



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL - PPGEMP

PATRÍCIA DE SENA RIBEIRO

REPRESENTAÇÕES E ORIENTAÇÕES NAS PLENARINHAS DA PRIMEIRA
INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA INVESTIGADA
(DF, 2014 A 2024)

Brasília/DF

2025

PATRÍCIA DE SENA RIBEIRO

REPRESENTAÇÕES E ORIENTAÇÕES NAS PLENARINHAS DA PRIMEIRA
INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA INVESTIGADA (DF, 2014 A 2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientadora: Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Brasília/DF

2025

RR484dr Ribeiro, Patrícia de Sena
Representações e Orientações nas Plenarinhas da Primeira
Infância: A Educação Antirracista Investigada (DF, 2014 a
2024) / Patrícia de Sena Ribeiro; orientador Etienne Baldez
Louzada Barbosa. Brasília, 2025.
173 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Plenarinha. 2. Letramento racial. 3. Educação
Infantil. 4. Diversidade étnico-racial. 5. Distrito Federal.
I. Barbosa, Etienne Baldez Louzada, orient. II. Título.

PATRÍCIA DE SENA RIBEIRO

REPRESENTAÇÕES E ORIENTAÇÕES NAS PLENARINHAS DA PRIMEIRA
INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA INVESTIGADA (DF, 2014 A 2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

Defendida e aprovada em: 17 de julho de 2025.

Banca examinadora formada por:

Profa. Doutora Etienne Baldez Louzada Barbosa
(PPGE/UnB - Presidente)

Profa. Doutora Monique Aparecida Voltarelli
(PPGE/UnB - Membro interno)

Prof. Doutor Flávio Santiago
(UFJF – Membro externo)

Prof. Doutor Francisco Thiago Silva
(PPGE/ UnB - Suplente)

A minha avó, Emília de Sena, meu exemplo de mulher negra, forte e resiliente.

A Olga de Sena Ribeiro e Manuel Ribeiro de Moraes, meus pais, que abdicaram de si e de seus sonhos para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar.

Ao meu filho que chegou ao meu ventre no final da pesquisa e já tem me ensinado tanto.

A todas as crianças do Brasil, que elas consigam viver o sonho de uma educação igualitária para todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Tenho muitas pessoas para lembrar. Citarei algumas, mesmo correndo o risco de ser injusta, saibam que sem vocês esta pesquisa não existiria:

Inicialmente a Deus e a intercessão de Nossa Senhora que me deram forças para continuar quando tudo parecia impossível e sempre me acompanharam me guiando na luz do conhecimento.

As minhas irmãs Ana Cristina e Priscila, pelo carinho, incentivo e respeito que me têm. A todos os meus familiares, que não são poucos, pela admiração que demonstram a cada encontro.

À professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, minha brilhante orientadora, que me apresentou os estudos sociais da infância e a peculiaridade da educação infantil, apoiando-me incessantemente, respeitando minhas escolhas e sendo generosa afetiva e academicamente. Meu agradecimento por ter sido a primeira professora desta instituição a acreditar em meu potencial e enxergar em mim, para além da cor da pele, a “consciência negra” política. Sem sua orientação, esta pesquisa não teria a segurança teórico-metodológica, esperando que ela seja uma contribuição acadêmica para todos que desejam uma educação justa, solidária e antirracista.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância – GEPESI, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela partilha, estudos e contribuições ao longo dessa jornada acadêmica.

Ao professor e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa, em especial aos professores: Kátia Curado, Francisco Thiago, Monique Voltarelli, Liliane Campos Machado, Moysés Kuhlmann Jr e Renísia Garcia.

Aos professores Flávio Santiago e Monique Voltarelli que compõem a banca de defesa dessa dissertação por tantas contribuições, pelo respeito às minhas escolhas, por dedicarem seu tempo e compartilharem seu conhecimento.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu afastamento remunerado para estudos, fato essencial para realização deste curso de mestrado.

À minha amiga de infância, Dra. Ana Carolina Nunes de Aguiar, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela generosidade e prontidão em ler toda a minha pesquisa, fazer a revisão gramatical e ouvir meus desabafos.

Às minhas amigas, colegas e professoras, também comprometidas com uma educação antirracista: Alana de Azevedo, Larissa de Assis, Edilene Teixeira, Héliida Carolina e Gabriela Rodrigues pelas horas de conversa e debate.

Ao meu companheiro e futuro papai Reinaldo, por me apoiar e compreender minhas ausências durante a trajetória do mestrado.

O papel que os professores desempenham na construção das identidades sociais não pode deixar de ser enfatizado: quando um aluno não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos professores é como se a vida não existisse. (Moita Lopes, 2002, p. 97).

RESUMO

O presente estudo buscou compreender como a educação antirracista se manifesta na pré-escola no Distrito Federal, considerando as onze publicações dos Guias das Plenarinhas (2013/2024), após a Lei nº 10.639/2003, e os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Região Administrativa de Ceilândia. O intuito desse levantamento é provocar o debate sobre as orientações dispostas nos Guias das Plenarinhas, se elas são realmente suficientes e eficazes para a formação de professores, com a premissa de desenvolver, no trabalho docente, uma construção de identidade e representação racial que contribua para uma prática efetivamente antirracista, que não seja apenas realizada no mês de novembro, e que ajude na construção de uma escola enquanto espaço social de combate ao racismo. A escolha de Ceilândia como campo de análise dos projetos político-pedagógicos deu-se pelo perfil socioeconômico e racial da população dessa região, bem como por ser a maior Regional de Ensino do Distrito Federal. O trabalho seguiu uma abordagem qualitativa e teve como base a análise documental das publicações e dos Projetos Político-Pedagógicos. Buscou-se verificar se as edições dos Guias apresentam marcadores raciais e se propõem uma prática de fato antirracista na materialidade da Educação Infantil. A partir dos resultados obtidos, pôde-se observar que a educação antirracista, embora não seja contemplada de forma ampla e aprofundada, na maioria dos Guias e projetos político-pedagógicos, não chega a ocupar lugar de invisibilidade, na medida em que recebe tratamento superficial e pontual nesses instrumentos. Em vista dessas constatações, é imprescindível que o lugar da educação antirracista seja de protagonismo, com a finalidade de superar as desigualdades raciais.

Palavras-chave: Plenarinha; Letramento racial; Educação Infantil; Diversidade étnico-racial; Distrito Federal.

ABSTRACT

This study sought to understand how antiracist education is incorporated into preschool settings in the Federal District, analyzing twelve publications of the *Guias das Plenarinhas* (2013-2023), following Law No. 10,639/2003, and the Political Pedagogical Projects (PPP) of early childhood education institutions affiliated with the Regional Education Coordination (CRE) of the Administrative Region of Ceilândia. The purpose of this research is to encourage a discussion on whether the guidelines provided in the *Guias das Plenarinhas* are truly sufficient and effective for teacher training, under the premise of fostering racial identity and representation that support an authentically antiracist practice—one that extends beyond the month of November and contributes to establishing schools as social spaces committed to combating racism. The research proposal presented here is justified by the lack of studies on racial literacy stemming from the *Plenarinha* publications. Ceilândia was chosen as the field for PPP analysis due to the socioeconomic and racial profile of its population, as well as being the largest educational region in the Federal District. The study followed a qualitative approach, relying on documentary analysis of both publications and political pedagogical projects. Through qualitative research with documentary analysis, this study sought to determine whether these guides incorporate racial markers and propose a genuinely antiracist approach in early childhood education practices. The findings indicate that while antiracist education is not addressed comprehensively and in depth in most guides and political pedagogical projects, it is not entirely invisible, as it receives limited, sporadic attention within these materials. In light of these findings, it is crucial that antiracist education assumes a prominent role to help overcome racial inequalities.

Keywords: *Plenarinha*; Racial literacy; Early childhood education; Ethnic-racial diversity; Federal District.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direito de ser respeitado e diversidade étnico-racial	47
Figura 2 - Criança e Natureza.....	51
Figura 3 - Crianças no parque	51
Figura 4 - Desenho de uma menina negra	53
Figura 5 - Brincadeira na barraca de lençol.....	56
Figura 6 - Apresentação Musical.....	67
Figura 7 - Menina pintando	67
Figura 8 - Crianças realizando atividade	67
Figura 9 - Capa do livro.....	68
Figura 10 - Livros indicados.....	68
Figura 11 - Texto Nossas Raízes	68
Figura 12 - Primeiros mov AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. Reunião Científica Regional da ANPED imentos para a construção de Ceilândia.....	103
Figura 13 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia	103
Figura 14 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia	103
Figura 15 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia	103
Figura 16 - Mapa de Ceilândia	104
Figura 17 - Visão Panorâmica de Ceilândia em 2024	104
Figura 18 - Caixa d'Água	106
Figura 19 - Feira Central de Ceilândia	106
Figura 20 - Casa do Cantador	106
Figura 21 - Distribuição das escolas públicas de Ceilândia	109
Figura 22 - Plano de Ação EC 28 de Ceilândia.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Capas das edições da Plenarinha	32
Quadro 2 - Variantes para as pesquisas nas bases de dados	39
Quadro 3 - Resultados das pesquisas nas bases de dados	39
Quadro 4 - Trabalhos científicos levantados	40
Quadro 5 - Autores citados nos trabalhos levantados.....	42
Quadro 6 - Temas-eixos para análise dos projetos político-pedagógicos	110
Quadro 7 - Síntese da proposta do Episódio 1	132
Quadro 8 - Síntese da proposta do Episódio 2	136
Quadro 9 - Síntese da proposta do Episódio 3	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação por rendas em cada RA – DF/2018.....	107
Tabela 2 - Distribuição por raça/cor e RAs. DF/2018.....	108

LISTA DE SIGLAS

ABPOD	Associação Brasileira de Podcasters
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAESB	Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CAIC BS	CAIC Bernardo Sayão
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Companhia Energética de Brasília
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEI 01	Centro de Educação Infantil 01
CEINF	Coordenação de Educação Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP-ET	Centro de Educação Profissional e Tecnológico
CILC	Centro Interescolar de Línguas
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRE/GEB	Coordenações Regionais de Ensino/Gerências de Educação Básica
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNs	Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica
DEAM	Delegacia Especial de Atendimento à Mulher
DF	Distrito Federal
DIINF	Diretoria de Educação Infantil
EC	Escola Classe
EC 28	Escola Classe 28 de Ceilândia
EC 66	Escola Classe 66 de Ceilândia
EEAA	Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem

EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira
ERER	Educação das Relações Étnico Raciais
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
IFB	Instituto Federal de Brasília
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDF	Plenarinhas do Distrito Federal
PDPI	Plano Distrital pela Primeira Infância
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Projetos Político Pedagógicos
RA	Região Administrativa
Ras	Regiões Administrativas
RER	Relações Étnico-Raciais
RIUnB	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CONSTRUÇÃO: AS PLENARINHAS, AS LEGISLAÇÕES E A PESQUISA CONSTITUÍDA	24
1.1 Pesquisando sobre a Plenarinha: o debate científico instituído	28
1.2 Vestígios de um letramento racial nas Plenarinhas: o desenvolver do caminho da pesquisa.....	37
1.3 Um projeto de escuta, uma plenária com as crianças: o acompanhamento das Plenarinhas da Primeira Infância no DF	44
1.4 As Plenarinhas sob uma perspectiva étnico-racial: uma tríade avaliativa.....	73
2 CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO: QUADRO TEÓRICO E PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF	78
2.1 Classificar racismo e constituir conhecimento para uma prática antirracista: compromisso docente.....	80
2.2 Infância e diversidade: desafios, possibilidades e reflexões por uma prática antirracista	87
2.3 Letramento étnico-racial e perspectivas étnico-raciais afrocentradas nos projetos político-pedagógicos	96
2.3.1 <i>Elementos básicos do Projeto Político-Pedagógico</i>	98
2.4 Um olhar antirracista para os projetos político-pedagógicos de Ceilândia	101
3 CIRCULAÇÃO: REPRESENTAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	119
3.1 Educação antirracista nas infâncias do Distrito Federal	123
3.1.1 <i>Apresentação</i>	123
3.1.2 <i>Episódios Propostos</i>	125
3.1.2.1 Episódio 1: Relações Étnico-Raciais e Formação de Professoras e Professores da Educação Infantil.....	125
3.1.2.2 Episódio 2: O Ambiente Escolar/Educativo e Relações Étnico-Raciais...	133
3.1.2.3 Episódio 3: Educação Antirracista na Educação Infantil: práticas exitosas a partir da escuta ativa	136
3.2 Reflexões a partir de proposição e compromisso com uma educação antirracista e plural	138
REFLEXÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	145
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal.
(Fanon, 2020, p. 109).

Por meio desta investigação, proponho a reflexão sobre o racismo a partir de minha própria identidade, considerando que sou mulher, heterossexual, negra, filha de dois nordestinos que não concluíram o ensino fundamental e oriunda de escola pública do Distrito Federal. Diante dessas características, é relevante destacar que, assim como Frantz Fanon (2020), também enfrentei a discriminação racial desde a infância e, como mulher pertencente a uma classe social desfavorecida, vivenciei inúmeras situações de discriminação, tanto pela minha cor quanto pela minha condição socioeconômica. Ao longo da vida, experienciei repetidamente a exclusão social em diversos contextos.

