiliar a recuperação das sociabilidades, a cooperação mútua e o respeito às individualidades e diferenças nas crianças, inclusive no contexto do respeito às diferenças, na inclusão de tais pessoas ao contexto escolar e no fazer educativo coletivo, agindo como uma intervenção pedagógica afim de mostrar como são efetivas as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

As famílias inevitavelmente estiveram incluídas neste contexto, visando, uma conscientização ao combate ao racismo, pois, por se tratar de crianças muito pequenas, os adultos precisavam dar esse suporte tecnológico. E este fato

proporcionou maior envolvimento nas atividades e foi possível chegar com o conteúdo antirracista nas casas das crianças devido o ensino remoto.

Já a tese *Pedagogia antirracista junto a uma turma da educação infantil na cidade de São Carlos: processos educativos decorrentes*, de Alessandra Guerra da Silva Oliveira (2024), destaca “que a continuidade das práticas pedagógicas antirracistas, durante todo o ano, o trabalho colaborativo (crianças, familiares, docentes), (...) enaltecem as aprendizagens de nossas crianças”.

Aproxima-se pelo fato do público ser crianças da educação infantil de uma escola municipal e por entender que a família precisa participar das ações antirracistas.

No artigo *Maternidade racial na escola: por uma educação antirracista*, de Fernanda Cássia Landim, Eduardo Steindorf Saraiva e Tatiana Weber Mallmann (2024), a pesquisa parte das famílias, ouvindo algumas mães negras sobre situações de racismo vivenciadas por seus filhos em escolas da Educação básica.

A pesquisa aproxima-se por incluir a família (as mães), mas distancia-se pelo fato de ouvir apenas famílias negras que já passaram por situações racistas na escola, enquanto esta pesquisa procura ouvir todas as famílias e na intenção de conscientizá-las para que os atos de racismo não ocorram.

Todas essas produções foram selecionadas por contribuírem em algum ponto para o bom desenvolvimento desta pesquisa. E apesar do número alto de pesquisas encontradas no RIMA, muitas falam sobre educação antirracista, pouquíssimas sobre educação infantil e nenhuma delas faz a aproximação com o ambiente familiar. Por este motivo, não farão parte deste estudo.

Segundo Tripp (2005), quando ele fala sobre o método de pesquisa da pesquisa-ação, ele vai dizer que ela “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Todas as pesquisas citadas, incluindo esta, apresentam este mesmo objetivo.

No próximo capítulo, serão apresentados alguns recursos metodológicos que foram eficazes, para os fins dessa pesquisa, de união entre família e escola, onde ambas as partes tiveram a liberdade de falar e expor casos e conteúdos muito valiosos para a construção de uma nova geração antirracista.

CAPÍTULO II:

ENTRE ESCRIVIVÊNCIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM FAMÍLIAS E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente investigação insere-se no campo das abordagens qualitativas e fundamenta-se na articulação entre a pesquisa-ação, conforme proposta por David Tripp, e a perspectiva da escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo. A escolha dessas abordagens metodológicas se justifica pela natureza implicada deste estudo, realizado no próprio contexto de atuação profissional da pesquisadora, e pela intenção de compreender e transformar práticas educativas a partir das experiências vividas, narradas e partilhadas pelos sujeitos envolvidos.

A pesquisa-ação foi adotada como eixo estruturante por possibilitar a construção coletiva de conhecimentos por meio da intervenção consciente na realidade investigada. Nessa perspectiva, o processo investigativo se desenvolveu em ciclos contínuos de observação, planejamento, ação e reflexão, nos quais a prática pedagógica foi simultaneamente campo de investigação e espaço de transformação. A pesquisadora, inserida no cotidiano escolar, atuou como participante ativa, articulando escuta, registro e análise das experiências construídas com as famílias das crianças e professoras da unidade.

Paralelamente, a escrevivência constituiu-se como uma dimensão metodológica fundamental, orientando o reconhecimento das narrativas, memórias e vivências como fontes legítimas de produção de conhecimento. Ao valorizar as histórias de vida, sobretudo de sujeitos historicamente silenciados, essa perspectiva possibilitou que experiências relacionadas à infância negra, à identidade e à memória familiar emergissem como elementos centrais do processo formativo e investigativo.

No que se refere aos recursos metodológicos utilizados para a produção de dados e para a realização das intervenções pedagógicas, destacam-se práticas construídas em diálogo com as famílias, buscando fortalecer vínculos, promover representatividade e ampliar repertórios culturais e literários.

Entre as ações desenvolvidas, destaca-se a “Sacola Viajante de Leitura”, realizada com a participação dos responsáveis. A proposta consistiu no envio semanal de uma sacola contendo o livro *O meu cabelo é bem bonito*, de Allan Pevirguladez, para leitura compartilhada em casa. Após a experiência, as famílias eram convidadas a registrar impressões, comentários e sentimentos despertados pela leitura e conversa com seus filhos, enquanto as crianças participavam com seus desenhos. Essa atividade buscou fortalecer o vínculo entre escola e família, além de promover reflexões sobre identidade, autoestima e valorização das características negras a partir do contexto doméstico.

Outra intervenção significativa foi a realização de uma oficina de colares africanos, proposta como experiência estética e cultural. A atividade teve como objetivo aproximar as crianças e os responsáveis de referências culturais africanas, possibilitando o contato com símbolos, cores e formas que dialogam com a construção da identidade e com o reconhecimento da herança cultural afrodescendente de maneira lúdica, significativa e longe de preconceitos.

Também foi desenvolvido um piquenique literário com foco na representatividade, tendo como tema a infância de Machado de Assis. Nesse momento, foi realizada a leitura e mediação do livro *Machado de Assis menino*, de Henrique Rodrigues, promovendo conversas sobre a trajetória do autor, sua infância e sua importância para a literatura brasileira. A proposta buscou apresentar às crianças e às famílias presentes, referências positivas de sujeitos negros na história e na cultura nacional, ampliando horizontes de identificação, pertencimento e protagonismo.

Como desdobramento das ações voltadas à valorização das memórias e vivências familiares, foi implementado o “Projeto Maleta de Memórias”. Nessa atividade, uma responsável negra levou para casa uma maleta e foi convidada a preenchê-la com objetos pessoais que remetessem à sua infância. Em momento posterior, a participante retornou à escola e compartilhou com as crianças e demais responsáveis suas lembranças, narrando experiências vividas enquanto criança negra.

A proposta dialoga diretamente com a perspectiva da escrevivência, ao reconhecer a potência das narrativas pessoais como instrumentos de construção de identidade, memória e consciência social.

Os registros dessas experiências foram realizados por meio de observação

participante, anotações em diário de campo, registros fotográficos, falas espontâneas e relatos das famílias. Tais materiais constituíram o corpus da pesquisa, permitindo a análise das transformações observadas nas interações, nas percepções e nas formas de expressão das crianças ao longo do processo.

No que se refere à participação das professoras, foi utilizada como recurso metodológico a entrevista semiestruturada, com o objetivo de compreender como as docentes percebem e enfrentam situações de racismo no cotidiano escolar. A escolha desse instrumento possibilitou um diálogo aberto e reflexivo, permitindo que as participantes compartilhassem suas experiências, estratégias e desafios diante dessas ocorrências.

As entrevistas buscaram investigar, especialmente, de que maneira as professoras lidam pedagogicamente com casos de discriminação em sala de aula, se há comunicação com as famílias quando tais situações acontecem e em que medida os responsáveis são incluídos nas propostas e práticas educativas com enfoque antirracista. A partir desses relatos, foi possível compreender concepções, posicionamentos e práticas construídas no cotidiano escolar, contribuindo para a análise das relações entre escola, famílias e ações voltadas à promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

Desse modo, a articulação entre pesquisa-ação e escrevivência possibilitou que o percurso metodológico fosse construído de forma sensível, participativa e implicada, valorizando as experiências vividas como fontes de conhecimento e reconhecendo a escola como espaço de produção de sentidos, memórias e identidades.

2.1 BREVE CONTEXTO

Aqui traremos uma breve introdução sobre o ambiente geográfico onde a pesquisa foi realizada.

O município do Rio de Janeiro constitui um dos maiores e mais complexos centros urbanos do país, marcado por significativa diversidade sociocultural, econômica e territorial. Nesse contexto, a educação pública assume papel fundamental na garantia de direitos e na promoção de equidade desde a primeira infância. A cidade apresenta diferentes realidades sociais que atravessam o

cotidiano das crianças e de suas famílias, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de cuidado, aprendizagem e formação cidadã. Assim, compreender a organização da rede municipal de ensino torna-se essencial para situar o campo empírico desta pesquisa e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que atendem à primeira infância.

A rede pública municipal é administrada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela implementação de políticas educacionais, gestão das unidades escolares e desenvolvimento de diretrizes pedagógicas. Trata-se de uma das maiores redes públicas da América Latina, atendendo um grande contingente de crianças em diferentes etapas da educação básica.

No que se refere à educação infantil, o município organiza o atendimento por meio de creches, pré-escolas e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), destinados às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Os EDIs foram instituídos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2009, durante a gestão do prefeito Eduardo Paes, com o objetivo de integrar o atendimento às crianças da creche e da pré-escola em uma única unidade educacional. Essa proposta buscou ampliar e qualificar a oferta da Educação Infantil no município, promovendo a articulação entre as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

O primeiro EDI da rede municipal, denominado Professor Reinaldo José de Araújo Barbosa, foi inaugurado em novembro de 2009, no bairro de Bangu, localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A educação infantil na rede municipal carioca é compreendida como a primeira etapa da educação básica e como um direito das crianças, sendo orientada por princípios que valorizam o desenvolvimento integral, o respeito à diversidade e a construção de relações educativas significativas. Nesse cenário, as instituições de educação infantil configuram-se como espaços de convivência, interação e formação humana, nos quais se constroem experiências que envolvem a participação das famílias, as práticas pedagógicas e as relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar.

