



LETRAMENTO RACIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia dos Santos Gomes Vieira¹

Secretaria de Educação do Distrito Federal, DF, Brasil

Resumo: Este artigo analisa a formação de professoras da Educação Infantil quanto ao letramento racial, com foco em escolas de periferias urbanas do Distrito Federal. A pesquisa, parte de um trabalho de conclusão de curso na UnB, investiga como essa formação pode combater práticas discriminatórias e promover uma educação inclusiva. Utilizou-se um estudo exploratório com três docentes da rede pública, e os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que a formação teórica e prática é essencial para desenvolver consciência crítica sobre relações étnico-raciais. Contudo, a ausência de letramento racial crítico limita a abordagem de questões complexas. O estudo destaca a necessidade de integrar a temática racial à formação docente desde o início da carreira.

Palavras-chaves: letramento racial; educação infantil, formação de professores; relações étnico-raciais.

Abstract: This article analyzes the training of early childhood education teachers regarding racial literacy, focusing on schools located in urban peripheries of the Federal District. The research, part of a final course project at the University of Brasília (UnB), investigates how such training can help combat discriminatory practices and promote inclusive education. An exploratory study was conducted with three public school teachers, and the data were analyzed using Content Analysis. The results indicate that both theoretical and practical training are essential for developing critical awareness of ethno-racial relations.

¹Professora da SEEDF, Mestre em Educação (UnB), Especialista em Gestão Educacional (UnB); Especialista em Docência da Educação Infantil (UnB); Especialista em Políticas Públicas Infância, Juventude e Diversidade (UnB). E-mail: andrea.pacp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0582-6472>.



However, the absence of critical racial literacy limits their ability to address complex issues related to race. The study highlights the importance of integrating racial themes into teacher education from the initial stages through ongoing professional development.

Keywords: racial literacy; early childhood education; teacher training; ethno-racial relations.

Résumé: Cet article analyse la formation des enseignants de l'éducation de la petite enfance en matière de littératie raciale, en mettant l'accent sur les écoles situées dans les périphéries urbaines du District Fédéral. Cette recherche, issue d'un travail de fin d'études à l'Université de Brasília (UnB), examine comment cette formation peut contribuer à combattre les pratiques discriminatoires et à promouvoir une éducation inclusive. Une étude exploratoire a été menée avec trois enseignes du réseau public, et les données ont été traitées à l'aide de l'Analyse de Contenu. Les résultats montrent que la formation théorique et pratique est essentielle pour développer une conscience critique des relations ethno-raciales. Cependant, l'absence d'une culture raciale critique limite la capacité des enseignants à aborder des questions complexes liées à la racialité. L'étude souligne la nécessité d'intégrer la thématique raciale dans la formation des enseignants dès le début de leur parcours professionnel.

Mots-clés: littératie raciale; éducation de la petite enfance ; formation des enseignants; relations ethno-raciales.

Resumen: Este artículo analiza la formación de maestras de Educación Infantil en relación con la alfabetización racial, centrándose en escuelas situadas en las periferias urbanas del Distrito Federal. La investigación, que forma parte de un trabajo de conclusión de curso en la Universidad de Brasília (UnB), examina cómo esta formación puede contribuir a combatir prácticas discriminatorias y fomentar una educación inclusiva. Se realizó un estudio exploratorio con tres docentes de la red pública, y los datos fueron analizados mediante el método de Análisis de Contenido. Los resultados señalan que la formación teórica y práctica es esencial para desarrollar una conciencia crítica sobre las relaciones étnico-raciales. Sin embargo, la ausencia de una alfabetización racial crítica limita la capacidad de las maestras para abordar cuestiones complejas relacionadas con la racialidad. El estudio subraya la necesidad de integrar la temática racial en la formación docente desde el inicio de la carrera profesional.



Palabras clave: alfabetización racial; educación infantil; formación docente; relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, que representa a primeira fase da Educação Básica, possui seus próprios objetivos e características pedagógicas que enfatizam a inseparabilidade entre educar e cuidar. As práticas buscam integrar as experiências e conhecimentos das crianças e os saberes que fazem parte da cultura, com o intuito de promover seu desenvolvimento integral, conforme estabelecido nas diretrizes curriculares (Brasil, 2010) e reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que sugere uma estrutura curricular organizada por campos de experiências.