Vivi situações excludentes na escola desde a Educação Infantil, sendo inferiorizada em vários momentos que ainda guardo na memória. Recordo-me do quanto queria ser a “rainha da pipoca” na festa junina ou a noiva na quadrilha, mas nunca era escolhida; eram sempre as mesmas meninas, de cabelos lisos e compridos, pele clara e bochechas rosadas. Isso me doía muito e fazia com que me sentisse feia, principalmente quando era colocada ao fundo nas apresentações da escola. Conheço bem a dor que isso traz e compreendo o que significa não ter vez ou não se enxergar em um lugar onde deveria me sentir parte.

Meu desejo de realizar este estudo não se deve apenas às lembranças da minha infância, mas também está diretamente relacionado à minha trajetória profissional. Tornei-me professora da Educação Infantil aos 18 anos, em 2000, após concluir o extinto curso Magistério na Escola Normal de Ceilândia¹. Desde o início, senti a falta de representações de crianças negras nos painéis das salas de aula, nos contos de fadas e nos livros infantis utilizados nos espaços educativos, assim como a ausência do tema racismo nos planejamentos e em atividades propostas nas instituições particulares de Educação Infantil pelas quais passei. No ano seguinte, ingressei no curso de Licenciatura Plena em História no Centro Universitário de Brasília - UniCeub (2001-2006).

¹ A Lei nº. 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), criou o Curso Normal Superior para garantir que docentes dos anos iniciais e da Educação Infantil tivessem uma graduação específica para sua formação, substituindo o Curso Magistério de Nível Médio.

Durante esse percurso, a grade curricular² ofertada não incluía nenhuma disciplina que abordasse temas como a Educação das Relações Étnico-Raciais, a História da África, dos afro-brasileiros ou dos povos originários³, e nenhum professor da graduação propôs a temática durante os anos que ali estudei, o que me causou inquietação. Nos projetos de literatura ou nas feiras temáticas, eu sugeria esses temas, mas acabava sendo voto vencido pela maioria.

Mesmo estudando a questão racial fora do currículo da graduação e também a partir do movimento negro, sempre percebia uma lacuna em minha formação como professora ao longo das aulas. Tornei-me professora de História, em 2006, e passei a atuar no período noturno, nos anos finais do Ensino Fundamental. Logo percebi que os livros didáticos, o currículo e outros materiais destinados aos estudantes priorizavam conteúdos que destacavam a cultura, os saberes e os feitos dos povos europeus.

Em 2008, ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e comecei a atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil no período diurno e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Ver que, em ambos os segmentos, o tema racismo não era abordado, mesmo presenciando comentários racistas entre discentes e docentes, me angustiava e suscitava muitos questionamentos, tais como: se vivemos em um país pluricultural, onde negros e pardos representam 56,1% da população total do Brasil (IBGE, 2022), por que há a priorização de conteúdos voltados à valorização da cultura europeia? A sociedade atual ainda é extremamente racista e preconceituosa, então por que os materiais didáticos e as escolas não priorizam essa temática? Qual é a percepção da escola sobre o racismo?

As situações de preconceito racial no cotidiano escolar sempre me incomodaram, mas eu não sabia exatamente como intervir. Sentia que minhas ações eram pontuais e não gerariam uma mudança significativa. Percebia que havia uma lacuna em minha formação profissional, e tentava preenchê-la por meio da leitura de autores que tratavam da questão racial. À medida que estudava, levava os novos conhecimentos para as salas de referência e, dentro das possibilidades, ressignificava minha prática pedagógica.

² Grade curricular do Curso de Licenciatura em História do UniCeub (2001/2006) em anexo.

³ Os "povos originários" referem-se às populações indígenas que habitavam o território brasileiro e outros territórios das Américas antes da chegada dos colonizadores europeus. Esse termo reconhece a ancestralidade e o direito histórico desses povos ao território, à cultura e à identidade que mantêm desde tempos imemoriais. Diferente de denominações como "nativos" ou "índios", a expressão "povos originários" valoriza a autonomia e as especificidades culturais de cada grupo, respeitando sua diversidade étnica, linguística e modos de vida distintos. Segundo Souza Lima (1991, p. 58), o conceito de povos originários implica "o reconhecimento de direitos coletivos específicos, que garantem a esses povos a manutenção de suas práticas culturais, a autonomia sobre seus territórios e o direito à autodeterminação".

Em 2016, fui convidada para atuar como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), em uma escola que oferecia os anos iniciais e a Educação Infantil em ambos os turnos. Ao participar dos Conselhos de Classe, prestar assessoria ao trabalho coletivo nas coordenações pedagógicas ou quando os professores me indicavam um estudante para investigação de suspeita de necessidades educacionais especiais, comecei a perceber que a maioria dos estudantes encaminhados sob a justificativa de que ‘não aprendiam’ eram negros.

Passei a me questionar e a indagar os professores e a coordenação sobre se aqueles estudantes encaminhados tinham recebido algum atendimento individual ou se haviam sido ouvidos. Mais uma vez, ouvia expressões como “ele (a) não quer nada com nada”, “ele (a) vive sujo (a)”, “perde todos os materiais”. No entanto, percebia um comportamento diferente em relação aos demais estudantes não negros que também apresentavam dificuldades de aprendizagem, como: maior afeto e maior compreensão diante das suas dificuldades. Ao questionar os (as) professores (as) sobre um possível racismo estrutural, não intencional e velado, e ao sugerir que refletissem se não haviam estereotipado aqueles estudantes negros, a grande maioria se ofendia e se recusava a se perceber como alguém com atitudes racistas.

Silvio de Almeida (2019, p. 53) problematiza o termo racismo estrutural e afirma que ele está disseminado nas estruturas sociais de pessoas e instituições. “Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos”.

A instituição escolar, idealizada como um locus de desconstrução de desigualdades e de promoção da diversidade, paradoxalmente, tem se revelado um espaço em que as marcas do racismo estrutural se manifestam de maneira contundente (Gomes, 2005). Seja por meio do currículo eurocêntrico, das práticas pedagógicas homogeneizadoras ou das relações interpessoais permeadas por preconceitos.

Silva e Monteiro (2000) apontam que “a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se a imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos”. Silva e Monteiro (2000, p. 26). Faz-se fundamental que o ambiente educativo priorize ações que respeitem as relações étnico-raciais e incluam a diversidade presente nelas. Construindo espaço de vivências múltiplas, pensado para uma pedagogia da infância que contribua para a formação de identidades plurais das crianças.

Mesmo com a publicação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que alteraram o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo de todas as escolas do país - o que me deu esperança enquanto profissional da rede pública de ensino - ainda não podia perceber uma mudança significativa na prática, no chão da escola.

Acreditei que haveria capacitação para professores, com a publicação de materiais e o envolvimento de toda a escola na construção de uma educação antirracista. Contudo, os anos foram passando, novos pareceres, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), foram sendo aprovados, mas ainda percebia que esses documentos tinham pouco impacto no fazer pedagógico do ambiente escolar, e eu ansiava por entender por que isso acontecia, apesar de existir uma legislação que orientava a educação para as relações étnico-raciais. À medida que aprofundava minhas leituras sobre a temática, gradualmente adquiri maior segurança para me posicionar nas discussões sobre as atitudes racistas presentes no cotidiano escolar. Sempre que possível, promovia debates que incentivavam os estudantes a refletirem sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial, fenômenos recorrentes em diversos contextos.

Também foi possível perceber que a temática racial fazia parte de projetos pontuais, em datas específicas, como o 20 de novembro⁴, para momentos isolados; não que essas ações não sejam relevantes, mas não é dessa forma que a legislação orienta a abordagem pedagógica da temática. Entendo que, ao destinar um dia para a “Consciência Negra” no calendário escolar, o objetivo era dar visibilidade à relevância e à necessidade do debate sobre o racismo no Brasil e nas escolas. Contudo, essa proposta, muitas vezes, tem se tornado uma ‘armadilha’ que limita o trabalho pedagógico ao período destinado em novembro, reduzindo o debate a projetos que somente pesquisam sobre o tema, mas não geram reflexões e práticas profícuas. Fazem-se necessárias ações sistemáticas e que se prolonguem ao longo do ano, como afirma Gomes (2005):

[...] assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas

⁴ Estudos de Santomé (1998) e Silva (2011) discutem sobre a prática da pedagogia de eventos, na qual as questões étnico-raciais são abordadas apenas em datas comemorativas, e como essa abordagem não contribui efetivamente para uma mudança social dentro das escolas.

comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura (Gomes, 2005, p. 151).

Nesse sentido, busquei encontrar respostas para minhas inquietações e também construir novos saberes que nos capacitem para uma educação antirracista. Acredito em um ambiente educativo como espaço de todos e para todos, comprometido com a emancipação e a transformação social, e, assim, defensor da igualdade, sem espaço para preconceitos, sejam eles raciais, étnicos, de gênero, religiosos ou outros.

Como professora da Educação Básica, tenho um compromisso ético, profissional, social e político de, por meio da minha prática pedagógica, ser e também estimular a resistência às práticas excludentes presentes no espaço escolar, que reforçam atitudes preconceituosas e racistas no cotidiano. Na condição de professora e formadora, acredito que posso e devo discutir as questões relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, pois a educação deve pautar-se no respeito às diferenças em qualquer etapa.

Defendo ainda que “a ação educativa tem um caráter político, considerando que faz parte do processo de socialização que pode ser a criação de uma contracultura, ou a reafirmação do status quo” (Paula, 2017, p. 4). Após vinte e um anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, ainda há muitos desafios a serem superados, como o de colocá-la em prática efetivamente no cotidiano das instituições educativas. A implementação desse dispositivo legal é de grande relevância no reconhecimento da contribuição dos povos de origem africana para a cultura brasileira.

Essas questões me inquietavam e, quando conheci o projeto Plenarinha – com a proposta de impactar a prática pedagógica na Educação Infantil do DF ao trazer como objetivo central “incentivar os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a percepção delas acerca das **situações que vivenciam** na escola e na cidade” (Distrito Federal, 2014, p. 5, grifo nosso) – iniciei o percurso de formulação de inquietações, de perguntas mais amplas, principalmente por não perceber no projeto, claramente, uma preocupação com as questões étnico-raciais. Nesse sentido, começou a ser formulado o problema que deu origem à presente dissertação: qual é a perspectiva étnico-racial e afrocentrada nos Guias das Plenarinhas da SEEDF que possa fomentar saberes docentes para uma prática antirracista na Educação Infantil?

A hipótese aventada nesta dissertação é a de que os materiais das Plenarinhas, voltadas à primeira infância na rede de educação do Distrito Federal, tenham potencial para fomentar o debate étnico-racial e uma prática antirracista, mas que deve ser feita uma reflexão sobre os alcances efetivos de tais materiais e sobre as proposições ali descritas. E tal hipótese se reforça

a partir do diálogo com o estudo de Etienne Louzada e Giovanna Barbosa (2021, p. 141), quando as autoras demarcam que “é possível conceber essa documentação como uma formação também para os (as) docentes na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Entendidos assim, os Guias das Plenarinhas da SEEDF, e todos os materiais a eles derivados e relacionados diretamente, podem ser mobilizadores de práticas antirracistas.

Em outro estudo, Etienne Baldez (2025) buscou compreender como a interculturalidade e as percepções das crianças sobre a cidade em que vivem aparecem na documentação de três Plenarinhas – a II Plenarinha (Distrito Federal, 2014), a IV Plenarinha (Distrito Federal, 2016) e a V Plenarinha (Distrito Federal, 2017). A autora, ao analisar desenhos das crianças com representações raciais e a transcrição dos pronunciamentos dos pequenos, demonstra que “as falas das crianças trazem embutidas uma perspectiva de como as noções de diversidade e pluralidade vão sendo construídas no caráter dos conflitos e relações étnico-raciais, a partir das práticas educativas na primeira etapa da educação básica” (Baldez, 2025, p. 6). Teria sido essa uma das percepções de professoras e professores dessa construção imagética e escrita no material, a fim de pensar sua atuação pedagógica de modo diverso? Se o material for pensado como uma das possibilidades formativas continuadas docente, talvez a resposta à pergunta possa ser sim.

Em estudo diferente dos aqui indicados, mas que também se volta para as Plenarinhas, porém na perspectiva da escuta das crianças, Huhn e Voltarelli (2024), por meio da análise do eixo roda de conversa e das relações observadas nesses momentos, reforçam:

Houve alguns poucos momentos em que foi dada a palavra a cada uma das crianças para que falassem, como por exemplo, o que haviam feito no final de semana, ou qual brincadeira predileta, mas pouco ou quase nada de espaço se abria para opiniões, ideias, planos e planejamento conjunto. A fala das crianças e o ouvir as crianças não ganhavam repercussão, não havia diálogos sequenciais com elas, apenas direcionamentos para dar prosseguimento ao que os participantes do Projeto Plenarinha tinham a colaborar para o andamento das práticas cotidianas. As ideias, conversas, sugestões, poderiam, também, servir como pano de fundo para se pensar futuras Plenárias, onde a identidade infantil se fizesse presente de forma veemente, o que lamentavelmente não acontecia. O docente demonstrou ter consciência da importância da fala das crianças, mas poucos momentos, seja durante a realização das atividades ou durante a rodinha, foram dedicados à escuta, diálogo e participação [...] (Huhn; Voltarelli, 2024, p. 445).