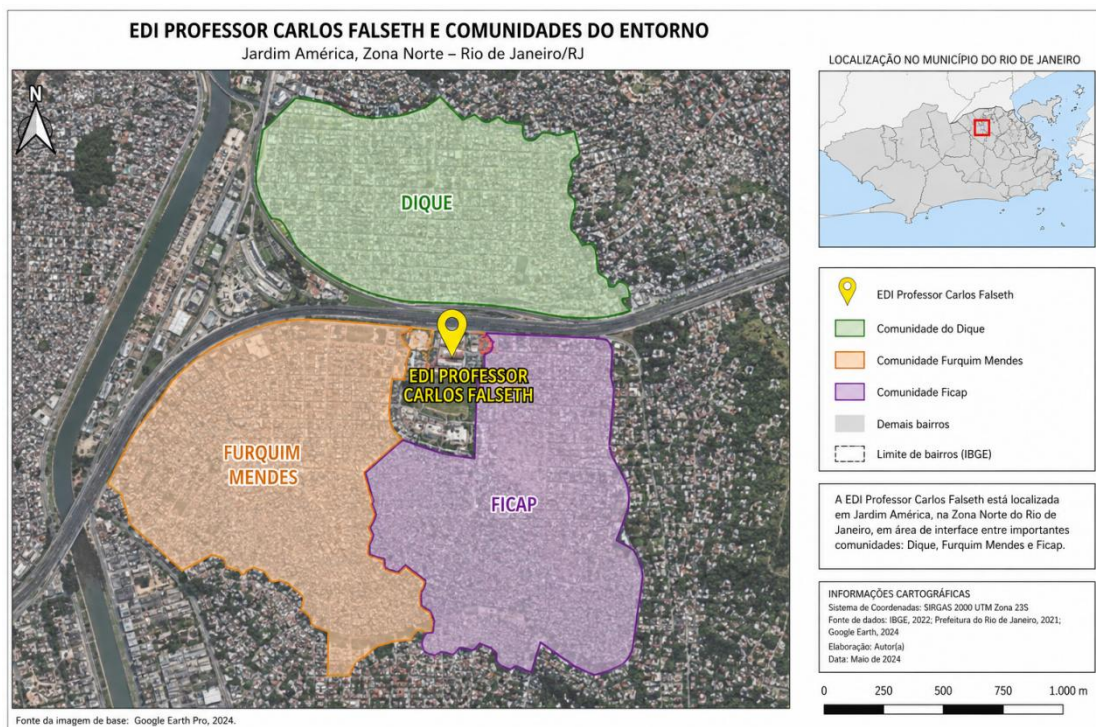
É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que busca compreender aspectos do trabalho pedagógico antirracista desenvolvido em uma unidade específica da rede municipal, considerando o papel das professoras, a relação com as famílias e as estratégias educativas adotadas diante das demandas que

emergem no cotidiano da educação infantil. Ao situar o município e a organização da rede como parte do cenário investigado, torna-se possível compreender de forma mais ampla as condições institucionais, sociais e educativas que atravessam as práticas e experiências analisadas neste estudo.

Dentro do município do Rio, na Zona Norte, encontramos o bairro Jardim América, e é neste bairro que encontramos o EDI Professor Carlos Falseth, que apesar de não ser dentro da comunidade é bem próximo à entrada da comunidade Furquim Mendes. Este fato dificulta muito o trabalho pedagógico da unidade em ações como fazer atividades na área externa e pedir para que os responsáveis cheguem em determinados horários para participar de atividades, pois é impossível predefinir quando seremos surpreendidos por atores armados na proximidade ou por troca de tiros.

O EDI é bem espaçoso e arejado, tem dez salas de aula bem mobiliadas, uma sala de recursos (que era a antiga biblioteca), sala dos professores, sala da direção, lactário, refeitório com uma cozinha ampla, parquinho verde (nunca utilizado por causa da violência do entorno), parquinho interno, solário, alguns outros espaços e uma enorme área externa. Ele foi alvo desta pesquisa pelo trabalho realizado em relação às questões étnico-raciais.

Figura 9 - Gerada pelo Chat GPT



Realizamos a pesquisa em uma turma de pré-escola I que é composta por vinte e cinco crianças de 4 e 5 anos, sendo uma criança atípica com laudo. Sessenta e um por cento das crianças são negras, trinta e nove por cento são brancas (conforme classificação do IBGE).

A maioria das crianças mora nas comunidades próximas ao EDI (além da Furquim, existem mais duas comunidades no entorno: Dique e Ficap). A maioria das famílias compõem as classes mais baixas da sociedade.

Esta pesquisadora estava à frente da turma e das atividades realizadas como professora regente tendo como auxiliares a professora adjunta Monalisa e a estagiária Anna. Algumas atividades fizemos em parceria com a professora Rosana, mas cada uma fez em sua sala com a sua turma.

Participaram ativamente da pesquisa os responsáveis das crianças da turma e as professoras da unidade escolar. As crianças também participaram das atividades, mas para esta pesquisa, apenas os dados dos responsáveis e professoras foram coletados, pois o propósito deste estudo é justamente a inclusão das famílias nas propostas pedagógicas que as crianças já participam constantemente no cotidiano escolar e a conscientização das mesmas em relação a causa antirracista.

Antes de colocar os recursos metodológicos em prática, esta pesquisa foi devidamente incluída na Plataforma Brasil, por ser uma pesquisa com seres humanos, foi aprovada pelo Comitê de Ética da plataforma e também pelo Comitê de Ética da SME-RJ, que deu a devida aprovação para a realização das atividades em uma unidade da rede municipal.

As professoras e as famílias que participaram das atividades assinaram o (TCLE) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atestando que estavam cientes e que aceitavam de livre escolha e vontade participar deste estudo.

2.2 DIAGNÓSTICO INICIAL

O desenvolvimento da pesquisa teve início com a realização de um diagnóstico inicial do campo, etapa fundamental para a aproximação com a realidade institucional e para a definição dos caminhos investigativos. Esse momento foi marcado por observações preliminares do cotidiano da unidade escolar, escutas atentas às profissionais e pela compreensão das dinâmicas que atravessam as

práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no espaço educativo. Tal processo possibilitou identificar aspectos relevantes para a investigação, especialmente no que se refere às interações, às práticas docentes e à relação com as famílias no contexto da educação infantil.

Neste primeiro momento, a roda de conversa diária com as crianças, as reuniões de responsáveis e reuniões com a equipe (como o COC e o centro de estudos) foram fundamentais para entender o cenário inicial, pois é nesse momento de escuta que é possível identificar o início do caminho a ser trilhado.

A partir dessa inserção inicial, foi possível delinear o planejamento das ações da pesquisa, organizando estratégias que favorecessem uma aproximação mais consistente com o campo e com as participantes.

O planejamento foi construído de modo gradual e reflexivo, considerando as demandas observadas, os objetivos do estudo e as especificidades do contexto institucional. Esse movimento permitiu ajustar o olhar investigativo, definindo prioridades e caminhos metodológicos capazes de sustentar a produção de dados de forma ética e sensível ao cotidiano escolar. Muitas ideias e propostas surgiram neste momento, porém foi necessário peneirar para que a pesquisa se adequasse ao tempo proposto.

Com base nesse diagnóstico e no planejamento das ações, foram definidos os instrumentos de produção de dados, entendidos como meios para compreender as experiências, percepções e práticas das professoras no contexto da educação infantil. Entre os recursos utilizados, destacam-se as observações do cotidiano institucional, os registros em diário de campo das atividades e a realização de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram acessar narrativas, reflexões e experiências das participantes acerca das situações vivenciadas no espaço educativo.

A escolha desses instrumentos esteve diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa e à necessidade de compreender, de forma aprofundada, os processos que constituem o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas no cotidiano da instituição.

As atividades aconteceram em casa, na sala de aula e ambientes externos da unidade.

2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando os objetivos desta pesquisa e sua natureza qualitativa, a produção de dados foi realizada por meio de instrumentos que possibilitassem uma aproximação sensível e aprofundada com o cotidiano da educação infantil, valorizando as experiências, percepções e práticas das professoras no contexto institucional. A escolha desses recursos esteve diretamente articulada ao diagnóstico inicial do campo e ao planejamento das ações investigativas, buscando compreender, em profundidade, as relações estabelecidas no espaço educativo, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as interações com as famílias.

2.3.1 Observação do cotidiano institucional

A observação constituiu-se como um dos principais instrumentos de produção de dados, permitindo acompanhar o cotidiano da instituição, as práticas pedagógicas, as interações entre crianças e professoras e as dinâmicas que atravessam o ambiente educativo. Inserida no campo de forma gradual, a pesquisadora buscou observar situações do dia a dia, atentando-se às experiências vivenciadas pelas crianças e às estratégias mobilizadas pelas docentes no desenvolvimento de suas práticas.

Esse processo possibilitou compreender aspectos que, muitas vezes, não emergem em discursos formais, como as formas de mediação pedagógica, as relações estabelecidas no grupo e as respostas construídas pelas professoras diante de situações que envolvem convivência, diversidade e participação das famílias. As observações foram registradas de maneira sistemática, respeitando o ritmo e a organização da instituição, contribuindo para a construção de um olhar atento e reflexivo sobre o contexto investigado.

2.3.2 Diário de campo das atividades realizadas com as famílias

O diário de campo foi utilizado como instrumento complementar, permitindo o registro das experiências observadas, das impressões da pesquisadora e das situações significativas vivenciadas ao longo da inserção no campo. Nele, foram anotadas descrições do cotidiano, falas espontâneas, acontecimentos relevantes e

reflexões suscitadas pelas interações acompanhadas.

Esse recurso possibilitou não apenas documentar o processo investigativo, mas também construir um movimento contínuo de reflexão sobre a prática e sobre o próprio percurso da pesquisa. Assim, o diário de campo contribuiu para ampliar a compreensão das relações estabelecidas no espaço educativo, favorecendo a análise das experiências e a identificação de elementos importantes para o estudo.

2.3.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as professoras participantes, com o objetivo de compreender suas percepções, experiências e formas de atuação no cotidiano da educação infantil. Esse instrumento permitiu acessar narrativas e reflexões construídas a partir da prática docente, possibilitando que as participantes compartilhassem suas vivências, desafios e estratégias pedagógicas.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro flexível, que orientou o diálogo sem limitar a expressão das participantes, favorecendo o aprofundamento em temas relevantes para a pesquisa. Entre os aspectos abordados, destacam-se as práticas desenvolvidas no cotidiano institucional, as formas de lidar com situações que emergem nas interações entre as crianças, a comunicação com as famílias e as estratégias utilizadas para promover um ambiente educativo pautado no respeito, no cuidado e na valorização da diversidade.

Além das professoras do EDI Professor Carlos Falseth, professoras de outra unidade escolar próxima ao EDI também foram ouvidas, só que de forma informal, como sondagem para saber como era o trabalho nessa unidade, pois nas redes sociais aparentam ter um trabalho exemplar. E ao ouvir algumas dessas professoras, ficou claro que o tratamento do assunto antirracista é apenas midiático, *“porque o assunto está em alta e fica bem nas redes sociais para a CRE ver, mas a realidade do dia a dia é outro. Deixa minha boca quieta.”*, disse uma professora.

2.3.4 Articulação entre os instrumentos

A utilização desses diferentes instrumentos possibilitou a construção de um olhar ampliado sobre o campo investigado, permitindo a compreensão do fenômeno

estudado a partir de múltiplas perspectivas. Enquanto as observações contribuíram para acompanhar as práticas e interações no cotidiano institucional, o diário de campo favoreceu o registro reflexivo dessas experiências, e as entrevistas possibilitaram acessar as vozes e percepções das professoras sobre sua atuação.

Desse modo, a articulação entre os instrumentos fortaleceu a produção de dados e contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do contexto da educação infantil, considerando as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas no espaço educativo e a participação das famílias como elementos centrais na construção das experiências vividas na instituição.

2.4 RECURSOS METODOLÓGICOS NA PRÁTICA

As atividades desenvolvidas com as famílias foram planejadas para atingir diversas áreas diferentes. A sacola viajante de leitura antirracista foi pensada para a questão da aceitação de si e do outro em suas diferenças; a oficina de colares africanos foi pensada para trabalhar cultura africana e desmistificar preconceitos; a maleta de memórias foi pensada para mostrar como o racismo afeta e traumatiza as pessoas que sofrem, deixando marcas na memória que são carregadas por anos, e que essa não é a memória que queremos que a nova geração tenha; e o piquenique literário sobre Machado de Assis foi pensado para falar sobre representatividade e que a cor da pele e o lugar de onde viemos não podem ser limitadores para alcançar sonhos e objetivos.