Ao integrar ao processo pedagógico nas vivências e saberes das crianças, as normativas revelam abordagens que valorizam a diversidade e as particularidades de cada criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, participativos e ativos em seus trajetos de desenvolvimento. Além disso, indicam que as escolas não operam de forma isolada dentro de contextos socioculturais, nem são os únicos ambientes para aprendizado e socialização, embora desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

A escola das infâncias tem como função ampliar as experiências infantis atuando de maneira a complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Todavia, não é incomum que os conhecimentos, saberes populares e expressões comunitárias permaneçam fora do contexto escolar ou sejam marginalizados como culturas menores, principalmente no que diz respeito às



crianças oriundas da classe trabalhadora, majoritariamente composta por pessoas negras que habitam, em sua maioria, as periferias (Vieira, 2022).

Se levarmos em consideração que as periferias urbanas são mais do que um espaço geográfico, sendo um espaço de desenvolvimento de subjetividades, o trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil pressupõe a ampliação do olhar voltado às infâncias que nelas são historicamente constituídas.

Nesta perspectiva, nossa compreensão é de que a escola das infâncias, ao vislumbrar a integralidade do desenvolvimento infantil e a concepção da criança como sujeito de direitos, precisa considerar a singularidade e a legitimidade das experiências socioculturais das crianças como possibilidades para uma educação potente e emancipatória, desvencilhando-se de “políticas universalistas que se pretendem totalitárias, igualitárias, homogêneas” (Camões; Oliveira, 2019, p. 152).

Se considerarmos crianças negras, indígenas e brancas, ricas e pobres, é notória a desigualdade de acesso à educação e a outros direitos fundamentais, mesmo que tenhamos avançado no atendimento às infâncias nas últimas décadas. Há uma perspectiva de promover avanços educativos para todo o país de maneira pariforme no campo normativo e legal; no entanto, apenas a uniformidade de objetivos educacionais não abarca a complexidade de uma educação que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1996).

Para o grupo etário da primeira infância, a identidade racial está em construção, e as crianças experienciam uma cultura na qual o racismo é implícito, institucionalizado e estruturante. Abramowicz e Oliveira (2012) afirmam que, frequentemente, crianças negras enfrentam problemas de



relacionamento com colegas e professores por conta de sua cor. Na Educação Infantil, observa-se a presença da questão racial, cujas práticas cotidianas de adultos podem reforçar o racismo, promovendo uma socialização distinta para crianças negras em comparação com crianças brancas, apontam as autoras.

O objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é a “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (Brasil, 2004, p. 31), constituindo e ratificando na cultura escolar cotidiana a diversidade constitutiva do Brasil como possibilidade pedagógica. Institui-se, também, como uma forma de enfrentamento a estigmas, discriminações e ao próprio racismo, uma vez que a ERER contribui para o letramento racial crítico² de profissionais da educação.

A obrigatoriedade de incluir no currículo temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, reverbera na formação de professoras e professores. Diferentes pesquisas apontam a necessária ampliação de conhecimentos que balizam efetivamente a ação docente (Miceli, 2017; Santos, 2018; Rego, 2019). A atuação docente no cotidiano é crucial, pois a diversidade se constitui em meio a relações estabelecidas entre as pessoas. Como apontam Lombra e Schuchter (2023, p. 3) “a relação social - inserida na cultura, mediada pelo conhecimento e pela memória cultural - entre docentes e discentes - é a matéria da qual a docência é constituída”.

Vieira (2022) indica que a formação de professores e o aprofundamento teórico nas temáticas que interconectam os conhecimentos relativos à

² O uso do termo letramento crítico explicita a dimensão ética e política envolvida na abordagem do conceito.



racialidade podem engendrar novas relações étnico-raciais e colaborar para que professoras e professores, munidos de conhecimentos agudos, percebam, rebatem e combatam diferentes nuances de preconceitos e discriminações naturalizadas em nosso cotidiano.

A prevenção de práticas discriminatórias exige, segundo Cavalleiro (2000), um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil. A falta de letramento racial crítico por parte das professoras e outros profissionais que atuam com crianças se configura como um grande desafio no trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Entretanto, em que medida a formação de professores tem contribuído para o letramento racial crítico das educadoras que trabalham com crianças pequenas? Que desafios implicam o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em instituições educativas da primeira infância?

Neste contexto, o objetivo deste texto é analisar o percurso formativo das professoras em relação à ERER no âmbito da Educação Infantil em unidades escolares situadas em periferias urbanas do Distrito Federal. Entende-se que a garantia do direito à educação passa pela elaboração e execução de políticas públicas que visem promover atendimento educacional de qualidade, sem desconsiderar a questão racial, que é fundamental no processo de constituição identitária de bebês e crianças.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo busca compreender como a formação de professores pode combater práticas discriminatórias e promover uma educação inclusiva no



campo das relações étnico-raciais. É um estudo de abordagem qualitativa e caráter exploratório, permitindo a flexibilidade necessária para considerar diversos aspectos do objeto de estudo (Gil, 2002). Participaram três professoras da rede pública do Distrito Federal, atuando em unidades de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, provenientes de diferentes Regiões Administrativas da periferia.