No trecho é possível verificar que as autoras sinalizam para a ocorrência da prática de roda de conversa, tal como orientado no Guia da IV Plenarinha (Distrito Federal, 2016), mas a identidade infantil não esteve presente, não compôs as ações, portanto, sem existir, não poderia mobilizar discussões até mesmo sobre a constituição de uma identidade étnica-racial das crianças.

A partir do problema e da hipótese, o objetivo geral é analisar as indicações de uma perspectiva étnico-racial e afrocentrada nos Guias das Plenarinas do Distrito Federal, entre os anos 2013 e 2024. Desdobram-se desse os objetivos específicos: 1) Compreender a constituição das Plenarinas no Distrito Federal e sua importância como uma política da SEEDF; 2) Indicar a perspectiva étnico-racial e afrocentrada nos documentos oficiais da SEEDF e como ela se apresenta – ou não – nos Guias das Plenarinas, relacionando-a com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003); 3) Elencar nos Guias das Plenarinas as ocorrências ou os vestígios de uma orientação docente voltada para uma prática antirracista com as crianças na Educação Infantil; 4) Refletir sobre a formação docente proporcionada pelos Guias das Plenarinas em relação a projetos educacionais com ênfase na identidade e diversidade das infâncias no Distrito Federal; 5) Apresentar uma proposta de um podcast para docentes da pré-escola da rede pública do Distrito Federal, considerando práticas antirracistas por intermédio das interações e da literatura, incluindo a reflexão sobre as edições das Plenarinas.

O trabalho está dividido em três capítulos para melhor organização dos assuntos abordados. O primeiro capítulo, denominado **Construção: as legislações, as Plenarinas e a pesquisa constituída**, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os levantamentos bibliográficos e documentais que possibilitaram sua construção, além das legislações que embasam a temática abordada, especialmente aquelas que explicitam a especificidade da Educação Infantil no Brasil. O capítulo também discute a constituição das Plenarinas no Distrito Federal nos últimos dez anos e sua importância como uma política da SEEDF.

O segundo capítulo, intitulado **Concepção e efetivação: quadro teórico e perspectiva afrocentrada na Educação Infantil do DF**, traz as perspectivas teóricas que comparecem nas Plenarinas, cotejando-as com os estudos que indicam uma concepção de letramento étnico-racial e de uma perspectiva étnico-racial afrocentrada, considerando a sua presença também nos Projetos Político Pedagógicos ao longo dos últimos cinco anos. A partir da problematização dos conceitos de letramento étnico-racial, perspectiva étnico-racial, prática antirracista, cultura de pares, reprodução interpretativa, escuta, participação e representação, o capítulo discute como esses elementos estão presentes - ou não - nos Guias das Plenarinas, em relação à Lei nº 10.639/2003.

O terceiro capítulo, **Circulação: representação e proposição de práticas antirracistas na Educação Infantil**, discorre sobre as principais questões teóricas e analisa como as Plenarinas possibilitam a reflexão sobre uma prática antirracista na pré-escola do DF. O capítulo elenca nos Guias das Plenarinas as ocorrências ou os vestígios de uma orientação docente voltada para um ensino decolonial e afrocentrado com as crianças na Educação Infantil.

E por fim, apresenta a proposta de um podcast, correspondente ao produto do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da UnB, que recebeu o título **Educação Infantil: possibilidades e desafios para uma educação antirracista**. Nele, apresenta-se um *podcast* gratuito destinado a docentes da pré-escola da rede pública do Distrito Federal, considerando práticas antirracistas por meio de interações, literatura e práticas pedagógicas, incluindo a reflexão sobre as edições das Plenarinhas.

1 CONSTRUÇÃO: AS PLENARINHAS, AS LEGISLAÇÕES E A PESQUISA CONSTITUÍDA

Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como um ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. O programa investigativo que se desenha nesta orientação recusa, por consequência, o adultocentrismo como fonte de conhecimento relevante sobre a criança e estimula a emergência de metodologias de pesquisa consistentemente adequadas à compreensão das crianças, a partir de si próprias. (Sarmiento, 2013, p. 15).

Como o título do capítulo deixa entrever, o foco aqui se subdivide entre apresentar a constituição das Plenarinhas e cotejar a sua proposição formativa docente em uma perspectiva étnico-racial e afrocentrada, dialogando, para tanto, com a legislação, principalmente a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). E o trecho que abre este capítulo, de Sarmiento (2013), permite já refletir sobre a construção que as pesquisas que tomam as crianças e a primeira etapa da educação básica têm realizado no Brasil, pelo menos na última década da publicação do seu estudo até os dias atuais: de que não é possível mais olhar para as crianças de forma fragmentária, hierárquica, como seres cujas práticas pedagógicas não estão integradas às suas pluralidades, à diversidade, à não característica de preparação para a vida adulta.

A dicotomia que Sarmiento (2013) aponta entre as abordagens tradicionais e as abordagens dos Estudos da Criança, ou Estudos Sociais da Criança, permite aqui lançar o olhar para as Plenarinhas como uma política de projetos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que torna público o compromisso político e social com a criança e com a sua escuta, seja no título desse projeto – quando indica claramente o conceito de plenária, de espaço que reúne diferentes sujeitos em prol de determinado assunto, de assembleia – seja no material que estrutura cada Plenarinha por temas, ao longo dos anos.

Ao analisar esses documentos específicos, é pertinente aqui indicar que tal movimento considera quatro esforços analíticos a partir de conceitos. O primeiro é de que as crianças são sujeitos históricos, de direitos, em desenvolvimento social e culturalmente produzido, a partir do seu próprio contexto e da sua própria forma de ser, “isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (Sarmiento, 2013, p. 19).

Com tal intuito de análise dos Guias das Plenarinhas assim indicado, contrapondo com leituras como a de Sarmiento (2013), Cavalcante (2021) e Morales (2024), evidencia-se que há uma necessidade de perceber a presença ou não de perspectivas como a do adultocentrismo e a

de adultismo. Por exemplo, perguntas como: os temas das Plenarinhas se organizam em torno das necessidades, experiências e perspectivas adultas ou das crianças? As práticas reconhecem as crianças como um sujeito pleno, que tem formas próprias de interagir no e com o mundo? Há relações desiguais de poder, de participação, entre adultos e crianças nas Plenarinhas? As crianças possuem agência nesses encontros e atividades das Plenarinhas? Analisar esses questionamentos e a concepção de adultismo e adultocentrismo na documentação sobre as Plenarinhas é o segundo compromisso indicado neste capítulo. Cavalcante (2021, p. 200) pontua: “concebemos agência a partir do pano de fundo das participações coletivas e da inserção de meninos e meninas em movimentos sociais”. Sarmiento (2013, p. 31) chama atenção para a necessidade de voltar o olhar para as “crianças das margens”, frisando que, “sem a atenção à diversidade, a análise da categoria geracional fica confinada às crianças dentro da normatividade dominante, isto é, as crianças das classes médias dos países centrais”. O diálogo com os dois autores permite outra indagação: que crianças são consideradas e representadas nos Guias das Plenarinhas?

Essa representação pode ser caracterizada como terceiro compromisso analítico feito neste capítulo, ao se lançar o olhar para os Guias da Plenarinha. Dialogando com os estudos de Chartier (1990) quando se trata de representação, aqui se entende que ela não é um espelho da realidade, ela é uma construção, que é feita por meio do que podemos chamar, metaforicamente, de ‘filtros’ sociais, culturais e históricos. A partir desses ‘filtros’, a pessoa, um grupo, uma sociedade, monta uma imagem, a qual pode influenciar como a gente entende e age sobre aquilo que ela representa. Dialogando com outros autores, Chartier (2021, p. 3) reforça que a noção de representação tem uma dimensão transitiva – no sentido de representar algo – e reflexiva, no sentido de que “toda representação se apresenta representando algo”. E ele complementa:

A consequência metodológica dessa afirmação é que a compreensão do significado de qualquer representação, seja textual ou iconográfica, exige a compreensão das formas, intenções e código da representação mesma. Semelhante atenção é tanto mais necessária que o apagamento da dimensão reflexiva da representação parece uma condição necessária para produzir a crença na sua dimensão transitiva, na sua verdade ou evidência. (Chartier, 2021, p. 3).

Nessa direção, considera-se nesta pesquisa que cada documento opera com suas próprias lógicas, intenções, convenções e que a forma como as crianças são retratadas não é um reflexo neutro de quem elas são realmente, com toda a complexidade que integra cada existência humana. O importante é entender que as representações não são estanques e que há uma intencionalidade em dispor cada imagem. O que nos direciona para outras questões, tais como: que grupo ou pessoa têm o poder de definir representações e de inserir imagens representativas

na documentação da Plenarinha? Quem as escolhe o faz a partir de um material extenso, tendo que deixar de fora outras imagens? Quais critérios são norteadores dessa escolha? Ou não há essa informação e cada um entende e interpreta os Guias das Plenarinhas a partir do seu próprio lugar social? É mais um movimento de tentar, por meio da lente da representação, enxergar camadas de significados para cada imagem, ponderando sobre como foi construída, o que ela nos diz sobre o material e sobre o contexto de produção e discussão temática e, principalmente, como ela pode afetar as crianças diante de uma perspectiva afrocentrada.

Tais perguntas também estão integradas ao quarto movimento analítico proposto nesta pesquisa, que é o de entender as ações direcionadas às crianças na primeira etapa da educação básica como pautadas por uma educação antirracista. O conceito de educação antirracista adotado dialoga com os estudos de Cavalleiro (2001), entendendo que o reconhecimento da existência do racismo precede o pensamento sobre a Educação antirracista que, por sua vez, visa:

À erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático, e de apoio, corpo docente, corpo discente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. [...] Nela [na educação antirracista] é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima [dela] é a igualdade entre os seres humanos. (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Nesse sentido, a educação antirracista torna-se um caminho de valorização das diferenças frente às desigualdades sociais no Brasil. O espaço escolar pode contribuir, significativamente, para a promoção de diferentes percepções de mundo, pois as crianças e profissionais que atuam nesses estabelecimentos pertencem a realidades sociais, econômicas, raciais, de gêneros e religiosas diferentes, isto é, possuem trajetórias diversas, que devem ser respeitadas. Assim sendo, pensar numa educação antirracista é desprender-se de uma percepção hegemônica de escola e de mundo. Cavalleiro (2001, p. 147) promove reflexões sobre a visão homogeneizante da escola, compreendendo que essa realidade não se limita ao espaço escolar, mas pode, por vezes, ser nele reforçado:

Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão dos valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão. Temos então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível, mas não aceitável. Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas. (Cavalleiro, 2001, p. 147).

Quando Cavalleiro (2001) reflete acerca da construção de uma sociedade antirracista, a faz considerando o ambiente educativo, enquanto espaço integrante da sociedade, afirmando que “a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas” (Cavalleiro, 2001, p.147). Nesse sentido, alerta para a elaboração de um cotidiano escolar que concebemos como antirracista:

[...] é uma elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e autoestima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida. [...] A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes aos grupos discriminados. (Cavalleiro, 2001, p. 147).

Para Cavalleiro (2001, p. 157), “uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática as diferenças raciais”. Dessa maneira, um espaço educativo que reconhece a existência das desigualdades raciais presentes na sociedade e que as problematizam de forma crítica em suas práticas diárias — tanto em seu interior quanto em suas relações com a comunidade externa — contribui significativamente para a construção de uma educação antirracista.

Esse reconhecimento implica não apenas valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial existente no próprio ambiente educativo, mas também atuar de forma intencional para superar práticas discriminatórias para além de seus muros. Tal compromisso se manifesta na elaboração e implementação de ações, projetos e programas pedagógicos, especialmente por meio de projetos estruturados de forma coletiva e dialógica. Quando a prática pedagógica se alinha a essa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço de reprodução cultural e passa a se constituir como agente transformador na promoção da justiça social e racial (Gomes, 2017).

A partir desse caminho investigativo e analítico brevemente apresentado, este capítulo inicia a intenção central do presente estudo na compreensão de como a educação antirracista se faz presente na pré-escola no Distrito Federal, considerando as onze publicações dos Cadernos da Plenarinha (2013/2023) após a Lei nº 10.639/2003 e os Projetos Políticos Pedagógicos de instituições de pré-escola de Brasília. O foco geral se especifica neste capítulo por meio da discussão de como ocorreu a constituição das Plenarinhas no Distrito Federal nos últimos onze anos, de sua importância como uma política da SEEDF e também de como elas perpassam as legislações que embasam a educação para as relações étnico-raciais, especialmente aquelas que

explicitam a especificidade da Educação Infantil no Brasil, como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

1.1 Pesquisando sobre a Plenarinha: o debate científico instituído

O Projeto Plenarinha teve seu início em 2013, idealizado e publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pautado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (Brasil, 2018), e tem por premissa que os docentes desenvolvam, junto às crianças, práticas pedagógicas que valorizem sua escuta e participação efetiva (Distrito Federal, 2013).

Valorizar a participação infantil e entender as crianças como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, sem problematizar as questões étnico-raciais em um projeto que é desenvolvido em todo o DF, reflete uma lacuna principalmente no que diz respeito ao combate ao racismo no ambiente escolar e à possibilidade de um letramento racial desde a infância, além de não contribuir para que professores e professoras reconheçam a importância da temática e desenvolvam práticas antirracistas em seu trabalho.