2.5 SACOLA VIAJANTE DE LEITURA ANTIRRACISTA

A “Sacola Viajante de leitura” é um projeto em que uma criança de cada vez leva para casa uma sacola com um livro e um caderno para registrar o que entenderam da história. O projeto pode durar o ano todo ou um semestre, para que dê tempo de todas as famílias participarem.

Antes de iniciar o projeto, conversamos com as famílias que a intenção do projeto é estimular o prazer pela leitura e introduzir livros com personagens pretos, escritos por pessoas pretas e que valorizem a história e os traços das pessoas

pretas. A escolha do livro foi intencional, pois era um livro escrito por uma pessoa preta do convívio das crianças (na roda de leitura, temos o costume de falar quem escreveu o livro e mostra a foto do autor ou da autora, caso tenha. E neste caso, as crianças conheciam o autor).

Como as crianças na educação infantil ainda não sabem ler as palavras (em sua maioria), a ideia é justamente que um adulto leia a história para a criança e depois conversem sobre o que foi lido. Após a conversa, a criança desenha e o adulto escreve o que eles entenderam e conversaram sobre a história.

O livro que foi escolhido para esta etapa da pesquisa foi *O meu cabelo é bem bonito*, do escritor, professor e criador da MPBIA Allan Pevirguladez. Das vinte e cinco famílias da turma, dezesseis participaram.

Como já foi dito, Allan também é professor desse EDI e a partir de um projeto antirracista feito com a turma da professora Fernanda, ele criou a música que, pouco tempo depois, se transformaria neste livro que utilizamos. Além da leitura, as crianças e suas famílias também tinham acesso ao videoclipe²⁴ pelo QRCode no final do livro.

A história do livro fala sobre a beleza dos diversos tipos de cabelo e como cada estilo e cor de cabelo representa a história e a identidade de cada um, fazendo com que as crianças tenham orgulho e valorizem o cabelo que possuem.

Figura 10 – Arquivo da Pesquisadora



²⁴ https://www.youtube.com/watch?v=BKVB3FPjIrl&list=RDBKVB3FPjIrl&start_radio=1

O meu cabelo é bem bonito
 É Black Power e é bem pretinho
 O do João também é bonito
 É amarelo e bem lisinho
 O da Vitória é uma gracinha
 Cor de chocolate, feito de trancinha
 O do Ricardo é muito legal
 É bem crespinho, e é natural
 Muitos formatos, vários cabelos
 Não tenha medo, se olhe no espelho
 Ele representa a nossa identidade
 Ninguém vai tirar a minha liberdade

Família 1: *Eu achei incrível esse incentivo para nossos pequenos a reconhecer sua própria identidade e reconhecer que cada um é único. Com isso, elas aprendem a lidar com as diversidades sem preconceitos e achando cada um lindo no seu estilo.*

Família 2: *É importante a criança saber que ela é linda do jeitinho que Deus criou ela. O cabelo, a cor da pele tudo foi criando por Deus e elas são perfeitas como são.*

Família 3: *Achei maravilhoso e muito importante, já de pequeno, eles sabem e entenderem que Deus os fez assim e que são lindos de qualquer forma, e deve se amar e se aceitar do jeito que são.*

Família 4: *Eu conversando com a Ana, ela gostou muito cabelos. Falou que era lindo igual o dela. Ela falou que adora pentear o cabelo para ficar princesa igual as meninas do livros.*

Família 5: *Conversando com a Rosa, mostramos a ela que somos lindas do nosso jeito! Deixei bem claro pra ela que ela é uma princesa com o seu lindo crespinho e suas tranças de nagô são sua coroa!*

Família 6: *Boa noite! Eu e Regina achamos o livro muito interessante porque o livro fala sobre um assunto que valoriza sua individualidade, incentivando as crianças a se olharem no espelho sem medo e ter amor próprio e aceitação. Todos os cabelos são lindos!*

Família 7: *Eu e o João gostamos muito do livro, pois aborda um assunto bem interessante que ajuda as crianças a se conhecerem e se aceitarem, e que Deus fez cada um do seu jeitinho, cada um bonito de seu jeito: príncipe e princesa.*

Família 8: *Eu e Madalena entendemos que devemos aceitar nosso cabelo de jeito que é e também nos aceitar do jeito que somos. Achamos o livro interessante e muito importante. Boa noite!*

Família 9: *Conversando com o Tadeu, fiz ele entender que todos os cabelos são bonitos e que ele tem que aceitar e elogiar sempre seus colegas e amar o [cabelo] dele principalmente. Ele achou bem interessante amou a música.*

Família 10: *Eu e Débora achamos o livro muito interessante, pois nele mostra o quanto é importante nos aceitarmos do jeito que somos.*

Família 11: *Conversando com o Ramom, ele super entendeu a diferença dos cabelos e gosta bastante. Acha todos bonitos e fala que todos são feitos por Jesus e estão todos lindos.*

Família 12: *Achamos o livro interessante. Entendemos que cada um tem um cabelo diferente, o que nos torna cada um especial e bonito assim como Deus nos fez.*

Família: 13: *Eu e Charles achamos o livro muito importante e ele se identificou com o cabelo natural do Ricardo, mas disse que gostou do cabelo do João, amarelo, e resolveu desenhar o João.*

Família 14: *Eu sempre ensinei a Sara que somos todos iguais para Deus e que cada pessoa tem um cabelinho diferente, como o meu e o dela. O meu é*

enrolado e o dela é liso, e todos tem a sua beleza natural e são lindos.

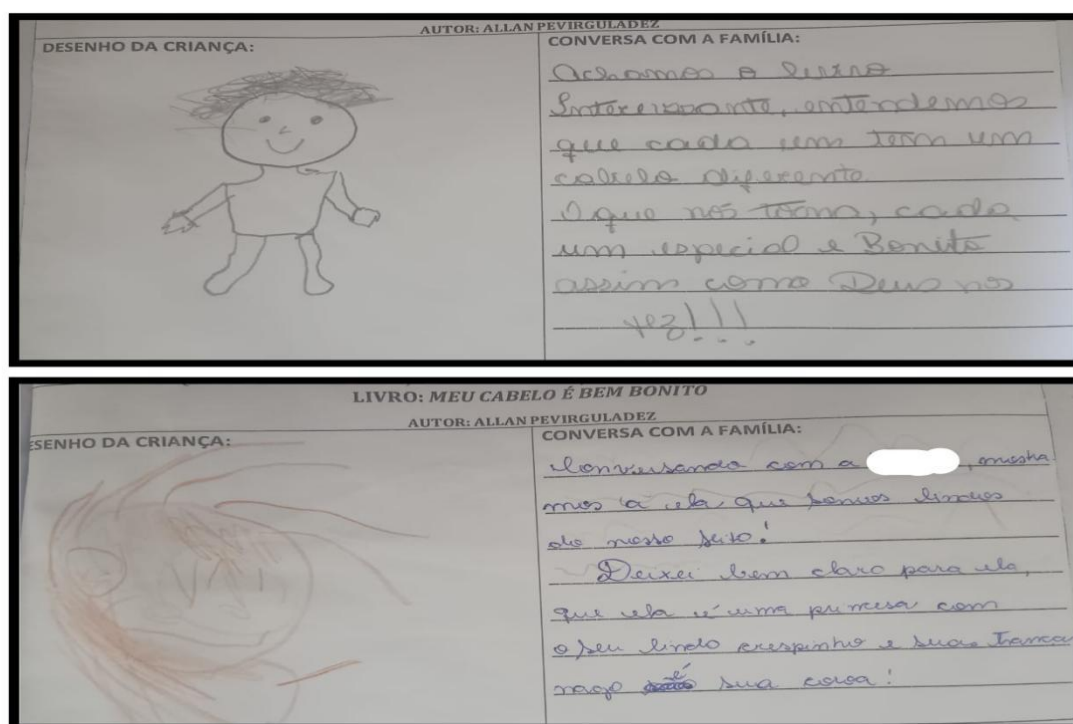
Família 15: *Eu e Michel entendemos que devemos aceitar nossos cabelos e que existem diversos tipos de cabelos e que todos são lindos.*

Família 16: *Eu e Noah conversamos e somos bonitos de qualquer jeito, cada um com seu jeito.*

Quando cada criança retornava com o livro e o caderno para a escola, na roda de conversa, a criança apresentava o desenho à turma, líamos o que as famílias escreveram para todas as crianças e a criança falava um pouquinho da experiência, por exemplo, quem leu o livro para ela, o que ela achou do livro e o que ela aprendeu com a história. No final, aplaudíamos a criança e sua família.

Houve a tentativa de marcar com o professor Allan para falar aos pais, porém, devida à violência do entorno da escola, este encontro não foi possível.

Figura 11 – Arquivo da Pesquisadora



A intenção era alcançar as famílias que por diversos motivos não podem comparecer aos eventos presenciais na escola, seja por motivo de trabalho, saúde.

E também estimular o diálogo antirracista dentro das casas que, talvez, ainda não tivessem o costume de conversar sobre o assunto e ajudar a fortalecer o diálogo nas casas onde o assunto já é abordado.

2.6 OFICINA DE COLARES AFRICANOS

Das vinte e cinco famílias da turma, treze responsáveis estiveram presentes e participaram da atividade.

Figura 12 – Arquivo da Pesquisadora



A sala estava toda ornamentada com objetos e tecidos que remetiam à cultura africana. Apesar dos responsáveis já conhecerem o meu trabalho antirracista, antes da atividade começar, dei uma pequena palestra aos responsáveis sobre a presença da cultura africana no nosso dia a dia e como, ainda assim, muitas pessoas rejeitam, ridicularizam ou agem com extremo preconceito.

Expliquei o significado e a importância dos colares dentro da cultura africana e fiz questão de frisar que não estávamos falando das questões religiosas (pois ali

havia famílias de várias religiões e todas precisavam se sentir respeitadas e acolhidas), mas sim do aspecto cultural e social que esses colares representam.

A atividade consistiu em usar a criatividade e os materiais expostos (tinta, pincel e pratinho de pizza já vazado) para criar seus próprios colares. Cada responsável fez junto com a sua criança. Os resultados foram incríveis!

Quando todos já tinham terminado, fizemos um desfile de colares. As crianças sentaram no chão, fazendo um corredor, e as responsáveis desfilavam para elas. Todas foram muito aplaudidas!

No final do desfile, perguntei o que elas sentiram e se queriam falar algo diante do tudo o que foi realizado.

Responsável 1: *Eu acho que às vezes a gente julga sem entender algumas coisas. Eu mesma não sabia da história dos colares africanos. Achei muito legal! Esse trabalho que a senhora faz sobre a cultura africana é muito bonito e esclarecedor pra gente e pras crianças.*

Responsável 2: *Foi um dia de novos conhecimentos. Eu também amei tudo, principalmente a parte do desfile. Me senti na passarela. (risos)*

A intenção da atividade era apresentar elementos da cultura africana de forma que as famílias conseguissem dissociar cultura e religiosidade. Cada um pode sim ter sua crença e sua religião, mas o respeito e valorização de uma cultura que faz parte da nossa é primordial.

2.7 MALETA DE MEMÓRIAS

Como um recurso metodológico desta pesquisa, foi utilizado a Projeto Maleta de Memórias: criando uma geração antirracista.