O processo empírico foi realizado entre os meses de março a maio de 2022. As colaboradoras, que têm nomes fictícios para fins de preservação de suas identidades, se autodeclaram pardas, Amanda e Vanessa, enquanto Laura se declara branca. Têm uma média de 39,3 anos, com 17,33 anos de experiência na Educação Infantil e 14,33 anos na SEEDF. Todas são formadas em Pedagogia, com uma também graduada em Serviço Social, sendo duas especialistas em Educação Infantil e uma em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise de dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), que utiliza técnicas sistematizadas para descrever e inferir o conteúdo das mensagens estudadas.

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E NEGRITUDE

Com o advento da legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecida pela Lei nº 9.394/96, crianças de 0 a 5 anos e 11 meses passaram a ter direito à educação pública, com especificidades e finalidades educativas próprias, fundamentadas na indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Creches e pré-escolas se configuram como estratégias de promoção da igualdade. Contudo, a garantia dos direitos infantis à política pública que



assegura a Educação Infantil ainda enfrenta um longo percurso no que se refere ao acesso às instituições educativas, sob a responsabilidade do Estado. Dez anos do Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014, a meta 1: Universalizar a Educação Infantil na pré-escola e ampliar a oferta em creches, no mínimo a 50%, não se concretizou. De acordo com o INEP, no ano de 2023, o percentual de crianças matriculadas na creche foi de 37,73% e na pré-escola 89,95%.

É preciso considerar que no Brasil, a emergência da vida privada e a escolarização chegaram tardiamente (Del Priore, 2012). Durante o período colonial, as escolas jesuítas eram destinadas a poucos. As crianças indígenas tiveram acesso a essas instituições devido ao projeto dos missionários de conversão à fé católica, sendo vistas como pontes para a conversão dos adultos. Já as crianças negras, que eram escravizadas, não tinham acesso à educação.

Documentos históricos que regulamentaram a entrada de crianças na escola, na segunda metade do século XVIII, não atendiam às necessidades de uma parte significativa da população: os filhos de forros. Nos registros, não há menção à educação das crianças negras ou dos filhos de escravizados, exceto pela educação religiosa, que era obrigatória (Del Priore, 2012). Classe e raça são intersecções experimentadas pelas crianças negras desde a colonização. De acordo com Del Priore (2006), dos escravizados que desembarcavam no Brasil no início do século XIX, 4% eram crianças. As crianças que sobreviviam às explorações, maus-tratos e abusos eram vistas como mercadorias, e sua aprendizagem refletia o preço que o mercado pagava.

Del Priore (2012) indica que a educação não era uma saída para os filhos das classes populares, cuja cidadania se daria pelo trabalho. A escola pública



que surgiu em 1856 era proibida para as crianças escravizadas, revelando que, nos primórdios do ensino público, a desigualdade social e racial estava presente em um sistema que, embora público, se materializava para poucos.

As crianças negras também foram alvo das grandes reformas urbanas nas capitais dos Estados, no final do século XIX. Na recém-proclamada República, sob o lema “Ordem e Progresso”, a infância negra prometia desordem e atraso, repercutindo também no Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), criado no Estado Novo em 1941. Na criminalização do menor de rua, os rostos de crianças negras são os mais frequentes nas imagens sobre a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - FEBEM (Del Priore, 2012).

Foi no final do século XIX que surgiram as primeiras creches e pré-escolas brasileiras, com algumas distinções relevantes: as creches de caráter assistencialista, com enfoque na guarda e nos cuidados físicos, atendiam as crianças das camadas mais populares, enquanto as pré-escolas, de cunho pedagógico, enfatizavam a preparação para o ensino regular e atendiam as crianças mais abastadas.

RELAÇÕES RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DAS INFÂNCIAS

No contexto brasileiro, o racismo está profundamente enraizado na cultura, sendo alimentado por discursos do colonialismo e do escravagismo, que moldaram um senso comum que marginaliza a população negra. Ribeiro e Benelli (2017) destacam que a legalização do escravismo por mais de três séculos gerou teses raciais que legitimaram a exploração e a coerção, estabelecendo pilares para a hierarquização social que inferioriza os negros em relação aos brancos, perpetuando desigualdades nos direitos e posições sociais.