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se. Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade. (Gomes, 2021, p. 436).

O trecho de Gomes (2021) mobiliza uma reflexão que acompanhará todo o texto aqui construído acerca de como instituir práticas antirracistas na Educação Infantil, por meio da conscientização de que existe uma reprodução da colonialidade e que isso precisa ser discutido e desconstruído. Essa reflexão não deixa de se atentar para que a descolonização das

mentalidades e das práticas é um processo tensionado, conflituoso, sendo a educação e a discussão curriculares lugares onde percebemos as dificuldades de superar a colonialidade instituída.

O que permite demarcar que as crianças, por sua vez, sofrem diversas formas de colonização que não é só epistemológica, mas também relacionada à idade, à raça, ao gênero e à classe social. Categorias sociais são tratadas por perspectivas adultocêntricas ou adultistas, por meio de relações de poder desiguais, que vão impactando essas categorias e que precisam de um olhar um pouco mais cuidadoso quando se pensa na implementação de uma Plenarinha, como a que ocorre na rede brasileira tanto para as crianças da Educação Infantil quanto para as do Ensino Fundamental (primeiro ano).

O intuito inicial do Projeto Plenarinha foi o de apresentar-se como uma proposta de trabalho em que se considerasse a percepção das crianças, ouvindo-as, dando-lhes direito à participação, respeitando o ser criança, trazendo temas que ‘conversassem’ com o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, tendo por enfoque que os docentes viessem a “desenvolver práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a compreensão delas a respeito das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI” (Distrito Federal, 2014, s/n).

Contudo, não se pode aferir se, de fato, tem sido oportunizado às crianças participarem, opinarem, criticarem e se suas vozes são consideradas nessas trocas sociais, isto é, se realmente tem havido a aplicabilidade do projeto no que diz respeito à participação infantil ou se a incorporação das Plenarinhas nas práticas pedagógicas ou nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) virou uma temática a ser trabalhada com as crianças em algum momento, de forma superficial, sem fazer parte do cotidiano, se o projeto se dissolveu ao longo dos anos, tornando-se apenas um tópico a mais do PPP, se, ao longo de suas edições, a rede de ensino modificou a função da Plenarinha, incorporando-a de forma superficial e tornando-a uma orientação para proposta didática.

Determinados estudos permitem que nos aproximemos das concepções e dos usos que têm sido feitos a partir das Plenarinhas da Primeira Infância, como o de Barbosa e Voltarelli (2020), que problematizam a participação infantil nesse contexto:

Aqui notam-se dois elementos importantes a serem considerados. O primeiro, em relação à forma como essa participação ocorre, a qual apresenta alguns questionamentos: quais crianças participam? Como elas são selecionadas para participar? Elas representam a diversidade das crianças presentes nas instituições de educação infantil? As propostas são trabalhadas anteriormente com elas? Como elas

se organizam, entre pares, para solicitar suas necessidades? Espaços e tempos são previstos contínuos para essa participação? A participação das crianças na Plenarinha tem possibilitado o exercício de seus direitos? (Barbosa; Voltarelli, 2020, p. 9).

Recorrentemente, a participação infantil é referenciada em projetos e planejamentos, contudo, temos pouco conhecimento sobre se as crianças foram envolvidas no decorrer do processo e se foram ouvidas, já que se trata de um processo complexo pensar na sua escuta, por requerer uma análise de inúmeras possibilidades em que sejam realmente consideradas e possam exercer ativamente seus direitos enquanto cidadãos. Mesmo em projetos pensados ou iniciados por adultos, como na prática pedagógica, deve-se buscar a garantia de uma relação de equilíbrio de poder entre ambos. Com a intenção de compreender o processo de participação infantil e escuta sensível das crianças, Barbosa e Voltarelli (2020) discorrem que:

[...] demanda considerar as visões e experiências das crianças em todas as suas linguagens corporais e expressivas a fim de preservar a singularidade da infância. Essa escuta ocorre por meio de uma aprendizagem coletiva, colaborativa e democrática e que convoca repensar o papel das crianças na sociedade, para que se possa valorizar sua participação social e política, enquanto cidadã no presente e portadora de direitos. (Barbosa; Voltarelli, 2020, p. 3).

Sobre essa discussão, é relevante ressaltar que a participação infantil geralmente é marcada por imposições de adultos e seus modos de entendimento, entretanto, é importante acrescentar que a participação social das crianças pode ser considerada por meio de diversas definições. Pesquisas, dentro da perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, apontam que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, nas vidas dos que as cercam e de sua sociedade. A pesquisa de Huhn (2023), acerca das práticas com as crianças observadas a partir das Plenarinhas, afirmou que

O fato de não as escutar significava tirar delas a oportunidade de expressão, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Não as escutar era não possibilitar a quem não queria falar se permitir participar. Quando o professor se afasta dos momentos de escuta, quando os desejos das crianças ficavam reprimidos, mais o docente fará uso de atitudes disciplinadoras, de uma postura adultocêntrica. Uma relação construída baseada no diálogo, na troca de experiências, no respeito mútuo possibilitará às crianças da Educação Infantil o pleno exercício de seus direitos, do aprendizado de um ser crítico, que não tem receio em opinar e reivindicar seu direito em participar. Ficou evidente que as práticas observadas corroboram com o silenciamento e a escolarização precoce (Huhn, 2023, p. 113).

Valorizar a escuta das crianças, permitindo que expressem suas opiniões e percepções sobre o mundo, contribui significativamente para o enriquecimento do ambiente educativo. Entretanto, quando um projeto voltado para a infância passa a ser conduzido sob uma ótica

predominantemente adulta, adota-se uma perspectiva adultocêntrica, o que compromete a participação infantil.

Por meio de Guias anteriores das Plenarinhas, é possível compilar alguns vestígios de como ela foi organizada, como, por exemplo, nos dois trechos, abaixo, retirados das edições de 2017 e 2023:

A questão ambiental está em evidência por uma razão simples: necessidade de sobrevivência. Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a educação para uma vida sustentável deve começar já na Educação Infantil (Distrito Federal, 2017, p. 4).

Evidenciar o direito de expressão e autoconhecimento, desde a infância, fez com que o tema escolhido pela comunidade escolar, para 2023, fosse “Identidade e Diversidade na Educação Infantil - Sou assim e você, como é?” (Distrito Federal, 2023, p. 10).

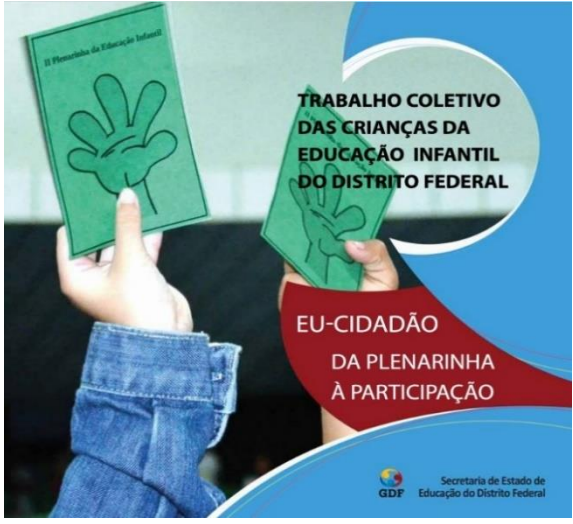
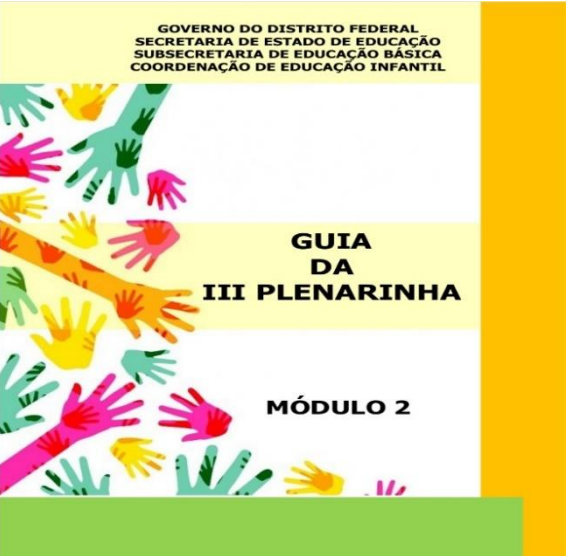
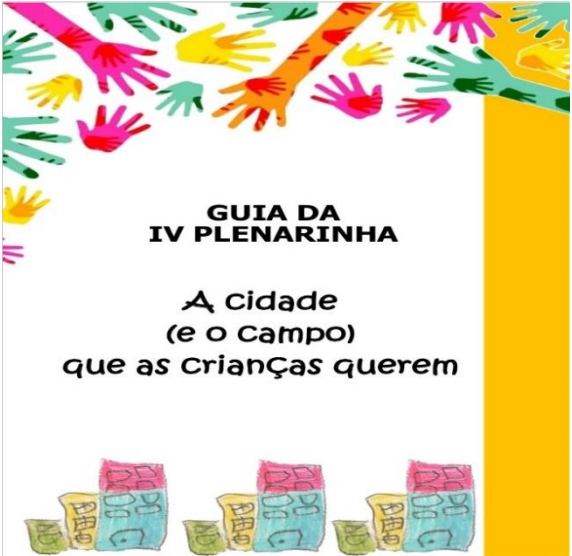
Nos excertos citados, pode-se observar que, no primeiro, não é possível perceber em que momento as crianças participaram da escolha do tema. Infere-se que o fato de a questão ambiental estar em evidência torna-se suficiente para justificar a sua escolha. Já no segundo trecho, é citada a participação da comunidade escolar, contudo, não é possível verificar como ela ocorreu e se, de fato, contou com a presença das vozes de diferentes crianças. Soma-se ao fato a preocupação em reduzir o projeto a temas específicos, que fica evidente não só nas edições supracitadas, como em todas.

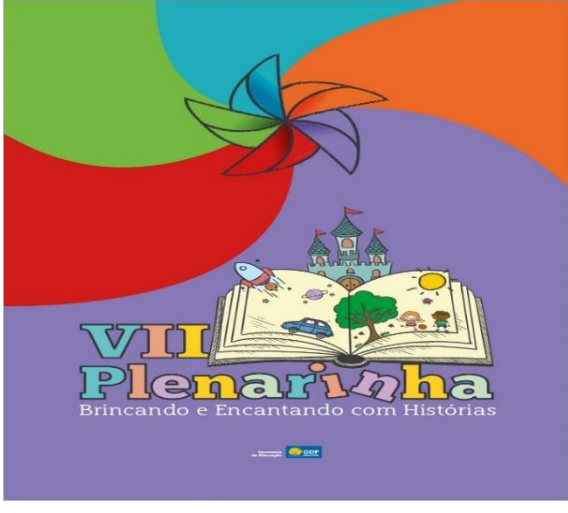
Já não seria um processo colonizador pensar essa desconfiguração da Plenarinha para virar uma temática, sendo que ela deveria ser uma oportunidade de as crianças tomarem decisões sobre as propostas curriculares na Educação Infantil e não dos adultos? Pensar essa colonialidade nas relações micro, com as crianças e não só na perspectiva (norte/sul/Europa etc.). Partindo desse entendimento, o olhar se volta para os documentos indicados como Guias, concernentes às Plenarinhas da Primeira Infância⁵, assim nomeadas neste estudo por entender que são afeitas às crianças de até seis anos de idade, matriculadas na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). A Plenarinha da Primeira Infância é coordenada pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e pela Diretoria de Educação Infantil (DIINF) da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), com a participação ativa de toda a comunidade escolar (Brasília, 2019). Efetiva-se com a publicação anual de Cadernos Guias que se constituem como

⁵ Esse projeto já foi nomeado como Plenarinha da Educação Infantil na rede pública de ensino. Depois, quando agregou crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, por considerar todas as crianças da primeira infância, de 0 a 6 anos, tem sido chamada de Plenarinha.

uma ferramenta para todos os professores, professoras e demais integrantes da comunidade escolar atuantes nas primeira e segunda etapas, considerando o primeiro ano.

Quadro 1 - Capas das edições da Plenarinha

2013/2014	2015
	
2015	2016
	

2016	2017
 IV Plenarinha da Educação Infantil CARTAS A cidade e o campo que as CRIANÇAS QUEREM Campanha Criança Candanga Secretaria de Educação GOVERNO DE BRASÍLIA	 V Plenarinha A criança na natureza por um crescimento sustentável Brasília, 2017
2017	2018
 Meu Quintal Escrito por Ana Neila Torquato ILUSTRADO POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Criança Candanga Secretaria de Educação GOVERNO DE BRASÍLIA	 VI Plenarinha da Educação Infantil UNIVERSO DO BRINCAR A criança do Distrito Federal e o Direito ao Brincar
2019	2020
 VII Plenarinha Brincando e Encantando com Histórias Secretaria de Educação GOVERNO DE BRASÍLIA	 VIII Plenarinha Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar Secretaria de Educação GDF VALÉRIO COSTA 2020

2021	2022
	
2023	2024
	

Fonte: SEEDF, 2013-2024.