Este recurso partiu da leitura da dissertação *Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil*, de Josiane Nazaré Peçanha de Souza (2018). Ela utiliza a História para o trabalho antirracista e apresenta um produto como ferramenta metodológica a “Mala de Histórias - Nossos passos vêm de longe: quando a História

vem de casa para professores que atuam na educação básica”. E a finalidade principal desta mala é valorizar os conhecimentos que são silenciados na escola e potencializar as memórias dos membros mais velhos das famílias dos alunos.

Compartilhar o discurso das famílias negras com todas as famílias da turma, pode viabilizar a mudança de atitude e de mentalidade, diminuindo assim, falas e atitudes racistas dentro das casas das crianças. E além de fortalecer o trabalho pedagógico com casos reais de famílias da própria turma, fortalecer também o desenvolvimento da identidade que verão suas famílias como protagonistas.

O produto final apresentado por Souza (2018) foi muito proveitoso para promover e fortalecer o ensino das relações étnico-raciais na educação infantil, tanto para as crianças quanto para as famílias, por este motivo, foi utilizado como recurso para este projeto, para entender como esse assunto é tratado dentro das casas e nos ambientes que as crianças possam frequentar. Assim, a Mala de Histórias foi reformulada e utilizada como ferramenta metodológica. E para esta pesquisa, chamamos de Maleta de Memória.

Todas as turmas da escola estavam trabalhando alguns contos, livros e poesias africanas com as crianças, então, aproveitei para falar com as crianças sobre a África, como sempre faço. Mostrei a distância entre o Brasil e continente africano, e que só é possível acessá-lo pelo ar ou pelo mar; mostrei também os países dos artistas e escritores que estávamos trabalhando (Costa do Marfim e Moçambique); contei (dentro da linguagem das crianças) como e porque os africanos vieram ao nosso país e como a cultura brasileira tem muita influência da cultura africana.

Lemos o conto *Baobá - a árvore de ponta cabeça*, de Ingrid Biesemeyer; a poesia *Nuvens Fabulosas*, de Pedro Pereira Lopes; e o livro *Não derrame o leite*, de Stephen Davies. Conversamos também sobre os animais da savana africana e assistimos vídeos sobre cultura e brincadeiras africanas.

Para cada leitura, fizemos representações artísticas do texto e atividades lúdicas para que as crianças pudessem se envolver o máximo possível com a cultura africana.

Também realizamos a releitura da obra *O menino no barco*, de Frederic Bruly, onde montamos um quadro e cada criança levou para casa no dia da culminância.

Nas rodas de conversa, sempre falávamos sobre as diferenças de cor de pele, de tipos de cabelo, de fenótipos e como era de extrema importância que todos

fossem respeitados do jeito que era. Conversamos sobre como é errado colocar apelidos se referindo a cor ou ao cabelo das pessoas (como as crianças dizem, *quem faz isso tem o coração sujo*) e que pessoas que fazem esse tipo de coisa podem ir para a cadeia, pois isso é crime no nosso país.

Após todo o trabalho com as crianças, fizemos a culminância do projeto que contou com a presença dos responsáveis. Ao todo, participaram do projeto 20 crianças e 18 responsáveis (minutos antes do evento caiu uma tempestade em Jardim América, impossibilitando que o mesmo acontecesse na área externa da escola).

Figura 13 -Arquivo da Pesquisadora



Começamos a culminância explicando (na verdade, o projeto já havia sido brevemente explicado na reunião de responsáveis) aos presentes a importância da educação antirracista e o que aconteceria naquela tarde. Depois, entreguei a eles pequenos pedaços de papel para que escrevessem lembranças de situação de racismo que viveram ou praticaram no passado para montar o primeiro cartaz:

Minhas memórias. Em seguida, as crianças apresentam a cantiga africana Olelê.

Responsável 1: *Então, não lembro muito bem.*

Responsável 2: *Quando era criança, lembro que sempre comparavam a minha cor com a do meu país, que era branco.*

Responsável 3: *Não presenciei no meu tempo de infância nenhum tipo de racismo. Sempre tive amigas e amigos de cor.*

Responsável 4: *Meu nome é Reginaldo e sou pai do Raphael. Ano passado eu fui preso porque fui confundido com outra pessoa. Isso pra mim foi o pior dia da minha vida. Eu sei que foi porque sou negro.*

Responsável 5: *Já fui chamada de cabelo duro e gorda.*

Responsável 6: *Na minha infância já presenciei crianças chamando as outras de cabelo duro, macaco e sarará.*

Responsável 7: *Não presenciei nenhum tipo de comportamento racista não!!!*

Responsável 8: *Na infância, que eu me recordo, foi de amigos zombando do meu cabelo cheio. Dessa forma, eu não aceitava meu cabelo afro do jeito que é.*

Responsável 9: *Na infância eu tinha uma colega de turma que se chamava Maria, mas por ser morena, alguns a chamavam de “Maria Preta”.*

Responsável 10: *Na infância eu não tinha muitos apelidos, mas tinha amigos com apelidos de tizil, carvãozinho e até mesmo neguinho. Uns não ligavam e outros não gostavam.*

Responsável 11: *Me chamavam de nenguinha do cabelo duro quando criança. E depois que tive meu primeiro filho, ele era bem branquinho. Quando ia sair ao médico, minhas cunhadas sempre iam comigo, então, sempre que eu era a babá. Eu*

ficava com muita raiva!

Responsável 12: *Sofri muito com meu cabelo crespo.*

Responsável 13: *Já sofri muito bullying na escola.*

Responsável 14: *Há quinze anos atrás eu estava com minha sobrinha lá em São Gonçalo. Um policial me levou para a delegacia porque minha sobrinha é morena e eu branca. Tiveram que ligar pra minha irmã.*

Responsável 15: *A minha infância foi muito boa.*

Na sequência, uma das mães da turma Eliete, (que foi previamente contactada) teve seu momento de fala. Ela havia levado para casa uma maleta e foi incentivada a colocar naquela maleta memórias de sua infância enquanto criança negra (fotos, objetos, imagens de desenho sem representatividade).

Eliete nos contou que teve uma boa infância, pois seu pai tinha um bom emprego na época. Porém, sempre que saía com seu pai que era branco, ouvia piadas e até mesmo questionamento se ela era mesmo sua filha porque ela tem a pele bem retinta.

Por ter uma situação financeira estável, sua família fazia diversos passeios e nesses passeios, ela costumava levar algumas de suas amigas brancas, porém, nos lugares que iam, ela sempre era vista como a criança que era convidada pelas famílias brancas das amigas e nunca como a que teria condições de convidar.

Ela também nos contou como a falta de representatividade nos desenhos e programas de televisão afetavam sua autoestima e brincadeiras, pois ela queria ser uma das paquitas, mas não existiam paquitas negras.

Figura 14 – Arquivo da Pesquisadora



Enquanto ela falava, ela também ia tirando o que trouxe da maleta e nós colocávamos no quadro. Seu relato emocionado sobre seu pai, sua infância, seus amigos de infância, também emocionou a todos os presentes.

Após a fala de Eliete, eu, professora Ingrid, dei uma palestra aos responsáveis sobre a importância da educação familiar na educação antirracista, mostrando a eles como pequenas falas e atitudes feitas em casa ou com pessoas próximas, podem ser reproduzidas pelas crianças. Evitar apelidos depreciativos, não incentivar o medo apenas próximos a jovens negros na rua. Reforçando sempre a importância de não apenas “não ser racista”, mas ser antirracista. Inclusive reforcei com eles que essa é minha pesquisa de mestrado.

Terminada a minha fala, abrimos para que os outros responsáveis pudessem contribuir com o projeto e muitas foram as falas sobre atitudes racistas que sofreram (interessante, que quando eu perguntei no início, muitos responderam que nunca passaram ou não lembravam, mas depois da conversa, praticamente todos tiveram relatos para contar).

No final, pedi que escrevessem como gostariam que fossem as memórias de seus filhos depois de tudo o que conversamos para montar o cartaz: *O que desejo como memórias para a próxima geração?*

Responsável 1: *Tenha um mundo melhor, sem preconceito, com mais companheirismo, amizade e entendimento com os outros.*

Responsável 2: *Eu quero que ele seja feliz com muito amor e carinho.*

Responsável 3: *Desejo que tenha ótimas memórias, respeitando o próximo e sendo respeitada.*

Responsável 4: *Eu desejo que ele tenha ótimas memórias, pois nossa família tem várias pessoas negras e amamos todos com igualdade.*

Responsável 5: *Eu desejo que meus filhos não passem por preconceito e que eles tenham um futuro melhor.*

Responsável 6: *Espero que sejam sempre boas.*

Responsável 7: *Igualdade para todos, porque somos todos seres humanos e merecemos respeito e carinho.*

Responsável 8: *Quero um mundo melhor para os meus filhos, sem racismo.*

Responsável 9: *Que minha filha entenda que racismo não é normal e todos somos iguais independente de qualquer diferença que seja.*

Responsável 10: *Eu quero passar para os meus filhos que eles não venham fazer bullying com ninguém.*

Responsável 11: *Espero que ele seja um bom homem, seja bom pra família e seja um homem de bem.*

Responsável 12: *Espero que meu filho tenha um futuro melhor e mais respeitado.*

Responsável 13: *Desejo para essa nova geração que eles venham entender que para Deus somos todos iguais.*

Responsável 14: *Passo para o meu filho que todos somos iguais, independente da cor de pele.*

As falas estão escritas de forma aleatória. O “Responsável 1” da primeira parte não é o mesmo da segunda, pois como eles mesmos colaram no cartaz, ficou difícil identificar exatamente o autor de cada post-it.

Figura 15 – Arquivo da Pesquisadora



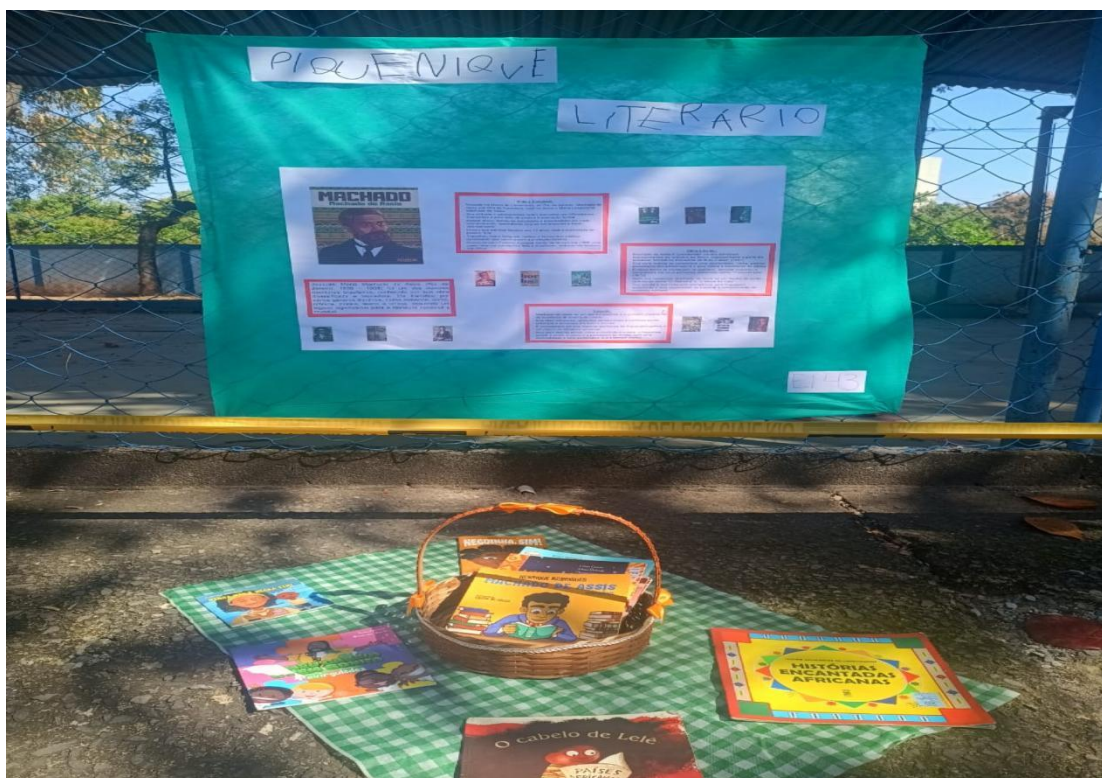
A intenção desse projeto foi trazer a família para falar às outras famílias, aproximar o discurso. Trazer memórias reais de pessoas que sempre se encontram na escola dos filhos, mas que não sabem das dores e dificuldades enfrentadas e assim, evidenciar a responsabilidade de uma educação familiar antirracista para que a nova geração não repita os erros da geração de seus pais. E que de nada adianta a escola ter um bom projeto pedagógico antirracista se o ambiente familiar também não estiver atento ao respeito e valorização a todas as pessoas, principalmente na primeira infância, que faz parte do período de formação do caráter do ser humano. Foi uma tarde muito prazerosa e com trocas incríveis!