Santos (2015) argumenta que uma parte significativa da sociedade brasileira encontra dificuldades em reconhecer que o racismo é resultado de práticas e omissões estatais. O racismo institucional se manifesta por meio de mecanismos nas instituições públicas, embora não seja claramente definido por normas visíveis, evidenciando a permanência da população negra em situação inferior. Ele destaca que as causas desse racismo institucional são complexas e sua correção é desafiadora. Contudo, enfatiza a necessidade de mudanças sociais e investimentos nas instituições para promover a produção de saberes críticos que se convertam em práticas transformadoras.

Entre as instituições que podem, desde a primeira infância, contribuir para a desconstrução de estereótipos que circundam o senso comum e são amplamente propagados, mesmo que de forma velada, está a escola, “direito social arduamente conquistado pelos grupos não-hegemônicos do Brasil e que, durante muito tempo, foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (Gomes, 2017, p. 24).

Como indicado nas DCNERER (2013, p. 501), “[...] formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola; porém, o racismo, as desigualdades e a discriminação correntes na sociedade perpassam por ali” e desde muito cedo. Como revela a pesquisa de Cavalleiro (2000) sobre racismo, preconceito e discriminação realizada na Educação Infantil, o silêncio que dissimula os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que mantém e sustenta preconceitos e discriminações nas instituições educativas para a primeira infância.

Baseados no mito da democracia racial, que promove uma “falsa igualdade” ao apagar e homogenizar as diferenças (Gomes, 2017, p. 51), as práticas racistas nas escolas são frequentemente dissimuladas, impedindo



discussões necessárias sobre o racismo e a discriminação. Nesse contexto, a negação da existência do racismo na infância é comum entre profissionais, assim como a falta de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), apesar de as “escolas serem espaços que acolhem indivíduos marcados por desigualdades sociais” (Gomes, 2017, p. 134).

As DCNERER (2004, p. 23) asseguram a inclusão da discussão da questão racial “como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil [...] como de processos de formação continuada de professores.” A complexidade da relação entre a racialidade e os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil traz novos desafios para a Pedagogia na formação inicial e para a própria Educação na formação continuada, uma vez que é essencial que os profissionais da educação estejam adequadamente letrados para lidar com essas realidades. Como apontado por Barros (2024, p. 7) o “impacto subjetivo de ter uma infância construída sobre a ótica de uma cor que não é a sua traz uma inadequação do ser que reverbera por uma vida toda”.

Destarte, a formação docente precisa ser um esforço contínuo para o reconhecimento da diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil, a fim de combater o racismo, estereótipos e estigmas, e evitar que as crianças internalizem preconceitos e discriminações culturalmente enraizadas. Quando a ação pedagógica desconsidera as relações étnico-raciais que se desenvolvem no ambiente escolar e as professoras e os professores não conseguem reconhecer que o racismo afeta indivíduos desde a primeira infância (Cavalleiro, 2000), a escola acaba por perpetuar as desigualdades.

DISCUSSÃO



Para as professoras, a formação docente aparece como uma das estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Ao serem questionadas se seria possível um trabalho pedagógico sem reforçar os sistemas de dominação existentes, divisão de classes, discriminação e racismo, que atingem as crianças da periferia, foram colocações das professoras:

A humanidade possui um infindável conhecimento acumulado, por vários povos e muitas gerações. É preciso que a escola, como instituição, busque estes conhecimentos de forma que os estudantes tenham contato com as diversas visões de mundo. A criança precisa contrapor um conhecimento de mundo com outros, para que possa construir suas próprias visões do mundo. Para isso, o currículo deve ser reformado e reformulado. E para que tudo isso seja possível, é necessária uma formação de qualidade para os profissionais envolvidos em todo o processo (Professora Valéria).

A formação continuada no paradigma inovador acompanha a necessidade que o professor tem de buscar qualificação ao longo de toda a sua vida profissional. A formação continuada de um professor é essencial para a manutenção da sua atualização social e de leitura do mundo. Nesse sentido, a relação entre a formação de professores e a EREER é fruto da dinâmica mutável das necessidades da sociedade. A formação continuada de um professor também deve ser fruto da necessidade atual da sociedade. A EREER mostra-se necessária na atual dinâmica social (Professora Laura).

Para mim a formação tem essa função de provocar, de desconstruir certezas. Eu acho que é muito importante, porque a gente não pensa sobre isso até ser provocado. Acho que se não tem algo que te provoque a reflexão você não para para pensar, para problematizar. Então quando você passa a perceber, conhecer e problematizar certas coisas você dá passos em relação ao rompimento com algo muito naturalizado (Professora Amanda).