Alguns desses Cadernos Guias, ou publicações complementares que os acompanham, contam com a produção das crianças. A SUBEB, por meio da DIINF, recomenda que “seja utilizado no cotidiano das Coordenações Pedagógicas para garantir que todo o planejamento pedagógico deste segmento contemple o tema escolhido” (Distrito Federal, 2020, p. 8).

Ao analisar as capas das edições das Plenarinhas publicadas entre 2013 e 2024, percebe-se uma variedade de abordagens visuais que podem refletir as prioridades e as concepções sobre a infância e a educação ao longo desse período. As capas dos Cadernos Guias permitem indicar que as três primeiras utilizaram desenhos de mãos coloridas, com cores vibrantes. A partir da quarta edição, nota-se a presença de alguns desenhos pequenos de crianças, contudo, ainda com

as mãos coloridas em destaque na capa. Somente na quinta edição, abandonou-se as mãos coloridas para que a capa fosse toda composta por uma ilustração grande e bem colorida. A partir de então, as edições seguintes passaram a contar com desenhos realizados por crianças.

É possível observar de uma maneira geral, na grande maioria das capas das Plenarinhas, poucos elementos de fundo que possam levar a alguma conotação simbólica, para além das cores vibrantes que possam ser associadas às ideias de infâncias. Quanto à tipografia e ao *layout*, são bem-organizados visualmente e percebe-se que cada edição varia em relação à escolha do tipo de fonte.

Hall (1997, p. 19) assevera que “[...] signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados”. Em relação ao presente objeto de investigação, a análise das capas das edições da Plenarinha (2013-2024) revela uma representação ainda incipiente da diversidade étnico-racial no contexto da educação infantil do Distrito Federal. Embora quatro das onze capas apresentem a figura de crianças negras em suas ilustrações, essa presença numérica isolada não implica, necessariamente, uma abordagem que contemple a riqueza e a complexidade da diversidade étnico-racial brasileira.

A inserção de figuras de forma superficial, sem a exploração de traços individualizados ou a contextualização em narrativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, pode, inadvertidamente, contribuir para o reforço de estereótipos, ao apresentar a criança negra de maneira isolada ou em representações que não a inserem em experiências cotidianas diversas e positivas. Hall (2016), em sua obra “Cultura e Representação”, oferece uma análise profunda sobre o papel dos estereótipos na construção das diferenças culturais: “a estereotipagem reduz, naturaliza e fixa a diferença. Ela tende a ocorrer onde existem maiores desigualdades de poder” (Hall, 2016, p. 192). Essa perspectiva evidencia que os estereótipos não apenas simplificam as identidades, mas também as descontextualizam, ao fixar certas características como inerentes a determinados grupos, os estereótipos perpetuam relações de poder desiguais e limitam a compreensão plena das identidades culturais.

A ausência de uma representação plural e complexa da diversidade étnico-racial nos materiais educativos, como as capas analisadas, pode não fomentar um efetivo letramento racial nas crianças da Educação Infantil do Distrito Federal. Para Hall, a estereotipagem opera por meio da redução da complexidade e da fixação de características simplificadas, o que, no contexto da representação racial, pode perpetuar imagens limitadas e insuficientes para promover o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnico-racial.

Neste trabalho, foram selecionadas contribuições de James e Prout (1997), Alderson e Goodey (1998) e Hart (1992), acerca dos estudos sobre as relações sociais e a cultura das crianças e seus estudos, questionando sobre quem é/seria mais qualificado para pesquisar alguns aspectos de suas vidas do que as próprias crianças. Sendo assim, os autores defendem a necessidade da construção de espaços onde as crianças possam ter suas vozes consideradas e possam, também, participar como sujeitos centrais, e que sua atuação seja visibilizada pela sociedade a partir do reconhecimento dos seus direitos sociais.

Alderson e Goodey (1998) reconhecem as crianças como sujeitos, e não como meros objetos de pesquisa, e defendem que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Alderson (2005) ressalta a necessidade de assumir as crianças enquanto sujeitos que podem falar em direito próprio, considerando suas perspectivas em relação aos aspectos que afetam suas vidas. Hart (1992, p. 5), ao problematizar a participação infantil, define-a como “o processo de compartilhamento de decisões que afetam cada vida e a vida da comunidade em que se vive”, indicando aspectos tanto pessoais quanto coletivos.

Perpassar os Cadernos Guias das Plenarinas da Primeira Infância e refletir sobre a participação infantil, em uma cidade em que 61,5% da população se declara negra ou parda (IBGE, 2022), requer também que se reflita sobre o letramento racial que os compõem, e como, por meio dessa reflexão, é possível pensar ou caminhar na direção de uma mudança cultural para uma sociedade antirracista. Tal possibilidade precisa ser incentivada a partir da educação da primeira infância, tendo como base a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Trindade (2010, p. 14) afirma, em seus apontamentos, que a diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade e, assim sendo, esses grupos são “fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a Educação Infantil, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, exige”.

Vale destacar que as relações educativas, travadas nos espaços de aprendizagem, relacionadas à Pedagogia da Infância⁶ são diferenciadas em creches e pré-escolas. Essas etapas

⁶ A "Pedagogia da Infância" configura-se como um campo de estudos e práticas pedagógicas que emerge, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com o avanço das pesquisas da Sociologia da Infância e de outras áreas afins. Diferentemente de abordagens tradicionais que frequentemente focalizavam a criança a partir de uma perspectiva adultocêntrica e desenvolvimentista linear, a Pedagogia da Infância busca compreender as crianças como sujeitos sociais, culturais e históricos ativos, com suas próprias linguagens, culturas e formas de participação no mundo (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

possuem características e intenções pedagógicas distintas, ainda que ambas estejam pautadas no binômio educar e cuidar, na proposta pedagógica que tenha como eixo norteador a interação e brincadeira, pautando-se nas múltiplas experiências das crianças com as várias linguagens (Brasil, 2010) e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

A diferença entre esses contextos não se dá apenas pelas faixas etárias das crianças inseridas, mas também na centralidade das ações pedagógicas, visto que, as aprendizagens ocorrem principalmente por meio das relações afetivas e da exploração sensorial do ambiente, sendo essencial que os educadores reconheçam a criança como sujeito de direitos e com participação ativa na sua própria formação. De acordo com Voltarelli e Barbosa (2021, p. 31), “as crianças são sujeitos históricos e de direitos, portanto, com capacidade de se maravilhar e opinar sobre o mundo em que vivem, expressando, com comportamentos, palavras, atitudes, o seu pensar, por meio de diferentes linguagens”.

Há, ainda, um princípio fundamental que deve orientar tanto as creches quanto as pré-escolas: o reconhecimento das crianças como seres ativos, sociais e culturais, capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor (Corsaro, 2011). Nesse sentido, as relações educativas devem promover experiências que valorizem a escuta, o diálogo e a autonomia, garantindo que as crianças participantes sejam ativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a Pedagogia da Infância assume um papel essencial na construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada faixa etária, garantindo que creches e pré-escolas não sejam espaços de mera preparação para etapas futuras da educação formal, mas sim territórios de vivências e de fortalecimento das identidades infantis plurais (Barbosa, 2018).

1.2 Vestígios de um letramento racial nas Plenarinhas: o desenvolver do caminho da pesquisa

Quando se trata de vestígios, de pistas, de pesquisa que se atenta em um fio a ser desenrolado (metaforicamente), o diálogo nesta pesquisa se estabelece com o proposto por Ginzburg (1989, p. 150), quando evidencia que “[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”. O paradigma indiciário de Ginzburg (1989) permite indicar que a pesquisa bibliográfica e documental precisa atentar-se não somente para um arrolamento de produção – o que é um importante indicativo de como a temática tem sido considerada – mas, para além

disso, é necessário perceber aquilo que se apresenta nos documentos e nos estudos, seja de forma clara ou de forma velada. E, a partir dessa interpretação, percorrer outros documentos e conseguir construir uma narrativa a partir dessas pistas, desses vestígios. Esse foi o caminho que aqui se pretendeu contemplar.

Para além da busca por pistas nos Cadernos Guias da Plenarinha, a presente pesquisa almejou provocar também o debate acerca das orientações dispostas neles. Se elas são realmente suficientes e eficazes para a formação docente, com a premissa de desenvolver em seu trabalho uma construção de identidade racial e representação racial que corrobore para uma prática efetivamente antirracista, que não seja apenas realizada no mês de novembro e que contribua para a construção de uma instituição educativa enquanto espaço social de combate ao racismo.

Nota-se que uma prática antirracista com as crianças na Educação Infantil não foi considerada claramente nos Cadernos Guias das Plenarinhas na última década, exceto na edição de 2023/2024, intitulada *Identidade e Diversidade na Educação Infantil*: “Sou assim e você, como é?” (SEEDF, 2023/2024). Embora uma perspectiva étnico-racial e afrocentrada possa ter estado presente nas demais edições da Plenarinha no Distrito Federal, não foi explicitada de modo claro para os professores e as professoras da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, observa-se que tal perspectiva é abordada nas instituições de Educação Infantil e nas atividades com as crianças em datas comemorativas e em projetos específicos.

O recorte cronológico considerado para o levantamento bibliográfico e para a pesquisa começa no ano 2013, que marca a primeira edição da Plenarinha no Distrito Federal e a primeira década de vigência da Lei nº 10.639/2003, estendendo-se até o ano de efetivação da pesquisa de campo deste estudo (2024). Portanto, os últimos onze anos foram tomados como base para esse levantamento bibliográfico e documental. É pertinente destacar que o recorte não é estático, pois, para a análise documental, pode ser ampliado em alguns anos, considerando a legislação nacional e local, bem como documentos norteadores da rede pública.

Com o intuito de definir o escopo da pesquisa, foi conduzida uma revisão da literatura com o objetivo de buscar resultados de estudos conceituais específicos. A literatura oferece suporte à formulação do problema de pesquisa e à questão central, referenciando autores que abordam o tema e sublinhando a relevância de sua exploração acadêmica (Creswell, 2007).

Dessa forma, para a realização da revisão de literatura, o primeiro passo foi localizar os termos controlados na base nacional e internacional *Thesaurus*, com o objetivo de definir palavras-chave que potencializassem as pesquisas sobre o tema nas bases de dados. Após essa seleção, foram criadas as seguintes variantes (V):

Quadro 2 - Variantes para as pesquisas nas bases de dados

Variantes	Estratégia de pesquisa
V1	“Educação Infantil” OR “Educação da Primeira Infância” OR “Pré-Escola”
V2	“Práticas antirracistas” OR “Questão étnico-racial” OR “Letramento racial”
V3	“Distrito Federal” OR “Brasília” OR “Plenarinha no Distrito Federal”

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da página da *Thesaurus*.

O segundo passo foi escolher as bases de dados. As bases escolhidas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo expandir a pós-graduação stricto sensu no Brasil (CAPES, 2020), sendo um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC); e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), por ser o local da pesquisa e por conter estudos que abordam a realidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil do Distrito Federal.

O terceiro passo foi contabilizar os textos a partir das pesquisas nas bases de dados com as variantes estipuladas, delimitando o recorte temporal de onze anos, desde a primeira edição da Plenarinha (2013) até a última edição concluída (2024). Verificou-se que os resultados do Catálogo da CAPES para a primeira variante ultrapassaram nove mil trabalhos (ver Quadro 3), o que demonstra grande incidência de estudos sobre a educação infantil na área de educação no Brasil. Na segunda variante, houve uma redução significativa, alcançando quase seiscentos trabalhos. Já na terceira variante, o resultado foi de quatro mil duzentos e vinte estudos, pelo fato de a variante englobar o DF. Utilizando as duas variantes (V1 e V2) simultaneamente, o quantitativo foi de mil, quatrocentos e noventa e um trabalhos. Com as variantes (V1 e V3), resultou em quatro mil, duzentas e vinte pesquisas. E utilizando as três variantes simultaneamente, (V1, V2 e V3), houve um total de 3.136 trabalhos.

Quadro 3 - Resultados das pesquisas nas bases de dados

BASES	ESTRATÉGIAS	RESULTADOS	SELECIONADOS PELO TÍTULO
Catálogo da CAPES	V1	9140	3
	V2	593	5
	V1+V2	1491	2
	V1+V3	4220	3
	V1+V2+V3	3136	4
Repositório UnB	V1	773	1
	V2	40	2
	V1+V2	276	3
	V1+V3	234	1
	V1+ V2+V3	238	

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir da página da CAPES e do Repositório UnB.

A partir da leitura do título, vinte e quatro trabalhos (17 do Catálogo e 7 do Repositório) demonstraram aproximação com esta investigação, sendo possível observar alguns indicativos importantes: a maioria dos estudos sobre Educação Infantil se concentra no campo de identidades, infâncias e formação docente. Quando filtramos as publicações sobre o projeto Plenarinha, mesmo tendo se passado mais de 10 anos, aparecem apenas dois trabalhos; e para os estudos das relações étnico-raciais, a grande maioria aponta para uma incidência semelhante à anterior, em áreas do conhecimento como Sociologia, Educação Física, Literaturas, e em segmentos dos Ensinos Fundamental e Médio; na Educação Infantil, foram localizados nove trabalhos, sendo apenas três deles acerca do Distrito Federal, no entanto, nenhum analisa as questões étnico-raciais nas edições da Plenarinha do DF.