2.8 PIQUENIQUE LITERÁRIO ANTIRRACISTA

Fizemos um piquenique literário antirracista, tivemos a presença de quinze responsáveis e o evento aconteceu na área externa da escola, próximos às árvores.

Neste piquenique, o tema central foi o escritor Machado de Assis para falarmos sobre representatividade.

Figura 16 – Arquivo da Pesquisadora



Iniciamos apresentando aos responsáveis o livro feito pela turma, baseado na poesia escolhida pelas crianças em votação “*Nuvens fabulosas*”, do escritor moçambicano Pedro Pereira Lopes. Marcos, uma criança da turma, fez a leitura para todos.

Figura 17 – Arquivo da Pesquisadora



Na sequência, apresentei Machado de Assis aos presentes, falando um pouco da sua vida, da sua obra, que ele é o escritor mais reconhecido do nosso país, que seu livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é considerado o marco do realismo brasileiro. Falei que apesar de ser filho de pai branco e mãe negra e ter a cor da pele escura, sempre foi representado nos livros como um homem branco e toquei no ponto central que iríamos trabalhar: porque Machado foi retratado como um homem branco por muito tempo? Pedi para que eles me dessem suas opiniões:

Responsável 1: *Pela forma que ele escrevia seus textos, pelo seu modo de*

escrita.

Responsável 2: *Porque não queriam que soubessem que ele era negro, por ser uma pessoa influente.*

Assim, iniciamos a conversa sobre como na época, pós escravização, a elite brasileira colocou em prática o plano do branqueamento da sociedade, na intenção que o povo brasileiro, em poucos anos, fosse composto apenas por pessoas brancas. E que nos decorrer dos anos, não era interessante que figuras importantes na sociedade fossem negras, tirando a representatividade do negro, deixando subentendido que o negro não deveria alcançar altas posições sociais.

Em seguida, lemos o livro *Machado de Assis menino*, de Henrique Rodrigues, que conta a história de como Machado descobriu o mundo da leitura, trocando os doces que vendia por uniforme escolar, como foi incentivado pela bibliotecária da escola e como publicou seu primeiro texto aos quatorze anos de idade.

Nesse momento, conversamos sobre a importância do adulto estimular as crianças (como a bibliotecária da escola do Machado) e também sobre como é importante o incentivo à leitura, e a leitura de literatura com personagens pretos de autores pretos. Perguntei, então, o que eles achavam sobre o assunto da representatividade, principalmente para as crianças negras.

Responsável 3: *É muito importante. É importante que as crianças cresçam vendo profissionais negros, professoras negras, como a senhora, tia Ingrid, que fazem trabalhos importantes, para que eles saibam que também podem. Minha filha mais velha está na faculdade de direito. Lá tem muito “filhinho de papai” e ela é uma das poucas negras da turma. Ela não tem a vida fácil de só estudar, ela precisa trabalhar. Aí os amigos perguntam a ela como ela consegue. E eu sinto muito orgulho de ver minha filha chagando lá.*

Figura 18 – Arquivo da Pesquisadora



Figura 19 – Arquivo da Pesquisadora



Logo após, pedi para que um responsável se voluntariasse para ler uma história à turma. A avó de um dos alunos se levantou e escolheu o livro *Lulu adora*

histórias, de Anna McQuinn, para contar.

Encerrando o momento da roda de conversa, chamei mais dois responsáveis para brincar dos jogos da memória dos livros (apenas com livros de autores negros). As famílias que participaram ganharam livros para levarem para a casa.

No final, vi muitos responsáveis olhando os livros expostos e conversando entre eles sobre comprar alguns daqueles títulos para seus filhos.

A intenção desta atividade foi mostrar às famílias que a localidade geográfica onde se nasce e cresce não define o que as nossas crianças podem ser. Muitas crianças da escola convivem com membros do poder paralelo e se espelham em suas vidas e atitudes, porém, é preciso que a família mostre que existem outros caminhos e que com estudo e dedicação eles podem alcançar seus objetivos. A cor da pele não pode ser um limitador.

2.9 ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS REGENTES DO EDI PROFESSOR CARLOS FALSETH

As professoras são peças fundamentais para entender toda esta pesquisa, pois elas lidam com as crianças e com os responsáveis e elas têm o poder de trabalhar o que a escola propõem e ainda incluir o que acham necessário de acordo com o que a turma apresenta a ela e o que ela gostaria de transmitir.

São onze professoras regentes ao todo, porém, apenas dez participaram da entrevista²⁵. As entrevistas foram realizadas individualmente na sala de cada professora, em seus respectivos horários de planejamento, ou seja, estavam sem as crianças em sala. Todas aceitaram participar e a entrevista foi conduzida de forma a parecer uma conversa, trazendo um ambiente onde a educadora sentisse segurança e liberdade para expor seus pensamentos.

Das dez professoras ouvidas, cinco acreditam que fazem um bom trabalho antirracista, três acham que fazem um trabalho de qualidade média e duas afirmam que não ainda não fazem um bom trabalho. Todas acrescentaram que precisam melhorar e que estão buscando isso.

²⁵ Uma das professoras não pôde ser incluída na pesquisa, pois se ela soubesse da realização da mesma na unidade, poderia fazer uma denúncia à CRE, como ela fez quando soube que eu iniciiei o mestrado. Por este motivo, conversei com meu orientador e decidimos deixá-la de fora para não haver prejuízos à pesquisadora e nem à unidade escolar. A motivação da denúncia

Sobre já terem presenciado casos de racismo na turma, quatro professoras disseram que nunca presenciaram. Seis professoras afirmaram que sim. Questões relacionadas ao insulto ao cabelo crespo; meninas brancas induzindo outras colegas a não brincarem com as meninas pretas da turma; um menino branco que levou quibe a um piquenique na sala e chegou chateado dizendo a professor que ele não queria ter levado o salgadinho, pois sendo branco não podia levar salgadinho preto para escola e quem deveria levar era a AEE, pois ela é preta; criança branca pedindo álcool à professora para limpar o braço, pois um coleguinha preto havia tocado nela.

Apenas duas professoras afirmaram ter levado os casos às famílias, conversando tanto com a famílias da criança que sofreu o racismo como com a família da criança que praticou o ato. As famílias que sofreram o dano, se mostraram tristes e indignadas, proferindo que o problema não era da escola, mas sim de casa. Já as outras famílias disseram que iam conversar com as crianças em casa e que em casa elas não eram assim, por isso, não sabiam onde elas aprenderam tal coisa.

Quatro professoras usaram a situação para conversar na reunião de responsáveis de forma geral (sem citar os envolvidos).

Oito professoras acreditam que estas atitudes vêm da família, da sociedade, do que as crianças assistem com a permissão dos pais, das pessoas com que as crianças convivem. Duas acreditam que as crianças repetem o que a sociedade vem mostrando ao longo se séculos.

Sobre incluir as famílias nas atividades antirracistas, apenas três disseram fazer isso com frequência, as demais disseram que não costumam fazer. Uma professora disse não saber como incluir a família nessas atividades e duas disseram que não veem necessidade de incluir a família e nem de fazer atividades específicas para abordar este tema, pois deve ser vivido no cotidiano das aulas, de forma natural.

Baseado nas respostas das entrevistas com as professoras, a direção da escola solicitou a esta pesquisadora que realizasse uma formação direcionadas às educadoras da unidade escolar, com o intuito de melhorar o letramento racial da equipe e o trabalho pedagógico de forma mais concreta.

2.10 ARTICULAÇÃO

A articulação entre a metodologia adotada e os objetivos específicos desta pesquisa se materializa no próprio desenho investigativo construído a partir da pesquisa-ação, conforme proposta por David Tripp, e da escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo. Ao buscar compreender como acontece o trabalho pedagógico antirracista no EDI Professor Carlos Falseth, levando em consideração as atividades realizadas, os materiais didáticos utilizados e a participação da comunidade escolar, as intervenções propostas — como a Sacola Viajante de Leitura, a oficina de colares africanos, o piquenique literário e o Projeto Maleta de Memórias — configuraram-se simultaneamente como práticas pedagógicas e como instrumentos de produção de dados. Esses recursos permitiram observar, no cotidiano, como a temática antirracista é incorporada às experiências educativas, quais materiais e narrativas são mobilizados e de que forma as famílias se inserem nesse processo.

De modo complementar, o segundo objetivo específico, voltado a examinar como pais, responsáveis, crianças e educadores compreendem a educação antirracista e suas implicações para a educação infantil, foi contemplado por meio da escuta sensível das narrativas produzidas nas atividades, dos registros no diário de campo e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras. Essa combinação metodológica possibilitou acessar percepções, sentidos e entendimentos construídos coletivamente, evidenciando como cada grupo atribui significado às práticas antirracistas e como essas experiências reverberam nas relações entre escola, infância e comunidade.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados produzidos no percurso da pesquisa, tendo como objetivo compreender a importância da participação das famílias no processo educativo e sua contribuição para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar, visando à construção de uma educação mais inclusiva e equitativa na educação infantil.

A análise do material empírico foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esse procedimento metodológico possibilitou a organização dos dados produzidos por meio das entrevistas com as professoras participantes, bem como dos registros das práticas pedagógicas desenvolvidas com as famílias e crianças.

A escolha pela Análise de Conteúdo justifica-se por sua pertinência em pesquisas qualitativas na área da educação, especialmente quando se busca compreender sentidos, percepções e experiências construídas coletivamente no contexto escolar. Nesse sentido, o processo analítico permitiu identificar categorias temáticas que evidenciam a centralidade da participação das famílias na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

A interpretação dos dados foi realizada em diálogo com o referencial teórico da educação das relações étnico-raciais, com destaque para as contribuições de Nilma Lino Gomes (2017), e Eliane Cavalleiro (2001), cujas produções evidenciam a importância da valorização das identidades, das memórias e das trajetórias culturais das crianças e de suas famílias como elementos fundamentais na construção de práticas educativas antirracistas.