É unânime entre as colaboradoras a articulação entre a EREER e a formação de professores. Contudo, a forma como essa articulação foi experienciada por cada uma das professoras revela que, na prática, essa ainda é uma questão a ser desenvolvida de forma efetiva. Somente Valéria, formada em Pedagogia e Assistência Social, afirmou ter tido contato com alguma disciplina ou conteúdo voltado para EREER durante a graduação, enquanto Laura



e Amanda, ambas pedagogas, relatam que não. Como afirmou Laura: *“não tive essa oportunidade”*.

Se considerarmos as universidades locais do Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB), pública, e a Universidade Católica de Brasília (UCB), particular, observamos, de acordo com os sites das instituições, que a Educação das Relações Étnico-Raciais faz parte da matriz curricular da UnB como disciplina optativa, com carga horária de 60 horas. Na UCB, atualmente, no curso de Pedagogia em modalidade EAD, não há menção a disciplinas intituladas Educação das Relações Étnico-Raciais ou que façam referência à questão étnico-racial.

Esse panorama coaduna-se com as indicações das professoras colaboradoras. Como indicado pelas DCNERER (2013), não cabe improvisação ou superficialidade no contexto da ERER. A formação de professores é de suma importância para lidar com as tensões relacionadas ao racismo e à discriminação, promovendo a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Isso nos instiga a argumentar em favor da importância da ERER na formação inicial, como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, enquanto política pública de afirmação, visando formar professoras e professores mais atentos e sensíveis às questões raciais. As Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização, e de Ações Afirmativas visam, entre muitas questões, reparar prejuízos educacionais enfrentados, originários do regime escravocrata, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira (Brasil, 2013).

A criança que inicia seu processo escolar na creche tem um percurso de cerca de 10 anos de escolarização entre Educação Infantil e Ensino



Fundamental, locus de atuação majoritária das pedagogas e pedagogos. Torna-se fulcral assegurar o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade étnico-racial no contexto escolar, pois isso pode contribuir para desnaturalizar processos históricos que constituíram nossa sociedade e que perduram em nossas relações.

A formação continuada também é abordada por nossas colaboradoras. É importante pontuar que as professoras da SEEDF possuem jornada ampliada. Dentre as 40 horas semanais, 5 horas são destinadas à regência de classe e há 3 horas em coordenação pedagógica, destinadas ao “desenvolvimento e articulação do trabalho pedagógico e da formação continuada” (Distrito Federal, 2014, p. 29).

Contudo, assim como a formação inicial, a forma como essa foi experienciada nos possibilita elucubrar que a ERER ainda é muito pouco tratada, como podemos interpretar a partir das colocações que se seguem, ao abordarem sobre formação aspectos da formação inicial e continuada.

Fiz pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela UFG. (...) Como disse anteriormente, vejo como uma escolha pessoal o trabalho com este tema. E a Educação Infantil entra neste dilema, pois a escola é feita de pessoas. (Professora Valéria)

Na formação continuada tive contato com esses conteúdos em cursos da EAPE, e atualmente, com a crescente demanda e visibilidade dos temas ERER, participei de encontros virtuais que abordaram esses temas. (Professora Laura)

Eu não fiz nenhum curso sobre ERER. Só autoformação, até porque esse tema chegou tardiamente para mim, me interessava por outros temas. Vi algumas vezes em chamados da EAPE, mas não fiz nenhuma formação. Sei lá, na época, para mim parecia que não era para a Educação Infantil. (Professora Amanda)

Entre as colaboradoras, somente Valéria fez uma pós-graduação no contexto das ERER. As outras professoras reportam-se à EAPE, a Escola de



Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no DF, quando tratam da formação continuada. Esclarece-se que os cursos oferecidos pela SEEDF não são de caráter obrigatório; assim, a adesão ou não depende do interesse da própria professora. Essa “escolha” é apontada por Valéria: *“Agora existem conteúdos voltados a este tema na formação. O fato de ser ou não trabalhado nas escolas trata-se de uma escolha pessoal, apesar de estar no currículo”*.

Para além do currículo, a EREER faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, 9394/96, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Talvez o fato de, inicialmente, a legislação estabelecer a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Art. 26) tenha contribuído para que professoras da Educação Infantil não incluíssem em suas atividades pedagógicas, como observamos na declaração de Amanda: *“(...) para mim parecia que não era para a Educação Infantil”*.

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução CP/CNE nº 1, de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Especificamente na Educação Infantil, os incisos VIII e IX do Art. 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) preveem a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, entre outros, reconhecendo e valorizando as culturas africanas e afro-brasileiras, além de incentivar o respeito e a interação com essas culturas, enquanto combate o racismo e a discriminação. Ou seja, mais do que uma escolha docente, a EREER constitui o cumprimento da legislação.