O quarto passo selecionou, entre os trabalhos, os de maior relevância para este estudo, priorizando ao menos um dos três temas escolhidos: Educação Infantil (EI); Relações Étnico-Raciais (RER); Plenarinhas do Distrito Federal (PDF). (Quadro 4).

Quadro 4 - Trabalhos científicos levantados

AUTOR/DATA	TÍTULO	BASE	TEXTO	EI	RER	P D F
LIMA, Raiza da Silva (2023)	Literatura na Educação Infantil: uma análise da questão étnico-racial	Catálogo	Dissertação	X	x	
ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de (2023)	Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na Educação Infantil	Repositório	Dissertação	X	X	
ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; AMÂNCIO, Márcia Helena; SANTOS, Sérgio Pereira dos, (2018)	Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPED (1995-2015)	Repositório	Artigo		X	
HUHN, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira (2023)	Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios	Catálogo e Repositório	Dissertação	X		X
OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro (2022)	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	Catálogo	Dissertação	X	X	
TEIXEIRA, Mariana Morato de Miranda (2017)	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas	Catálogo	Dissertação	X	X	
SOUSA, Roberta Dias de (2021)	Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de	Catálogo	Dissertação	X	X	

	professoras negras de Educação Infantil					
OLIVEIRA, Sandra Maria de (2012)	A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam	Catálogo	Dissertação	X	X	
RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceicao (2018)	Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil	Catálogo	Dissertação	X	X	
QUADROS, Taiana Flores de (2023)	Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria –RS	Catálogo	Doutorado	X	X	
CARDOSO, Cintia (2018)	Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis	Catálogo	Dissertação	X	X	
PINHEIRO, Ana Paula da Silva (2023)	Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal	Repositório	Dissertação		X	X
BARBOSA, Etienne Baldez Louzada (2021)	Notícias da pré-escola no Distrito Federal: apontamentos de Yvonne Jean (1960-1964)	Catálogo e Repositório	Artigo	X		X
SILVA, Francisco Tiago (2013)	Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	Repositório	Dissertação		X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir da página da CAPES e do Repositório UnB.

Conforme observado no quadro, as pesquisas não abordaram os três temas simultaneamente. É possível constatar que a Educação Infantil tem sido amplamente estudada no Brasil, inclusive na última década, e que há trabalhos sobre a educação para as relações étnico-raciais nessa etapa. No entanto, a busca não identificou nenhuma tese ou dissertação, entre 2013 e 2024, que integre essas temáticas e analise documentos orientadores da Educação Infantil da SEEDF, como a Plenarinha, com um foco na realidade do Distrito Federal.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos com o objetivo de mapear os principais tópicos discutidos e identificar potenciais diálogos com a presente investigação⁷. A análise revelou que os textos que mais se destacaram por sua convergência com este estudo, ao abordar

⁷ Alguns dos trabalhos identificados não foram incluídos nas Referências Bibliográficas, pois seus autores não foram citados no corpo desta dissertação.

temáticas relevantes para o estudo das relações étnico-raciais na Educação Infantil, foram: Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios (Huhn, 2023); Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na Educação Infantil (Almeida, 2023); As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil (Oliveira, 2022); Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas (Teixeira, 2017); Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal (Pinheiro, 2023); e Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares (Silva, 2013).

Por fim, o quinto passo foi observar as referências desses seis trabalhos de maneira a elencar os autores mais citados e, assim, nortear previamente a bibliografia para embasar esta dissertação. No Quadro 5, apresenta-se a incidência dos autores, bem como sua principal abordagem temática.

Quadro 5 - Autores citados nos trabalhos levantados

Abordagem temática	Incidência nos trabalhos Levantados	Autores
Educação Infantil	01 trabalho cita	Agostinho
	01 trabalho cita	Barbosa
	01 trabalho cita	Candau
	02 trabalhos citam	Cavalleiro
	01 trabalho cita	Demo
	01 trabalho cita	Evaristo
	02 trabalhos citam	Fanon
	02 trabalhos citam	Freire
	04 trabalhos citam	Gomes
	02 trabalhos citam	Gonzáles
	01 trabalho cita	Goulart
	02 trabalhos citam	Hooks
	02 trabalhos citam	Kilomba
	01 trabalho cita	Lopes
	03 trabalhos citam	Munanga
	03 trabalhos citam	Santos
	01 trabalho cita	Silva
	01 trabalho cita	Soares
	01 trabalho cita	Sousa
	01 trabalho cita	Trevisan
	01 trabalho cita	Vasconcelos
Educação das Relações Étnico-Raciais	03 trabalhos citam	Candau
	04 trabalhos citam	Cavalleiro
	01 trabalho cita	Evaristo
	04 trabalhos citam	Fanon
	05 trabalhos citam	Gomes
	03 trabalhos citam	Gonzáles
	02 trabalhos citam	Hooks

	02 trabalhos citam	Kilomba
	05 trabalhos citam	Munanga
	04 trabalhos citam	Santos
	01 trabalho cita	Santomé
Plenarinhas do Distrito Federal	01 trabalho cita	Agostinho
	01 trabalho cita	Barbosa
	02 trabalhos citam	Candau
	02 trabalhos citam	Cavalleiro
	01 trabalho cita	Demo
	02 trabalhos citam	Fanon
	02 trabalhos citam	Freire
	03 trabalhos citam	Gomes
	01 trabalho cita	Gonzáles
	01 trabalho cita	Goulart
	01 trabalho cita	Kilomba
	01 trabalho cita	Lopes
	02 trabalhos citam	Munanga
	01 trabalho cita	Santos
	01 trabalho cita	Santomé
	01 trabalho cita	Silva
	01 trabalho cita	Soares
	01 trabalho cita	Sousa
	01 trabalho cita	Trevisan
	01 trabalho cita	Vasconcelos

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir do levantamento bibliográfico.

Dessa forma, o Quadro 4 explicita que, ao abordar a Educação Infantil, dos seis estudos selecionados, quatro tratam dessa temática. Entre eles, foi possível visualizar um trabalho que cita Agostinho (2016), Barbosa (2021), Candau (2008), Demo (2006), Evaristo (2011), Goulart (2021), Oliveira (2019), Silva (2013), Soares (2023), Trevisan (2014) e Vasconcelos (2010). Dois trabalhos citam Cavalleiro (2001), Fanon (2008), Freire (2007), Gonzáles (2020), Hooks (2022) Candau (2008) e Kilomba (2019). Três trazendo Munanga (2009) e Santos (2018). Por fim, destaca-se Gomes (2021), a autora mais citada, presente em todos os quatro trabalhos.

No que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, Gomes (2021) e Munanga (2009) são mencionados em todas as cinco pesquisas selecionadas. Cavalleiro (2001), Fanon (2008) e Santos (2018) são citados em quatro pesquisas; Candau (2008) e Gonzáles (2020) em três; Hooks (2022) e Kilomba (2019) em duas, e Evaristo (2011) e Santomé (1998) em uma.

Quanto à abordagem da temática Plenarinha do Distrito Federal, foram encontradas e selecionadas três pesquisas. Entre elas, aparecem Agostinho (2016), Barbosa (2021), Candau (2008), Demo (2006), Evaristo (2011), Goulart (2021), Lopes (2009), Silva (2013), Soares (2023), Sousa (2021), Trevisan (2014) e Vasconcelos (2010) em uma pesquisa. Candau (2008), Cavalleiro (2001), Fanon (2008), Freire (2007) e Munanga (2009) são citados em duas pesquisas. Gomes (2021), por sua vez, é mencionada em todas as três pesquisas que tratam da temática.

Para esta dissertação, foram utilizados os autores: Gomes (2021), Munanga (2009), Kilomba (2019), Cavalleiro (2001), Freire (2007), Fanon (2008), Gonzáles (2020), Evaristo

(2011), Silva (2013), Barbosa (2021) e Hooks (2022). Embora outros autores também sejam amplamente citados e façam relevantes contribuições em suas áreas, optou-se aqui por incorporar aqueles que trouxessem novas perspectivas, como: Munduruku (2009), Nascimento (2016), Rêses (2021), Sodré (1984), Telles (2001), Carneiro (2023), Franco (2008), Voltarelli (2017), Santiago (2012) e Pinheiro (2019).

Relacionadas ao levantamento inicial nas bases de dados e nas referências dos trabalhos encontrados, outras questões se fizeram presentes: passados dez anos da Lei nº 10.639/2003, a primeira Plenarinha já contempla uma perspectiva atrelada a esse ordenamento legal? De que modo os Guias têm contribuído para a reflexão da prática docente sob a ótica aqui investigada? Foram gerados outros projetos e documentos nas instituições de Educação Infantil a partir dos Guias? Há a percepção de que os conteúdos ou temas foram adicionados somente por exigência da Lei, ou se realmente eles se integram de modo transversal, refletindo uma apropriação efetiva da temática e da perspectiva racial?

O levantamento bibliográfico, de maneira geral, nos direcionou para o fato de haver uma discussão em torno da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 nas instituições educativas do país, bem como um engajamento em pautar ações pedagógicas para o estudo das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil. O levantamento também destacou a necessidade de um letramento racial nas práticas docentes, que ainda se revela incipiente quando se pensa na realidade das instituições de Educação Infantil no DF. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho se soma à discussão já em curso na área, em especial, ao trazer uma reflexão sobre a relevância do projeto Plenarinha e sua contribuição para uma educação antirracista, foco desta pesquisa.

1.3 Um projeto de escuta, uma plenária com as crianças: o acompanhamento das Plenarinhas da Primeira Infância no DF

Lançado em 2013, o projeto Plenarinha propôs, inicialmente, envolver as crianças da Educação Infantil na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Além de objetivar a participação das crianças nas práticas educativas desde cedo, o projeto ressaltou a importância de se reconhecer o potencial delas para influenciar e enriquecer o fazer pedagógico, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa (Distrito Federal, 2013).

A primeira Plenarinha, ocorrida em 2013, representou uma tentativa de aproximar as crianças e a instituição educativa. Teve como objetivo trazer a opinião das crianças sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, dando “voz” a elas,⁸ uma vez que, entre 2011 e 2013, os adultos já haviam opinado nas Plenárias do Currículo. De acordo com a Coordenação de Educação Infantil (CEINF), no decorrer da realização da Plenarinha, ficou evidente o quanto as crianças são capazes de participar do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo a CEINF, essa atividade propiciou compreender as percepções das crianças - suas ideias, suas sugestões e seus pontos de vista acerca do que fazer e aprender no espaço educativo (Distrito Federal, 2015).

A atividade foi desenvolvida com aproximadamente 400 crianças e 50 profissionais das unidades escolares públicas e conveniadas (Distrito Federal, 2015). No que diz respeito à escuta das crianças, Louzada e Barbosa (2021) ressaltam que, se há um entendimento no sentido de que, desde a implantação do projeto Plenarinha, ele está balizado na escuta e ação das crianças, “ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano” (Louzada; Barbosa, 2021, p. 141).

Nessa esteira, Falcão (2017, p. 69-70) ressalta que, as múltiplas formas de expressão infantil merecem ser reconhecidas para ampliar o princípio da “voz e participação” das crianças. Essas manifestações podem ser categorizadas em dois eixos: informal e formal. A dimensão informal refere-se às interações no âmbito das relações familiares e entre pares, sendo um processo que vai além de aspectos meramente biológicos. Trata-se de uma sequência complexa de decodificações que contribui para o desenvolvimento integral das capacidades infantis. Por outro lado, a dimensão formal ocorre em ambientes institucionais, onde a criança, ao se manifestar voluntariamente em contextos externos, enfrenta desafios adicionais. Essas dificuldades decorrem do convívio com pessoas desconhecidas e da necessidade de seguir normas e identificar comportamentos frequentemente moldados por expectativas daqueles adultos.

A primeira Plenarinha, no ano 2013, conhecida como “Plenarinha do Currículo”, foi considerada exitosa, conforme trecho a seguir: “Devido ao êxito da I Plenarinha, que evidenciou o quanto as crianças são capazes de participar do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, realizamos a II Plenarinha da Educação Infantil em 2014” (Distrito Federal, 2014, p. 4), e continuou, nos anos seguintes, com os temas sendo escolhidos em consonância

⁸ Numa sociedade na qual a visão adultocêntrica prevalece sobre o ponto de vista das crianças, a autoridade dos adultos não é contestada, sendo exercida de forma natural, retirando-se ou não dando agência às crianças. (Voltarelli, 2017).

com o Currículo em Movimento da SEEDF e, segundo o documento, “com a participação das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo” (Distrito Federal, 2014, p. 4).