A partir da organização e sistematização dos dados, foram construídas categorias de análise que possibilitaram compreender de que modo a participação das famílias contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. Assim, este capítulo está estruturado em cinco seções analíticas: (1) a participação das famílias como dimensão formativa na educação antirracista; (2)

práticas pedagógicas antirracistas mediadas pela cultura e pela literatura; (3) memória, identidade e pertencimento na relação escola-família; (4) percepções docentes sobre a participação das famílias nas práticas pedagógicas antirracistas; e (5) a construção de uma educação inclusiva e equitativa na educação infantil, entendida como eixo transversal de interpretação dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da educação infantil em uma unidade pública da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, envolvendo a participação de professoras e famílias de crianças matriculadas na instituição. Considerando os objetivos do estudo, buscou-se compreender de que modo a participação das famílias pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar, reconhecendo a escola como espaço de construção coletiva de saberes e de valorização das identidades culturais.

Participaram da pesquisa professoras atuantes na educação infantil. As docentes colaboraram por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais compartilharam percepções, experiências e reflexões sobre o desenvolvimento das práticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e à participação das famílias no processo educativo.

Além das professoras, as famílias das crianças também participaram de forma ativa nas atividades propostas durante a pesquisa. Essas ações possibilitaram a construção de espaços de diálogo entre escola e famílias, favorecendo a valorização das histórias de vida, das trajetórias culturais e das experiências identitárias das crianças.

É importante levar em consideração que as atividades foram realizadas em horário de aula, horário em que muitos responsáveis estão trabalhando fora de casa ou em seus afazeres domésticos. Em conversa informal, foi possível constatar que dentre às famílias da turma temos muitos responsáveis que são donas de casa, autônomos ou que trabalham nos comércios da região.

A participação das famílias ocorreu de forma voluntária e colaborativa, evidenciando o interesse em contribuir com práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade racial no contexto escolar. Destaca-se que as atividades

propostas favoreceram o protagonismo das famílias, ampliando suas possibilidades de inserção no cotidiano pedagógico da instituição e fortalecendo vínculos entre escola e comunidade.

Assim, a pré-análise consistiu na organização do corpus da pesquisa, composto por entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras da educação infantil, além de registros produzidos durante os encontros com responsáveis, que estão no capítulo anterior. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material, buscando identificar aproximações com o objetivo da pesquisa, que investiga a participação da família no processo educativo em uma perspectiva antirracista.

3.2 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO DIMENSÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A partir da caracterização das participantes e da contextualização do campo empírico da pesquisa, inicia-se, neste momento, a análise das categorias temáticas construídas com base nos dados produzidos ao longo do percurso investigativo. Conforme proposto por Bardin (2016), o processo de organização e interpretação do material possibilitou identificar núcleos de sentido relacionados à participação das famílias no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Nesse contexto, a primeira categoria analítica, intitulada “A participação das famílias como dimensão formativa na educação antirracista”, reúne elementos que evidenciam de que modo as experiências compartilhadas entre escola e famílias contribuíram para a valorização das identidades culturais das crianças e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial no cotidiano escolar. As atividades desenvolvidas por meio da sacola viajante de leitura antirracista, da maleta de memórias familiares e dos momentos de interação coletiva configuraram-se como estratégias pedagógicas relevantes nesse processo, favorecendo a ampliação do diálogo entre escola e comunidade.

A participação das famílias no contexto da educação infantil constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades culturais das crianças e com a promoção da equidade racial no ambiente escolar. No percurso desta pesquisa, a inserção das

famílias nas atividades propostas evidenciou-se como estratégia pedagógica significativa para o fortalecimento de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais, especialmente por meio de experiências que possibilitaram o compartilhamento de memórias, histórias de vida e referências culturais.

A análise dos dados produzidos por meio das entrevistas com as professoras e das atividades desenvolvidas com as famílias, permitiu identificar que a participação familiar favoreceu a ampliação do diálogo entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às trajetórias culturais das crianças. Nesse sentido, observa-se que a aproximação entre escola e famílias possibilitou reconhecer os responsáveis como sujeitos participantes do processo educativo, ampliando suas formas de atuação no cotidiano escolar.

Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2017), a valorização das experiências culturais das crianças e de suas famílias constitui elemento essencial na construção de práticas educativas comprometidas com a superação das desigualdades raciais historicamente presentes na escola brasileira. Ao reconhecer as famílias como parceiras na construção do processo educativo, a escola amplia suas possibilidades de atuação na promoção de uma educação antirracista desde a educação infantil.

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciaram que a participação das famílias favoreceu processos de reconhecimento identitário e fortalecimento do pertencimento cultural das crianças, especialmente quando suas histórias e memórias passaram a integrar o cotidiano pedagógico da instituição. Tal movimento dialoga com as reflexões de Eliane Cavalleiro (2001), ao evidenciar que o enfrentamento das desigualdades raciais na escola exige a construção de práticas educativas que rompam com o silêncio historicamente presente nas relações entre infância, família e raça no contexto escolar.

Assim, a participação das famílias nas atividades propostas não se configurou apenas como ação complementar ao trabalho pedagógico desenvolvido, mas como dimensão formativa capaz de contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização das identidades e com a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa na educação infantil.

A inclusão dos responsáveis nas atividades propostas evidenciou-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas antirracistas, ampliando as possibilidades de diálogo entre escola e comunidade na construção de uma

educação comprometida com a equidade racial.

Como ficou evidente, nesta pesquisa, em todas as atividades, tivemos a presença da maioria das famílias. É importante sinalizar que o relacionamento construído entre a professora regente e os responsáveis dos alunos como a forma de tratar, o convite feito de forma pessoal e carinhosa, o respeito e a responsabilidade em fazer um trabalho que as famílias entendem ser de qualidade, faz toda a diferença na hora de incluí-los. O afeto na educação infantil não se restringe à criança, mas também a quem cuida dessa criança, principalmente quando se compreende a importância da presença da família na escola nesta etapa da vida. É perceptível que alguns responsáveis comparecem também para não “desagradar” a professora e, de alguma forma, “destruir” a relação de carinho estabelecida, pois, ainda existem responsáveis que se importam com isso. Assim, os profissionais utilizam dessa boa relação para trazê-los para perto e conseguir difundir conhecimentos importantes às famílias. Porém, como vimos em algumas respostas das professoras, nem todas enxergam o benefício e a importância da participação familiar nas atividades, o que prejudica, em alguns casos, o bom desenvolvimento das crianças e relacionamento entre família e escola.

Alguns responsáveis que estiveram presentes nas atividades relataram que estavam em horário de almoço no trabalho. O trabalho seria um forte justificativa para não comparecer, porém, os próprios disseram que não poderiam deixar de participar da atividade. Assim, fica evidente o desejo de algumas famílias de conhecer o trabalho que é realizado na escola, de aprender e se envolver na educação formal das crianças.

Vale ressaltar a alegria das crianças ao verem seus responsáveis participando de atividades em um ambiente que é delas. Querem mostrar onde ficam seus brinquedos favoritos, as atividades que fizeram e estão expostas pela sala. É um momento encantador!

Em contra partida, vemos também outros responsáveis que mal chegam e já perguntam se a atividade vai demorar muito, alegando ter outro compromisso, demonstrando certo desinteresse em participar e invalidando a importância da atividade e da presença dele na escola com sua criança.

Porém, de modo geral, houve uma significativa presença, participação e troca. No final de cada atividade foi possível perceber a satisfação e também ouvir de vários deles que foi um momento de muito aprendizado e muito válido para as

experiências individuais e coletivas.

E ao analisar a participação das famílias nas atividades propostas, uma das docentes entrevistadas afirmou que *“a presença das famílias fez com que a gente também pensasse diferente sobre como trabalhar a cultura negra com as crianças, porque elas trouxeram histórias que nós não conhecíamos”* (Professora, 2026). A narrativa evidencia que a aproximação entre escola e famílias favoreceu não apenas o envolvimento das crianças, mas também processos de reflexão pedagógica por parte das professoras, ampliando repertórios culturais e possibilidades didáticas no trabalho com as relações étnico-raciais. A implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar requer a construção coletiva de saberes entre professores, estudantes e comunidade, reconhecendo as famílias como sujeitos participantes do processo educativo. Desse modo, observa-se que a participação familiar atuou como elemento potencializador das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas no contexto investigado.

3.3 MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A mobilização das memórias familiares configurou-se como estratégia pedagógica potente na valorização das identidades das crianças, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas no contexto da educação infantil.

Algo que chama a atenção é o fato de alguns responsáveis que, mesmo com a pauta racial sendo tão falada nos veículos de comunicação, ainda não sabem definir o que é racismo, o que é uma atitude racista, o que são falas racistas no cotidiano. Entendem aquilo é fortemente demarcado como racismo, como, por exemplo, chamar ou imitar um “macaco” para uma pessoa negra, mas o racismo estrutural, o racismo recreativo, o racismo velado e as formas “sutis” de racismo passam despercebidas. Quando um dos responsáveis brancos, com muita naturalidade, diz: *“Não presenciei no meu tempo de infância nenhum tipo de racismo. Sempre tive amigas e amigos de cor.”*, fica evidente em sua fala, que é racista mesmo sem intenção de ser, o quanto essa pessoa ainda não entendeu o que é racismo e o quanto esse trabalho da escola em trazê-los para perto nessas questões raciais é importante. Em suas memórias, suas atitudes racistas não são

consideradas racistas e, com isso, vem se perpetuando e conseqüentemente sendo reproduzidas pelas novas gerações.

Como foi no caso do momento inicial da atividade Maleta de Memórias, quando foi pedido para que escrevessem situações vividas na infância em que elas sofreram ou praticaram racismo e poucas pessoas souberam o que escrever, porém após a explicação, vários momentos vieram à memória e a discussão foi enriquecida com diversos exemplos dos mais variados tipos. De fato, naquele momento, memórias foram desbloqueadas e vistas com um outro olhar.

Ao confrontar as entrevistas com os registros de campo, observa-se que a compreensão inicial das famílias sobre educação antirracista apresentava limitações conceituais. Entretanto, a participação nas atividades possibilitou reflexões que ampliaram esse entendimento. As observações realizadas durante esta atividade corroboram os relatos das professoras, evidenciando que experiências práticas favorecem processos de sensibilização e construção de novos significados.

Quando pessoas negras dizem que nunca sofreram nenhum ato discriminatório por causa da sua cor ou cabelo ou que não lembram, existem duas possíveis hipóteses: ou o trauma foi tão grande que a pessoa não se permite revisitar-lo ou, simplesmente, a pessoa não entendeu que foi vítima de crime racial, por já ser algo comum no seu dia a dia.

E caminhando por qualquer uma dessas hipóteses, o lugar final, onde as duas se encontram, é o mesmo: o silenciamento. E é esse silenciamento que vai perpetuando comportamentos criminosos e impedindo reações adequadas às situações de racismo.

Trabalhar com a Maleta de Memória foi algo tão incrível, tão real e tão simples de implementar. As famílias se viram em lugar de protagonistas e tendo suas memórias e histórias de vidas como enredo principal da atividade. Não foi nada escrito para que eles reproduzissem, mas suas vivências foram o conteúdo da atividade. Toda a atividade girou em torno da escuta dessas famílias. Eles falaram, eles ouviram e escreveram suas vivências, ou escrevivências.