Os relatos nos mostram que, quando há a possibilidade de tratar das EREER na formação, isso pode trazer considerações que instiguem as professoras e professores a ampliar seus conhecimentos, como observamos no trecho:

Foi em 2012, eu tive a oportunidade de ouvir um debate em uma coordenação coletiva sobre racismo, discriminação e eu fiquei horrorizada. Fiquei pensando como nunca tinha parado para pensar nisso. Nessa escola tínhamos, não um projeto específico, mas no PPP da escola o projeto macro abarcava as EREER, então tínhamos algum tipo de estudo e me senti muito provocada. Foi aí que eu comecei a ver sua importância e o quanto eu era alheia a tudo. Quando eu digo tudo, é tudo mesmo, sem uma crítica social, sem embasamento, sem iniciativa (Professora Amanda).

A formação continuada durante a coordenação pedagógica contribuiu para a inclusão de temas étnico-raciais de uma forma mais ampla e problematizadora em suas práticas pedagógicas, isso em 2012, quase uma década depois da promulgação da Lei 10.639/2003. É perceptível a importância das trocas entre os pares; os espaços de encontros docentes e as coordenações coletivas suscitaram motivações para o trabalho com a educação étnico-racial e para novas elucubrações acerca da questão racial.

Como bem colocado nas DCNERER (2013), ainda que isoladas, as experiências docentes ou institucionais podem colaborar para o debate das EREER no contexto educacional. Todavia, se esse debate não for suscitado, é possível que questões tão complexas permaneçam sendo abordadas de maneira ambígua, resumida ou imprecisa, como destacam os registros docentes no que tange a questão sobre o trabalho coletivo nas unidades escolares.

Algumas escolas dão atenção durante parte do ano letivo, outras não se preocupam (Professora Valéria).



Durante o período que fiquei em sala de aula, não percebi uma equipe preparada para abordar esse temas de forma sistematizada e coletiva, percebi também que essas ações eram realizadas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, mas não é algo que tenha verdadeiramente estudado para pôr em prática no cotidiano escolar (Professora Laura).

Para mim são meus colegas acharem que as crianças não percebem as diferenças entre elas, que não existe racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Sempre tem alguém para dizer que isso não é coisa de crianças ou para que falar sobre isso com crianças tão pequenas. Assim sigo trabalhando só ou com poucas colegas, não dá para trabalhar pedagogicamente com o que não existe e assim muitas se mantêm longe das questões raciais, falando nada, pouco ou em datas específicas (Professora Amanda).

Podemos inferir que, mais uma vez, a relação entre a EREER e a formação é articulada, especificamente a falta de letramento racial da equipe pedagógica, denunciada pela professora Laura: *“não percebi uma equipe preparada para abordar esses temas de forma sistematizada e coletiva.”* A sua experiência demonstra que, mesmo quando há a intencionalidade de abordar a temática da EREER, a falta de um letramento racial conciso tende a limitar o aprofundamento em questões complexas e importantes, e, dessa forma, a oportunizar o confronto a estereótipos enraizados que prejudicam que a educação seja mais inclusiva e respeitosa em torno da questão racial.

As crianças e as infâncias populares, mediante o histórico brasileiro, sempre estiveram mais vulneráveis, o que acentua a necessidade e a importância das instituições educacionais se comprometendo com a construção de uma educação descolonizadora voltada para a cidadania [...] verdadeiramente democrática e voltada para os direitos humanos” (Silva, 2021, p. 317).

Neste sentido, o trabalho com a educação para EREER não pode ser um trabalho pontual ou isolado; deve tornar-se motivo para o trabalho pedagógico de toda a escola das infâncias. Porém, a não percepção do racismo já na



Educação Infantil, a falta de aprofundamento nas questões raciais e o “ritual pedagógico do silêncio” (Cavalleiro, 2000, p. 32) dificultam o trabalho educativo com as temáticas raciais. Desse modo, é fundamental que não apenas as docentes que lidam diretamente com as crianças, mas todo o conjunto de profissionais se envolvam e tenham formação de qualidade para que crianças, adultos, a comunidade escolar e os próprios profissionais sejam contemplados em suas singularidades, “inclusive as étnico-raciais” (Brasil, 2013, p. 510).