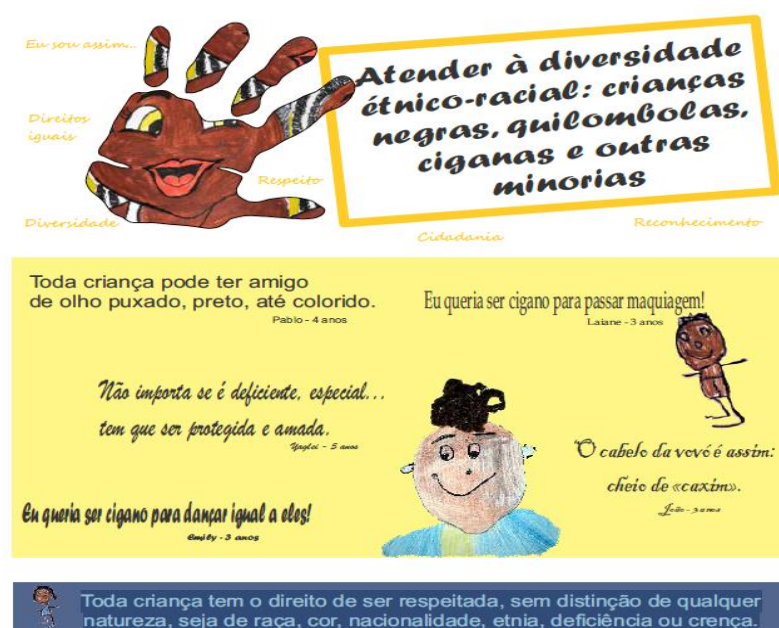
Sendo assim, cabe destacar que ainda se fazem necessários maiores estudos no que diz respeito à efetividade dessa participação infantil nas Plenarinhas durante seu andamento, bem como no momento da escolha dos diferentes temas de cada ano. Soto (2013) considera que a criança tem sua participação e imagem participativa consolidadas, conforme os procedimentos de sua participação no dia a dia sejam estruturados de maneira ordenada. Para que haja essa evolução, faz-se necessário que se invista em atitudes de respeito pelas opiniões das crianças, dando-lhes oportunidades para falar, perguntar e comentar/criticar; possibilitar-lhes explicações das situações que acontecem nos ambientes de convívio, com instruções compatíveis com o seu entendimento.

O “Eu cidadão, da Plenarinha à Participação” foi o tema da II edição, no ano seguinte, e teve como principal objetivo possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício como cidadãs ativas, conhecedoras de seus direitos e deveres. Dando continuidade à proposta desenvolvida no ano anterior em toda a Rede Pública e Conveniada da SEEDF, a Plenarinha da Educação Infantil propôs aos docentes o desenvolvimento de práticas pedagógicas de escuta sensível das crianças em relação à percepção delas sobre os problemas que vivenciam na cidade, dialogando com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI (Distrito Federal, 2014, p. 4). A edição traz ilustrações dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes de todas as regionais de ensino do DF, com ao menos uma instituição representante de cada CRE dos anos 2013 e 2014, cada uma abordando umas das quatorze temáticas do PDPI, a seguir:

Direito à saúde; Direito à educação; direito a criança ser criada dentro de sua família, independentemente da característica, tipo ou estrutura familiar, e se sentir segura e amada no lugar onde vive; É dever do Estado assegurar a proteção à família, à maternidade e à infância, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários; Toda criança tem direito a carinho, a um lar e à proteção integral e prioritária; Toda criança tem direito de se divertir, brincar e praticar esportes. Nenhuma criança pode trabalhar; Toda criança tem direito de estar em um ambiente ecologicamente equilibrado, em uma cidade adaptada e acolhedora às especificidades infantis; Toda criança deve ter acesso às diferentes formas de expressão da cultura humana. É importante conhecer as culturas material e imaterial do nosso povo; Toda criança tem o direito de ser respeitada, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, nacionalidade, etnia, deficiência ou crença; Toda criança tem direito à proteção, amor, cuidados e a um ambiente acolhedor; Toda criança tem direito a um nome e sobrenome, uma nacionalidade, ou seja, ser cidadão de um país; Toda criança tem direito à proteção contra a publicidade abusiva, estabelecendo uma relação com a economia solidária e o consumo consciente na formação dos novos consumidores; Toda criança tem o direito de viver em um ambiente seguro e livre de acidentes domésticos. (Distrito Federal, 2014, p. 6-31).

No que se refere ao direito da criança de ser respeitada, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, nacionalidade, etnia, deficiência ou crença, essa edição trouxe ilustrações e frases das crianças, contudo não é possível identificar como ocorreu essa escuta e percebe-se, nas falas infantis ali representadas pelos professores que as registraram, que o negro, assim como o cigano, é o “outro”, não os considerando como parte deles, mas que têm o direito de serem respeitados, isto é, a diversidade não como algo presente entre eles, e sim fora (Barbosa, 2024). Na ilustração a seguir, que apresenta as transcrições das frases das crianças e alguns de seus desenhos, é possível perceber essa ideia:

Figura 1 - Direito de ser respeitado e diversidade étnico-racial



Fonte: Eu cidadão – da Plenarinha à Participação (Distrito Federal, [2014]).

Refletindo com Barbosa (2024) acerca da frase de Pablo “*Toda criança pode ter amigo de olho puxado, preto, até colorido*”, é possível concordar com a autora quando ela pontua que:

Dessa forma, ao representar o amigo pelas características físicas, ao mesmo tempo que Pablo distingue o que representa (as características do amigo que toda criança pode ter) do representado (que é a diversidade entre as crianças), também nos faz ver uma ausência (toda criança pode ter um amigo desse jeito, mas Pablo não se inclui nessa relação; a criança que tem esse amigo é o outro) (Barbosa, 2024, p. 5).

Em 2015, a III Plenarinha teve como título “Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico”, dividiu-se em dois módulos e subsidiou o debate em torno da (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição que ofertasse Educação Infantil, a partir da escuta sensível às crianças:

[...] unidades escolares que ofertam atendimento a Educação Infantil para que, no momento de revisão do PPP, o façam com um olhar atento, evidenciando a “voz” das crianças. Acreditamos que todas as unidades escolares já desenvolvem atividades de escuta às crianças. Por isso, propomos neste momento a congregação dessas ações para que elas se materializem no PPP. Dessa forma, estaremos não apenas respeitando os direitos das crianças, estabelecidos nas diversas legislações, mas também destacando o protagonismo infantil e documentando essa ação (Distrito Federal, 2015, p. 6).

Cada módulo trouxe como proposta: “um texto, áudio ou vídeo motivador das discussões; um estudo dirigido para ser discutido nas coordenações pedagógicas com os profissionais das unidades escolares e uma orientação de trabalho para ser desenvolvido com as crianças” (Distrito Federal, 2015, p. 6). O primeiro módulo propõe a realização de um diagnóstico de como a unidade escolar tem contribuído com o processo de transformação da realidade, propõe que as unidades escolares revejam concepções e, quando necessário, que as modifique em seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). Propõe, também, que as ações já realizadas se materializem no documento, levando em consideração a escuta ativa das crianças como sujeitos ativos e participantes na revisão dos seus PPPs (Distrito Federal, 2015). No segundo módulo, tratou-se da Organização Curricular da Educação Infantil, no sentido de propor a inclusão de expressões das crianças na rotina pedagógica, problematizando os tempos, espaços e materiais oferecidos às crianças com documentos publicados pela SEEDF, tais como: Orientação Pedagógica - Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (Distrito Federal, 2014a); Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2014b), Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2014c), dentre outros (Distrito Federal, 2015).

A edição de 2016 da Plenarinha trouxe como título “A cidade (e o campo) que as crianças querem” e propôs promover e favorecer o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por elas ocupados, buscando reconhecer as diferentes aprendizagens ali proporcionadas quando seus moradores se relacionam entre eles mesmos, com suas estruturas e com a natureza. Conforme trecho a seguir: “Considerando que as cidades são pensadas e projetadas pelos adultos, perceber esses espaços a partir do “olhar” da criança torna-se de extrema relevância e desafio” (Distrito Federal, 2016, p. 10).

Nessa edição, foi possível observar o reconhecimento de espaços não formais de educação, como os lares dos estudantes, onde as crianças também aprendem, se relacionam, pensam sobre ele e podem construir hipóteses e interagir: “O lugar onde as crianças vivem é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando seus moradores se relacionam entre eles mesmos, com suas estruturas e com a natureza” (Distrito

Federal, 2016, p. 14). A edição também problematiza os avanços das grandes construções nas cidades, os quais, conseqüentemente, diminuem espaços de lazer e recreação públicos. Aponta, ainda, a questão da falta de segurança e acolhimento nas praças e parques, restando às crianças apenas os espaços domésticos, brinquedotecas particulares ou nas escolas (Distrito Federal, 2016).

Ademais, esta edição da Plenarinha propõe que os docentes procurem saber das crianças quais as propostas de melhoria delas para o lugar onde vivem, seja na cidade ou no campo. Para isso devem estimular e favorecer a escuta sensível e o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por elas ocupados, evidenciando o protagonismo infantil nas discussões acerca das políticas públicas voltadas para as diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal. Pretendeu-se, ao término da edição do ano de 2016, construir um rol de sugestões que pudessem ser traduzidas em políticas públicas e indicadas como possibilidades de melhorias urbanas e rurais nos espaços do Distrito Federal. Tais sugestões “foram registradas em cartas e entregues na Câmara dos Deputados do DF” (Distrito Federal, 2016, p. 10).

Uma fragilidade percebida nessa edição de 2016 refere-se à escuta sensível das crianças, levando em consideração a diversidade de infâncias. O guia relaciona essa diversidade à necessidade de diferentes suportes para que as crianças sejam ouvidas e não em relação à diversidade cultural, social ou racial em que estão inseridas, veja:

[...] é preciso investir tempo e incluir vários **suportes** para que elas se expressem. Pois é improvável que apenas um tipo de atividade seja acessível a todas as crianças. Tal perspectiva sugere pensar na diversidade de infâncias, tendo em conta as competências sociais variadas de cada criança e suas experiências de vida. (Distrito Federal, 2016, p. 16, grifo nosso).

Entre os livros sugeridos para serem lidos com as crianças, nenhum apresenta cenários ou personagens que ilustrem alguma diversidade étnico-racial, como, por exemplo, “O menino do dedo verde”, escrito por Druon; “Cocô de Passarinho”, de Eva Furnari; “Aventura animal”, de Fernando Vilela; “Se criança governasse o mundo” e “Tem de tudo nesta rua”, ambos de Marcelo Xavier.

Destacam-se, como pontos positivos: a) a criação de uma *hashtag* para os professores publicarem, ao longo do desenvolvimento do projeto, suas atividades no *Instagram* ou *Facebook*, o que aumenta a publicização dos trabalhos desenvolvidos e a possibilidade de compartilhamento das ações desenvolvidas, não somente no dia da culminância do projeto, mas também ao longo do processo; b) o convite, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para participarem, com a Educação Infantil, das atividades da IV Plenarinha, o que demonstra

preocupação com a continuidade do projeto nessa etapa de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A partir da Plenarinha de 2017, as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental foram incluídas no Projeto. Com o sugestivo título, “A criança na natureza: por um crescimento sustentável”, a edição trouxe como seu objetivo principal aproximar as crianças da natureza e construir uma relação de reciprocidade, proporcionando a compreensão do quanto essa relação é necessária para a existência humana e preservação da natureza:

Isto posto, a proposta da V Plenarinha visa aproximar a criança da natureza com o intuito de despertar o interesse de conhecer, usufruir, cuidar e conservá-la a partir de atividades, interações e vivências que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade e a construção de uma relação de reciprocidade da criança com a natureza, compreendendo o quanto ela é necessária. (Distrito Federal, 2017, p. 4).

A temática sustentabilidade, segundo o Caderno Guia, foi escolhida a partir de sugestões das Unidades Escolares de Educação Infantil públicas e parceiras da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), colhidas por meio do instrumento de avaliação da IV Plenarinha realizada em 2016.

Assim, o Guia seguiu no reconhecimento do caráter educativo de espaços não formais de educação, como quintais, áreas verdes, parques, jardins, plantações, riachos e outros, considerando que são propícios às aprendizagens e que “também se constituem como espaços de brincar livremente e relaxar, podendo ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, explorar, investigar, ou seja, são espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos” (Distrito Federal, 2017, p. 7). Dentre as inúmeras imagens e ilustrações apresentadas no aludido guia, as únicas pessoas negras encontradas nessa edição estão restritas às páginas 16 e 44, conforme é possível perceber na sequência:

Figura 2 - Criança e Natureza



Fonte: A criança na natureza: por um crescimento sustentável (Distrito Federal, [2017], p. 17).

Figura 3 - Crianças no parque



Fonte: A criança na natureza: por um crescimento sustentável (Distrito Federal, [2017], p. 45).

Além disso, a edição apresenta uma crítica ao fato de que, no contexto atual, a natureza é colocada para as crianças de maneira abstrata na medida em que o termo faz parte cotidianamente das falas dos professores nas aulas de Ciências, mas distante das crianças no que diz respeito à prática e ao contato com essa natureza no ambiente escolar (Distrito Federal, 2017), logo, uma vez que todos nós somos parte dela, as crianças não podem perceber a natureza como algo distante a ser alcançado.

Indica ainda uma metodologia chamada “aprendizado sequencial”, do professor Joseph Cornell, baseada em propostas, que têm como referência o método desenvolvido pelo estudioso, por meio das quais é possível a manifestação da ludicidade e a provocação de mudanças na conduta do humano com a natureza (Marinho, 2004). Cornell defende que atividades extraídas

do contato com o mundo possibilitam uma experiência estética dos envolvidos no processo, contribuindo, assim, para uma reflexão das relações humanas com a natureza que nos são impostas hoje, seja no meio natural ou urbano. O autor afirma que “Você também descobrirá que as pessoas participarão com mais entusiasmo de discussões sobre o aspecto científico e da ecologia se você primeiro ajudá-las a ficar receptivas e inspiradas” (Cornell, 1997, p. 17).