E isto converge com Nilma Lino Gomes (2003), ao defender que a educação antirracista ultrapassa a simples denúncia do racismo e envolve a valorização da história, da cultura e das identidades negras por meio de práticas educativas intencionais.

As falas das famílias (que estão no capítulo dois) mostram o quanto é

importante destravar essas memórias. E o fato de as informações virem de uma das mães da turma, levou proximidade e fez toda a diferença. Não era uma pessoa que exercia algum tipo de autoridade (professora, diretora), mas alguém que está no mesmo grupo, que mora no mesmo bairro e tem uma história que precisa ser compartilhada e respeitada. Como disse Conceição Evaristo, “A escrivência não é a escrita de si [...] Ela carrega a vivência da coletividade.” Essa ideia sustenta que a memória não é apenas autobiográfica, mas memória compartilhada historicamente por sujeitos negros, produzindo pertencimento social e identitário.

Ao refletir sobre o desenvolvimento das atividades propostas com as famílias, a professora participante destacou que *“quando a maleta de memórias voltou para a escola e a mãe contou suas experiências, as crianças ficaram muito orgulhosas de mostrar suas histórias e as famílias começaram a participar mais das conversas sobre identidade e cultura”* (Professora, 2026). A fala evidencia que a inserção das famílias no cotidiano das práticas pedagógicas favoreceu a ampliação do diálogo entre escola e comunidade, especialmente no que se refere à valorização das histórias e pertencimentos culturais das crianças. Nesse sentido, a participação familiar ultrapassa a dimensão de acompanhamento escolar tradicional e passa a constituir-se como elemento formativo no processo de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Não existem mais a separação da vivência familiar de um lado e a vivência escolar no outro, mas as duas vivências conversam e se encontram.

Conforme destaca Nilma Lino Gomes(2003), a valorização das trajetórias culturais das crianças e de suas famílias representa uma estratégia fundamental para a consolidação de práticas educativas antirracistas, especialmente na educação infantil, etapa em que os processos de construção identitária encontram-se em pleno desenvolvimento. Assim, observa-se que a mobilização das memórias familiares, por meio da atividade proposta, contribuiu para fortalecer vínculos entre escola e famílias e ampliar as possibilidades de construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

E depois de toda essa visita ao passado, era hora de trabalhar o presente para projetar o futuro desejado para próximas gerações. A memória do passado pode ser dolorosa, mas é com ela que lutamos no presente para que o futuro seja diferente.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS MEDIADAS PELA CULTURA E PELA LITERATURA

As práticas pedagógicas desenvolvidas evidenciaram o potencial da cultura afro-brasileira e da literatura como instrumentos formativos na construção de experiências educativas comprometidas com a valorização da diversidade racial.

Durante a realização do piquenique literário, uma das professoras destacou que *“foi importante apresentar às crianças um autor negro como Machado de Assis, porque muitas famílias também disseram que não sabiam dessa informação e ficaram surpresas”* e um dos responsáveis disse que nunca ter prestado atenção ao fato de Machado de Assis ser negro e que compraria o livro lido na atividade para seu filho. As falas evidenciam que a atividade contribuiu para ampliar o repertório cultural tanto das crianças quanto das famílias, favorecendo processos de reconhecimento e valorização da representatividade negra na literatura. Conforme destaca Eliane Cavalleiro (2023), a visibilidade de referências negras no espaço escolar constitui elemento fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento de práticas de silenciamento historicamente presentes na educação brasileira. Nesse sentido, a atividade literária analisada configurou-se como estratégia pedagógica relevante no fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Aqui, triangulação dos dados revela uma mudança na postura das famílias ao longo da pesquisa. Enquanto as entrevistas iniciais indicavam pouca frequência de diálogos sobre relações étnico-raciais no ambiente doméstico, as observações realizadas durante o Piquenique Literário demonstraram maior envolvimento dos responsáveis em narrativas relacionadas à identidade, memória e pertencimento. As professoras também perceberam maior participação familiar após as intervenções pedagógicas. Esses resultados sugerem que as ações desenvolvidas pela pesquisa favoreceram a ampliação do diálogo entre escola e família acerca da educação antirracista, corroborando as contribuições de Cavalleiro (2023) sobre a importância da corresponsabilidade educativa.

3.5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

As entrevistas com as profissionais de educação da unidade escolar, mostrou um dado inesperado. Iniciamos a pesquisa na unidade por ser um lugar que mostra um trabalho antirracista bonito e de qualidade, porém, ao conversar com as professoras, foi possível constatar que falta conhecimento, letramento racial e real engajamento na causa em algumas das entrevistadas. Algumas professoras ainda não compreenderam a importância e a urgência de trabalhar este tema de forma significativo e não apenas para cumprir o currículo e dar visibilidade a unidade escolar.

Nas entrevistas com as professoras, uma questão de grande importância chamou a atenção: professoras com anos de magistério disseram nunca ter visto em suas salas de aula uma atitude racista entre as crianças. Este fato leva à conclusão que alguns profissionais da educação não sabem o que é racismo não sabem identificar e não conhecem minimamente a história brasileira. O trabalho realizado é bonito, mas sem profundidade.

Uma das professoras disse não acreditar que precisa ter um trabalho focado em educação antirracista, mas que trabalha com as questões étnico-raciais de forma cotidiana, sem falar a intencionalidade da proposta. Com certeza, também é um trabalho válido, porém, incompleto. Em um país racista como o Brasil, a intencionalidade faz toda a diferença e esse silenciamento do professor gera novos episódios de racismo em sala de aula. Como Cavalleiro afirma

De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais. (Cavalleiro, 2023, p.10)

Com isso, essas mesmas profissionais, que trabalham dessa maneira com as crianças, também não veem a importância de trabalhar educação antirracista trazendo as famílias para este debate. Acreditam não ser necessário.

Em contrapartida, encontramos professoras muito engajadas e com um trabalho antirracista totalmente intencional, que conseguem identificar atitudes e falas problemáticas nas crianças e fazem todo um trabalho para que episódios assim

não voltem a acontecer.

Interessante ressaltar que essa pesquisa mostrou que as professoras mais envolvidas com o tema são professoras negras de cabelo crespo, enquanto professoras pardas, brancas ou negras com traços mais finos e cabelos lisos, tendem a ter um olhar mais simplório e superficial, não abordando o tema com maior profundidade.

Ao final da pesquisa, uma professora constatou algo em sua turma:

Hoje, na hora da atividade de identidade, eu pedi para que as crianças fizessem seu autorretrato. Eu dei a eles o kit com os lápis nos tons de pele da prefeitura, mas dois alunos negros da turma pediram o lápis “cor de pele”, aquele rosa. Eu expliquei que a atividade era para que eles usassem um lápis que mais se aproximasse da cor deles. E neste momento a Annie disse que não gostava da cor dela e o Ben afirmou também não gostar, pois queria ser de outra cor. Assim que aconteceu eu só pensei em vir te contar. Precisamos intensificar o trabalho antirracista, pois, de onde vem isso?

3.6 A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados analisados indicam que a participação das famílias potencializou a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, reafirmando a centralidade da relação escola–família no enfrentamento das desigualdades raciais na educação infantil.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível compreender que as ações desenvolvidas não produziram impactos apenas nas crianças, mas também nas famílias e nas próprias profissionais da educação. As atividades realizadas possibilitaram momentos de reflexão coletiva acerca do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e de como ele atravessa as relações cotidianas, inclusive no ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a construção de uma educação inclusiva e equitativa exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, ultrapassando práticas pedagógicas isoladas ou ações pontuais relacionadas às datas comemorativas.

As experiências vivenciadas demonstraram que a participação ativa das famílias favoreceu o fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade, ampliando as possibilidades de diálogo sobre identidade, pertencimento, memória e representatividade. Ao inserir as famílias como protagonistas das atividades pedagógicas, a escola passou a reconhecer e valorizar saberes historicamente invisibilizados e marginalizados, contribuindo para a construção de práticas mais democráticas e culturalmente sensíveis.

Nesse processo, as atividades desenvolvidas com literatura, memória familiar e cultura afro-brasileira possibilitaram que as crianças negras se vissem representadas de maneira positiva no espaço escolar. A valorização da estética negra, das histórias familiares e das referências culturais contribuiu para o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças, especialmente em uma etapa da vida marcada pela construção identitária. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2017), reconhecer e valorizar as identidades negras no contexto educacional constitui elemento essencial na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Ao mesmo tempo, os dados revelaram que ainda existem desafios significativos para a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista na educação infantil. As falas das professoras evidenciaram que parte das profissionais ainda possui dificuldades em identificar práticas racistas no cotidiano escolar ou compreende a educação das relações étnico-raciais como uma temática secundária. Tal realidade demonstra o quanto o racismo estrutural também atravessa os espaços educativos e evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação docente. Isso evidencia o quanto a escola ainda pode ser uma instituição racista e isso precisa ser revisto com urgência.

Conforme discutido anteriormente, o silêncio diante de situações de discriminação contribui para a naturalização do racismo no ambiente escolar. Quando práticas discriminatórias não são problematizadas, as crianças aprendem, desde muito cedo, a reproduzir hierarquias raciais presentes na sociedade. Nesse sentido, a pesquisa reafirma as contribuições de Cavalleiro (2023), ao evidenciar que a omissão da escola diante das desigualdades raciais fortalece processos de exclusão e silenciamento das crianças negras.

Outro aspecto importante observado refere-se ao fato de que muitas famílias também apresentam dificuldades em reconhecer atitudes racistas presentes em

suas próprias vivências e práticas cotidianas. Durante as atividades propostas, diversos responsáveis demonstraram compreender o racismo apenas em suas formas mais explícitas, desconsiderando manifestações sutis e estruturais que atravessam as relações sociais. Entretanto, ao longo dos encontros, percebeu-se que o diálogo, a escuta e a troca de experiências possibilitaram processos importantes de conscientização e reflexão.

As experiências analisadas evidenciaram que a educação antirracista na educação infantil precisa ser construída de maneira intencional, contínua e coletiva. Não se trata apenas de inserir personagens negros em atividades pedagógicas ou abordar a temática em momentos específicos do calendário escolar, mas de transformar as relações estabelecidas no cotidiano da instituição. Isso implica rever práticas, discursos, materiais pedagógicos e formas de interação que, muitas vezes, reproduzem desigualdades e silenciam determinadas identidades culturais.

Nesse contexto, a construção de uma educação inclusiva e equitativa relaciona-se diretamente à criação de espaços escolares nos quais todas as crianças se sintam pertencentes, respeitadas e representadas. A inclusão, nesta perspectiva, não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de experiências educativas que valorizem as diferenças como elementos constitutivos da convivência humana.

A pesquisa também permitiu compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil possui papel fundamental na formação das percepções que as crianças constroem sobre si mesmas e sobre o outro. As situações observadas durante as atividades demonstraram que, desde muito cedo, as crianças já manifestam incômodos relacionados à cor da pele, ao cabelo e aos padrões de beleza socialmente valorizados. Dessa forma, torna-se indispensável que a escola atue de forma crítica e comprometida na desconstrução de estereótipos raciais e incentive às famílias a fazer o mesmo.

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, a educação infantil assume a responsabilidade de promover experiências que contribuam para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e respeitosos com a diversidade. Assim, as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas em parceria com as famílias mostraram-se fundamentais para ampliar repertórios culturais, fortalecer identidades e construir novas possibilidades de convivência no ambiente escolar.