Nessa perspectiva, cabe também à escola das infâncias desenvolver pedagogias antirracistas a partir de distintas ações, dentre elas a formação de seus profissionais para que possam colaborar com:

[...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2013, p. 503)

Todavia, na percepção das professoras colaboradoras, nem todos os profissionais conhecem a legislação mandatória e orientadora que ampara e baliza a EREER, e muitas vezes, quando há formações, elas acabam por não acontecer com a profundidade que deveriam, não oferecendo subsídios para a organização das jornadas de experiências e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil. Além disso, não conseguem abarcar o coletivo, promovendo um trabalho pedagógico institucional.

De acordo com as professoras, poucas são as escolas em que trabalharam que tinham em seus Projetos Políticos Pedagógicos a EREER. Quando perguntado sobre os desafios que encontram no cotidiano, Valéria e Amanda apontam a falta de envolvimento do coletivo institucional com um entrave:



O maior desafio é no trabalho coletivo. Muitas vezes, tendo que convencer as colegas de que o currículo é um todo que deve ser trabalhado em todas as suas dimensões. E que, na verdade, está tudo lá. Mas infelizmente, alguns conteúdos são ignorados em detrimento de outros que se julgam “mais importantes”. (Professora Valéria)

Como disse, não existe uma regra, embora o currículo esteja aí. Pode ter escolas que consigam fazer um trabalho coletivo, eu tenho pouquíssima experiência em relação ao coletivo, se não estiver no PPP é mais difícil ainda de acontecer. (Professora Amanda)

Para Cavalleiro (2000), a ausência de debates sociais e raciais nas instituições educativas condiciona uma percepção restritiva sobre racismo, preconceito e discriminação, impedindo que a criança constitua uma visão crítica sobre esses problemas. É preciso ampliar o conhecimento e os debates sobre as relações étnicas nas escolas para não comprometer o “desenvolvimento da personalidade de crianças [...] negras, bem como contribuir para a formação de crianças [...] brancas com um sentimento de superioridade” (Cavalleiro, 2000, p. 32-33).

Ainda sobre o prisma do desenvolvimento do trabalho coletivo institucional e os sentimentos oriundos desse, as professoras apontam que em um contexto de ausência de um trabalho conjunto, por vezes nossas colaboradoras sentem-se sozinhas, inseguras ou não apoiadas:

Muitas vezes não me senti apoiada. Mas com a experiência e estudos, as discussões sobre o tema tomaram outras dimensões. Hoje o trabalho relacionado ao tema flui com mais facilidade (Professora Valéria).

O maior desafio que encontro é: como agir ou abordar determinados temas e demandas surgidas das situações do cotidiano na escola que envolvam a ERER. Tenho receio de não usar um vocabulário adequado, as nomenclaturas corretas, receio em adotar posturas que possam reforçar um comportamento inadequado nas crianças a respeito de racismo, exclusões, etc. A falta de preparo para desenvolver ações pedagógicas voltadas para a ERER está ligada a formação continuada não satisfatória ao longo da carreira (Professora Laura).



Quando há ações de EREER nas escolas, me sinto apoiada por parte da escola, mas às vezes também depende do tema abordado. Se envolve na EREER aspectos culturais que de alguma forma se ligam a religião pode esquecer, chance zero de apoio, infelizmente. Eu não estou falando religião e sim de debater sobre respeito e diversidade cultural entre adultos que trabalham com crianças em formação. Às vezes eu levava alguma coisa para a coordenação, mas não era desenvolvido, ficava muitas vezes sozinha no trabalho. Uma vez levei para as crianças um conto africano sobre a origem do mundo, mostrei para minhas colegas, mas eu senti que não gostaram. Elas conheciam a história, mas não a utilizaram, tinha uma parte que falava de Exu (Professora Amanda).

Chamamos a atenção para o relato de Amanda: *“Por parte da escola, mas às vezes também depende do tema abordado. Se envolve na EREER aspectos culturais que, de alguma forma, se ligam à religião, pode esquecer, chance zero de apoio, infelizmente.”*

O Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018) destaca a importância de as instituições de Educação Infantil superarem práticas excludentes e discriminatórias, promovendo a valorização da diversidade infantil, sempre respeitando a laicidade. Apesar de as escolas não serem espaços religiosos, uma tradição histórica ainda favorece a visão cristã como moralmente superior a outras crenças, desconsiderando a laicidade constitucional.

A intolerância religiosa, o racismo e o desrespeito a religiões de matrizes africanas afetam as crianças e suas interações no ambiente escolar. A religião, intrinsecamente ligada à identidade pessoal, não é uma decisão da escola. É preciso que as instituições abandonem práticas pedagógicas que sejam universalistas e discriminatórias em relação a diferentes cosmovisões de mundo.

Como afirma Arroyo (2014, p. 30), “ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas das histórias



das ideias e das práticas pedagógicas” (p. 30). A ação educativa que se fecha a uma única pedagogia, a uma forma única de ser e estar no mundo, presta-se a perpetuar uma educação hegemônica que sintetiza o pensamento homogeneizante, ignorando saberes, valores, culturas, pensamentos autorais e formas de se afirmar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este escrito procurou analisar o percurso formativo das professoras com vistas à EREER no contexto da Educação Infantil em unidades escolares situadas em periferias urbanas do Distrito Federal. Com base nas expressões de professoras colaboradoras, pudemos refletir que a formação inicial e continuada é deficitária em relação ao conjunto de ações, posturas e atitudes que envolvem práticas educativas em torno da EREER na primeira infância, momento em que a cultura e as relações sociais são fundantes para o desenvolvimento de bebês e crianças.

A falta de letramento racial crítico no contexto dos profissionais da Educação Infantil se mostrou desfavorável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e inclusivas, considerando que a questão racial é um componente importante no processo da constituição da identidade infantil e o trabalho com a EREER é complexo.

É preciso não perder de vista que, em uma sociedade historicamente construída em meio a relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, desigualdades e estereótipos depreciativos em relação à população negra e



supervalorização da superioridade dos brancos, o “silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar” (Cavalleiro, 2000, p. 13).

No vislumbre de uma educação cuidadosa, acreditamos que é competência da escola das infâncias discutir e construir conhecimento crítico sobre temáticas que fazem parte do complexo processo de formação humana. Nossa defesa é que a formação de professoras e professores se torne um espaço-tempo para o letramento racial crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* / Maria Aparecida Silva Bento (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2.ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Isabela Neves Moreno. Abayomi, uma revisão teórica do brincar e identidade racial na Educação Infantil: a theoretical review of playing and racial identity in Early Childhood Education. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 15(43). 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1526> Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,



para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [L10639](#) Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. *Lei 11.645* de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [L11645](#) Acesso em 32 mar. 2025.

BRASIL. *Lei 13005* de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: [L13005](#) Acesso em 31 mar. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01 de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [Étnico-Racial - Resolução CNE/CP nº 01 de 2004 - 9 anos \(mec.gov.br\)](#) Acesso em 01 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004. Disponível: [MIOLO OUTUBRO](#) Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2-013-pdf/file](#). Acesso: 04 jun. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo 2024*. Disponível em: [1ª etapa do Censo Escolar 2024 | Inep](#). Acesso em 31 mar. 2025.

CAMÕES, Maria Clara Santiago; OLIVEIRA; Cristiane Gomes de. "As Propostas banais da escola": *Perspectivas universalistas de Políticas Curriculares e seus atravessamentos nos caminhos da docência e da infância*. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 43, set./dez, p. 148- 169. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9649>. Acesso em 22 mar. 2025.

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

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, A M., and SATO, L.,orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf> Acesso em: 05 mar. 2025.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. Mary Del Priore (Org.). 5ed - São Paulo: Contexto, 2006.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil*. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógica - Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas*. 2014 Disponível em: [Orientacoes pedagogicas Projeto Politico Pedagogico 2014_9dez24.pdf](#). Acesso em 31 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino Gomes. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. *Revista em Educação*, n. 39. 2023. Disponível em: [SciELO Brasil](#) Acesso em 31 mar. 2025.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. *Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ*. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [BDTD: UFRJ](#) Acesso em 30 mar. 2025.

REGO, Thabyta Lopes. *Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes*. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: [Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia](#) Acesso em 31 mar. 2025.

RIBEIRO, Igo Gabriel Santos. BENELLI, Sílvio José. Jovens negros em conflito com a lei e o racismo de Estado. *RIDH*. Bauru, v. 5, n. 1, p. 245-262, jan./jun., 2017. Disponível em: [Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos](#) Acesso em 30 mar. 2025.

SANTOS, Ivair A. A. Racismo Institucional: criminalidade e racismo institucional. In: *Direitos humanos e as práticas de racismo*. Brasília: Edições Câmara, 2015.

SANTOS, Aretusa. *Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco*. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10277> Acesso em: 08 mar. 2025.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Dos vestígios coloniais à descolonização da Educação Infantil. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 1, p. 311-325, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14841/10388> Acesso em 22 mar. 2025.



VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. *Representações de professoras da educação infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial na materialização do currículo*. 2022. 88 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Acesso em 01 set. 2025. Disponível em: [Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente: Representações de professoras da educação infantil acerca do entrelaçamento entre infâncias da periferia e a diversidade étnico-racial na materialização do currículo](#)

Recebido em: 17/07/2025

Aprovado em: 02/09/2025