Dessa maneira, compreende-se que a construção de uma educação inclusiva

e equitativa depende do compromisso coletivo entre escola, famílias e profissionais da educação na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças e com o enfrentamento das desigualdades raciais. As experiências analisadas nesta pesquisa demonstram que a aproximação entre escola e famílias constitui caminho potente para a consolidação de uma educação antirracista desde a infância, contribuindo para a formação de crianças que reconheçam a diversidade como valor essencial para a vida em sociedade.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a importância da participação das famílias no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, considerando a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa no contexto escolar. A partir das experiências desenvolvidas no EDI Professor Carlos Falseth, foi possível analisar de que maneira o diálogo entre escola e famílias pode contribuir para a valorização das identidades culturais das crianças.

Partimos da compreensão de que a construção de uma educação antirracista não pode ser atribuída exclusivamente à escola, tampouco exclusivamente à família. Ambas constituem espaços formativos fundamentais no desenvolvimento das crianças e, quando atuam em diálogo, potencializam práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade, com o enfrentamento ao racismo e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e de sua identidade.

Ao longo do percurso investigativo, os dados produzidos evidenciaram que a participação das famílias não se configura apenas como elemento complementar ao processo educativo, mas como dimensão fundamental na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. As atividades desenvolvidas possibilitaram ampliar os vínculos entre escola e comunidade, promovendo espaços de escuta, partilha de experiências, valorização das memórias familiares e fortalecimento do pertencimento cultural das crianças.

Da mesma forma, os dados mostram que a escola desempenha papel fundamental na mediação desses processos, criando espaços de escuta, acolhimento e participação das famílias. Quando as práticas pedagógicas valorizam as histórias, as culturas e as identidades negras de maneira contínua, e não apenas em datas comemorativas, contribuem para a construção de infâncias mais livres dos estereótipos e das desigualdades produzidas pelo racismo estrutural.

As experiências analisadas demonstraram que práticas pedagógicas mediadas pela literatura, pela cultura afro-brasileira e pelas memórias familiares contribuíram significativamente para a construção de identidades positivas, especialmente entre as crianças negras. Ao se reconhecerem nas histórias, nos livros, nas atividades e nas narrativas compartilhadas pelas famílias, as crianças passaram a perceber suas características físicas, culturais e identitárias de maneira

mais positiva, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

A pesquisa também evidenciou que a aproximação entre escola e famílias favoreceu processos formativos não apenas para as crianças, mas também para os adultos envolvidos nas atividades. Muitos responsáveis relataram reflexões importantes sobre suas próprias vivências relacionadas ao racismo, reconhecendo comportamentos, falas e práticas anteriormente naturalizadas no cotidiano social. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas possibilitaram romper, ainda que parcialmente, com o silenciamento historicamente presente nas discussões sobre raça e racismo no ambiente escolar.

Entretanto, esta pesquisa também revelou desafios importantes. Embora as famílias tenham participado das ações propostas, observou-se que muitos responsáveis ainda possuem conhecimentos limitados acerca da educação antirracista, frequentemente associando o tema apenas ao combate explícito ao preconceito. Esse dado evidencia a necessidade de ampliar processos formativos destinados às famílias, favorecendo a compreensão de que a educação antirracista envolve práticas cotidianas, escolhas pedagógicas, representatividade, valorização das identidades negras e enfrentamento das desigualdades historicamente construídas.

Entretanto, os dados analisados revelaram que ainda existem desafios significativos para a consolidação de uma educação antirracista na educação infantil. As entrevistas com as professoras demonstraram que parte das profissionais ainda possui dificuldades em reconhecer manifestações de racismo no cotidiano escolar ou compreende o trabalho com as relações étnico-raciais de maneira superficial e desprovida de intencionalidade pedagógica.

Outro aspecto que merece reflexão refere-se às condições institucionais para o desenvolvimento dessas práticas. A efetivação de uma educação antirracista depende não apenas do compromisso individual dos professores, mas também de políticas públicas permanentes, formação continuada, materiais pedagógicos adequados, gestão escolar comprometida e fortalecimento da relação entre escola e comunidade. Nesse sentido, a pesquisa reafirma que a implementação das Leis nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios que exigem investimentos contínuos e ações coletivas.

Também foi observado ao longo da pesquisa o fato de que o racismo continua sendo naturalizado em diferentes espaços sociais, inclusive nas relações familiares

e escolares. Muitas situações relatadas pelas famílias e professoras demonstraram que as crianças, desde muito pequenas, já reproduzem discursos, padrões estéticos e comportamentos marcados por hierarquias raciais construídas historicamente pela sociedade brasileira. Assim, torna-se indispensável que a educação infantil assuma um posicionamento crítico e intencional diante dessas questões.

Ao considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural, compreende-se que a educação infantil ocupa papel fundamental na formação das identidades e na construção das primeiras percepções sobre diferença, pertencimento e valorização de si e do outro. Dessa forma, trabalhar a educação das relações étnico-raciais desde a infância significa contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade humana.

A pesquisa reafirma, portanto, que a construção de uma educação inclusiva e equitativa exige o compromisso coletivo entre escola, famílias e profissionais da educação na promoção de práticas pedagógicas antirracistas permanentes, intencionais e significativas. Não se trata apenas de cumprir exigências curriculares, mas de transformar relações, romper silenciamentos e criar possibilidades reais de pertencimento para todas as crianças e suas famílias.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação mostrou-se especialmente adequada por possibilitar que os sujeitos deixassem de ocupar apenas o lugar de participantes para tornarem-se coprodutores das experiências vivenciadas. Mais do que produzir dados, o percurso investigativo favoreceu processos de reflexão, escuta e transformação das práticas educativas, evidenciando que pesquisar também pode significar intervir de maneira ética e comprometida com a realidade estudada.

Todavia, reconhece-se que esta investigação apresenta limitações. O tempo disponível para a realização do mestrado restringiu a possibilidade de acompanhar, em perspectiva longitudinal, os impactos das ações desenvolvidas sobre as práticas familiares e sobre o cotidiano escolar. As intervenções ocorreram em um período delimitado, impossibilitando verificar se as mudanças observadas se consolidaram ao longo do tempo.

Além disso, a pesquisa concentrou-se em uma única unidade de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro, o que não permite generalizações para outras realidades educacionais, uma vez que cada território possui especificidades sociais, culturais e institucionais próprias. Também não foi possível acompanhar as

crianças nos anos posteriores de escolarização para compreender como as experiências vivenciadas na Educação Infantil repercutem em suas trajetórias escolares e na construção de suas identidades.

Nesse sentido, esta pesquisa não pretende encerrar as discussões sobre educação antirracista e participação familiar. Ao contrário, espera contribuir para a ampliação desse campo de estudos, indicando a necessidade de pesquisas que acompanhem os efeitos das práticas antirracistas em longo prazo, investiguem diferentes contextos escolares e analisem políticas públicas voltadas ao fortalecimento da parceria entre escola e família para uma educação equânime.

Por fim, acredita-se que tecer infâncias livres exige reconhecer que o combate ao racismo é uma responsabilidade coletiva. Escola e família não ocupam posições hierárquicas nesse processo; são instituições complementares que, ao estabelecerem relações de diálogo, corresponsabilidade e respeito mútuo, ampliam as possibilidades de formação de crianças que reconhecem a diversidade como valor, rejeitam práticas discriminatórias e se percebem como sujeitos capazes de transformar a sociedade.

Assim, mais do que responder aos objetivos inicialmente propostos, esta pesquisa reafirma que a educação antirracista se constrói nas relações cotidianas, nas experiências compartilhadas e no compromisso permanente com a justiça social. Tecer infâncias livres é um processo contínuo, coletivo e inacabado, que demanda coragem para rever práticas, romper silêncios e construir, entre escola e lar, caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente democrática e comprometida com a dignidade de todas as crianças.

APÊNDICE

Entrevista com as professoras regentes

Perguntas:

- 1-Você considera que faz um bom trabalho antirracista?
- 2-Apesar do trabalho realizado, já presenciou alguma situação de racismo entre as crianças? Pode contar um fato?
- 3-1.Caso sim, o que você fez?
- 3-2. Caso não, qual atitude acha que seria correta nessa situação?
- 4- As famílias dos envolvidos ficaram cientes?
- 5- Usou o caso para ser debatido em reunião de responsáveis, mesmo sem citar os envolvidos?
- 6- Qual foi a atitude da família da criança vítima de racismo?
- 7- Qual foi a atitude da família da criança que cometeu o ato de racismo?
- 8- O que você acha que motivou essa situação/crime?
- 9- Que conclusão você tirou de toda essa situação?
- 10- De onde você acredita que vem esse comportamento?
- 11- Você costuma envolver as famílias no trabalho antirracista que você faz? Como?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Histórias encantadas africanas**. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

CRAVEIRINHA, José. **Antologia poética**. Organização de Ana Mafalda Leite. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DAVIES, Stephen. **Não derrame o leite!** Ilustrações de Christopher Corr. Tradução de Helena Carone. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o**

combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERÊNCIA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GERER). **Sobre a GERER.** Rio de Janeiro: **Secretaria Municipal de Educação**, [s.d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer>. Acesso em: 3 jun. 2026.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

INSTITUTO MPBIA. **Instituto MPBIA.** Disponível em: <https://institutompbia.com.br/>. Acesso em: 3 jun. 2026.

LANDIM, Fernanda Cássia; SARAIVA, Eduardo Steindorf; MALLMANN, Tatiana Weber. Maternidade racial na escola: por uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290072, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GpDnKb4Fmx84NWsXLMjnzSB/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

LIMA, Heloísa Pires. Entre a orelha, a língua e a mão: a origem africana para o leitor infantil e juvenil. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 93-108, 2. sem. 2009.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas.** Ilustrações de Filipa Pontes. São Paulo: Kapulana, 2015.

MATOS, Alaíne Ferreira de. **Práticas de letramentos antirracistas na infância: um estudo de caso em São Francisco do Conde (BA).** 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora histórias.** Ilustrações de Rosalind Beardshaw. Tradução de Lis Dornelas. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2021.

MELO, Elayne Pinheiro. **Famílias e questões étnico-raciais: tecendo contribuições para uma educação antirracista.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; MATTOS, Maria Nazareth Salutto de. Infância, experiência e etnografia na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 49-67, 2018. DOI: 10.20500/rce.v13i26.14357.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 413-440, ago. 2015. DOI: 10.14244/198271991115.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Pedagogia antirracista junto a uma turma da educação infantil na cidade de São Carlos: processos educativos decorrentes**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20286>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/organizacao-das-nacoes-unidas-onu/relatorios-internacionais-1/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 mai. 2025.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal**. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PEVIRGULADEZ, Allan. **O meu cabelo é bem bonito**. Ilustrações de Ricardo Sacih. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2023.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RODRIGUES, Henrique. **Machado de Assis menino**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

SANTIAGO, Suélen Garcia. **Experi-vivências antirracistas: propostas de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na educação infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia**. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SILVA, Dineuza Neves da. **Afeto que acolhe e ensina: enfrentando o racismo na creche Firmina Badaró, Palmas de Monte Alto, Sertão da Bahia**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade) –

Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2023.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma educação antirracista e decolonial na educação infantil**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Gente, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.