O guia afirma que a aprendizagem das crianças, independentemente de grupo, lugar e idade, torna-se mais produtiva quando segue uma sequência de atividades, respeitando os seguintes estágios: “Estágio 1: Despertar o entusiasmo; Estágio 2: Concentrar a atenção; Estágio 3: Experiência direta; Estágio 4: Compartilhar inspiração”. (Distrito Federal, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, traz, além das sugestões de atividades a serem desenvolvidas pela Educação Infantil, atividades de iniciação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental, com base nas sequências didáticas contidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), utilizado no Ensino Fundamental. E apresenta um guia de Parques do DF do site do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) sobre parques urbanos e sugestões de atividades.

Destaca-se, positivamente, a atividade proposta intitulada “carta amiga” nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) em que há escola do campo para que se estabeleça a parceria entre campo e cidade, a fim de que as crianças possam trocar experiências e olhares sobre a realidade em que estão inseridas, apesar de não fazer menção à comunicação com crianças quilombolas, por exemplo. Por fim, das sugestões de livros propostos no material de apoio, o único em que há uma personagem negra é o livro infantil Rosa Morena, entre as doze indicações apresentadas.

“O Universo do Brincar”, título da VI Plenarinha, em 2018, projetou a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, reconhecendo-o como parte fundamental da aprendizagem e apresentou como objetivo vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como ferramentas para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral. A temática “Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o Direito ao Brincar” afirma ser fruto da avaliação final do Projeto, apresentada pelas Unidades Escolares de Educação Infantil públicas e parceiras da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), realizada em 2017.

A edição de 2018 destaca o papel vital do ato de brincar no contexto educacional ao proporcionar experiências práticas de brincadeiras e interação com brinquedos, considerados recursos essenciais para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, que lhes permitem expressar-se de forma holística. Problematicando a origem histórica do brincar como algo socialmente construído, as relações sociais, as construções e as representações ali constituídas,

essa edição baseia-se claramente nos estudos de Vygotsky, limitando, em alguns momentos, as inúmeras possibilidades do brincar ao objetivo de autorregulação dos pequenos: “a contribuição da brincadeira para o processo de autorregulação do comportamento das crianças, colaborando para que as mesmas iniciem o processo de equilíbrio de seus desejos e emoções” (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Como pontos principais da edição de 2018, destacam-se os temas: “O brincar do currículo da Educação Infantil”; “Como se constituem o tempo e o espaço do brincar na escola”; “Como acontecem as brincadeiras nas diferentes infâncias”; “As crianças do campo e suas brincadeiras”; “As crianças imersas no mundo da tecnologia e sua relação com as brincadeiras”, “Discussão de gênero e raça em meio às brincadeiras”. (Distrito Federal, 2018).

Há, nessa edição, um interesse maior no que diz respeito às relações de gênero e raça no ambiente escolar, sobretudo nas brincadeiras, em especial quando são definidos papéis que muitas vezes são desempenhados em função de gênero ou raça de seus participantes. O tema intitulado “Discussão de gênero e raça em meio às brincadeiras” aborda a diversidade e traz, como ilustração das crianças representando suas brincadeiras, a ilustração de uma menina negra brincando, o que quase não ocorreu nos desenhos das edições anteriores:

Figura 4 - Desenho de uma menina negra



Fonte: O Universo do Brincar (Distrito Federal, 2018, p. 28).

Na imagem acima, publicada na edição de 2018 da Plenarinha, dedicada ao tema "O universo do brincar", destacam-se a figura de uma menina de pele negra e um balanço fixado a uma árvore frondosa, sob um céu de azul vibrante iluminado pelo sol. Os elementos convergem para representar a essência e a alegria do brincar no contexto da infância, público principal da

Plenarinha. No centro da imagem, a menina de pele negra se apresenta como a protagonista da cena lúdica, que aparenta sorrir ou demonstrar alegria de alguma forma. A árvore, com seu tronco marrom e sua copa verde, aparenta ser robusta e acolhedora, oferecendo o suporte seguro para o balanço. O céu azul e o sol criam uma atmosfera de um dia ensolarado e convidativo a atividades ao ar livre. Os traços do desenho, com sua aparente simplicidade e cores vivas, remetem ao universo infantil, reforçando a autenticidade da perspectiva de uma criança ou de uma representação feita para elas. A composição da imagem, com a menina e o balanço em destaque no cenário natural, transmite uma sensação de espaço aberto e liberdade, elementos fundamentais para a experiência do brincar.

O balanço é um símbolo poderoso do brincar infantil. Sua capacidade de gerar movimento, a sensação de liberdade ao se elevar e a simples alegria do vai e vem o tornam um brinquedo universal. Na ilustração, ele se apresenta como o ponto focal da atividade da menina, sugerindo a ação de balançar ou a expectativa do movimento. A escolha de um balanço em uma árvore pode remeter a uma forma de brincar simples e conectada com a natureza, utilizando os recursos do ambiente para a diversão. Essa simplicidade pode evocar a ideia de que a alegria do brincar reside em elementos básicos e acessíveis, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças.

A representatividade é crucial para que todas as crianças se sintam incluídas e vejam suas experiências refletidas nas narrativas e imagens que consomem. Ao apresentar uma menina negra como protagonista de uma cena de brincadeira feliz e despreocupada, a imagem contribui para a construção de uma infância mais diversa e inclusiva no imaginário das crianças.

O cenário natural, composto pelo céu azul e pelo sol, reforça a atmosfera de liberdade e de bem-estar associada ao brincar ao ar livre. A luz solar e o céu aberto são frequentemente ligados a sentimentos positivos e à energia, elementos essenciais para a disposição em brincar. A árvore, além de sustentar o balanço, pode simbolizar crescimento, força e a própria natureza como um espaço de descobertas e aventuras para as crianças.

A simplicidade dos traços e o uso de cores vibrantes são características comuns em desenhos feitos por ou para crianças. Essa estética contribui para a identificação do público-alvo com a imagem, criando uma sensação de familiaridade e proximidade. A ausência de detalhes excessivos permite que a imaginação da criança preencha as lacunas, enriquecendo a experiência visual e estimulando a criatividade.

Dentro do tema "O universo do brincar", a imagem parece capturar a essência de uma brincadeira espontânea e prazerosa, utilizando um brinquedo clássico em um cenário natural. Ela evoca a alegria do movimento, a liberdade da infância e a importância da conexão com a

natureza. Além disso, a representação de uma menina negra brincando contribui para a promoção da diversidade e da inclusão no universo infantil.

Nesse sentido, essa edição traz aos docentes reflexões acerca das diferentes infâncias nos contextos sociais para que dialoguem sobre a heterogeneidade das infâncias no que diz respeito à classe social, ao gênero, à raça e etnia. O Guia menciona que as ações com as crianças ocorridas no contexto educativo vão além de uma cultura padronizada, pois o “comportamento humano se desenvolve na cultura em meio às práticas culturais e as relações sociais” (Martinez, 2018, p. 85). Assim, não há somente uma única forma de representação social, racial e cultural. No que alude às relações de gênero e raça, o Guia acrescenta:

É importante considerar o espaço da Educação Infantil como um ambiente propício para se trabalhar as diversas culturas, costumes e conhecimentos para a formação do indivíduo em uma convivência de troca e respeito. Mas também, cuidar para que este espaço não fortaleça discursos discriminatórios e de dominação, como a questão de gênero e raça que perpassa o dia a dia das pessoas. (Distrito Federal, 2018, p. 28).

Ao trazer as brincadeiras de crianças indígenas e quilombolas e a presença delas nas escolas do DF, essa edição da Plenarinha cita a tradição oral e as brincadeiras ao ar livre, fato que demonstra a intenção de valorizar a diversidade cultural presente no universo infantil brasileiro. O texto, ao citar elementos como a tradição oral e as brincadeiras ao ar livre, estabelece uma conexão com as vivências culturais específicas desses grupos. Contudo, uma análise atenta revela uma significativa discrepância entre o conteúdo textual e a representação imagética. Na mesma página, a ilustração que acompanha o discurso sobre a riqueza das brincadeiras indígenas e quilombolas, paradoxalmente, retrata crianças brancas engajadas em uma brincadeira convencional de "barraca de lençol" como sugestão de atividade, conforme imagem a seguir:

Figura 5 - Brincadeira na barraca de lençol



Fonte: O Universo do Brincar (Distrito Federal, [2018], p. 23).

Essa desassociação entre narrativa e visualidade não é um mero detalhe. Ela indica uma lacuna na efetivação de uma prática editorial e pedagógica antirracista e inclusiva. A ausência de representações visuais que espelhem a diversidade étnico-racial mencionada no texto mina a potência da mensagem e, inadvertidamente, perpetua a invisibilidade dos grupos que se pretende valorizar. Tal inconsistência pode reforçar um imaginário hegemônico, em que a normatividade branca continua a ser o padrão, mesmo quando o discurso aponta para a pluralidade. Conforme Gomes (2017), a representatividade visual é fundamental para a construção da autoestima e do pertencimento de crianças negras e indígenas, e sua ausência ou distorção pode gerar um sentimento de não reconhecimento no ambiente educacional.

Ainda que a intenção do texto seja positiva ao reconhecer a riqueza das brincadeiras indígenas e quilombolas, a ilustração que o acompanha falha em traduzir essa intencionalidade para o plano imagético. Isso pode levar o leitor, especialmente a criança, a não associar diretamente as práticas culturais diversas com os rostos e corpos que as protagonizam, criando uma cisão entre o discurso inclusivo e a prática representacional. Essa incongruência sugere que, embora haja um esforço em pautar temas de diversidade, a plena assimilação e concretização desses princípios nas escolhas visuais ainda apresentam desafios, indicando a complexidade de desconstruir estereótipos arraigados e de promover uma representatividade verdadeiramente engajada.

Ademais, o uso de uma câmera fotográfica em um guia temático sobre o universo do brincar leva aos seguintes questionamentos: será que o objeto faz parte da vida cotidiana de

todas as crianças, o capital cultural de crianças negras, oriundas talvez de famílias de baixa renda? Em atividades propostas com a utilização de objetos, levou-se em consideração as contribuições que as crianças poderiam/podem dar ao planejamento dos tempos e espaços da escola? De acordo com Sarmiento (2011):

[...] o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. (Sarmiento, 2011, p. 2).

Nesse sentido, faz-se salutar levar em consideração o movimento de escuta das crianças a respeito do seu contexto social, possibilitando que elas manifestem suas opiniões e sentimentos frente os diversos aspectos que influenciam no pertencimento delas e no desejo de permanecer ou não nesse espaço formal de educação que é a escola.

Retomando a temática da tradição oral citada no guia, é importante destacar as brincadeiras das crianças indígenas e quilombolas, assim como sua presença nas escolas do DF. Ambas têm uma rica tradição oral, como afirmam os estudos de Ingold (2000) e Vaz (2021). A tradição oral representa uma matriz cultural fundamental em grupos que não se baseiam na escrita para o acúmulo, a preservação e a transmissão de conhecimentos entre gerações. Esse fenômeno é característico de diversas sociedades, como as africanas, afro-brasileiras e ameríndias, nas quais o saber é perpetuado por meio da oralidade, desempenhando papel central na continuidade de suas culturas e identidades.

A oralidade também pode estar intimamente ligada à noção de memória social e performance, que se desenvolvem por meio da corporalidade e musicalidade, uma vez que esses saberes são incorporados em processo mnemônicos, os quais dependem do embalo, enquanto movimento ritmicamente ordenado do corpo, para que a rememoração e presentificação da palavra versada aconteça. (Vaz, 2021, p. 169).

Esse reconhecimento não implica a desvalorização dos saberes oriundos e elaborados por meio da escrita, tampouco sugere que tais populações carecem de aptidões para a produção escrita. Conforme enfatiza Hampaté Bâ (2010, p. 167-168), nas nações contemporâneas em que o livro é tido como o principal instrumento de transmissão do patrimônio cultural, por longos períodos prevaleceu a equivocada concepção de que povos destituídos de sistemas de escrita seriam igualmente desprovidos de cultura. No entanto, essa concepção foi amplamente refutada pelos trabalhos etnográficos realizados por estudiosos ao redor do mundo, conduzindo à sua desconstrução.

De acordo com Ingold (2000) e Almeida (2000), os conhecimentos tradicionais são entendidos como repertórios cognitivos construídos e transmitidos ao longo do tempo, baseando-se em sentimentos, sensibilidades, habilidades e orientações desenvolvidos a partir de uma experiência prolongada e imersiva no ambiente especificamente habitado. E constituem-se em saberes adquiridos por gerações sucessivas e contínuas com o meio.

Por intermédio de manifestações culturais, fala e gestualidade, os saberes afro-brasileiros foram e são transmitidos de geração em geração, permitindo o contato do passado com a vivência do presente, em um movimento dialético entre resistência e transformação, na busca incessante pela permanência dos seus valores ancestrais e garantia dos seus direitos. Compreender a validade e a importância das expressões e tradições orais para a valorização da história e cultura da população negra pode romper com processos de exclusão, discriminação e preconceitos que frequentemente são detectados nos ambientes escolares e fora deles.

No entanto, é preocupante observar que, enquanto se discute a importância dessas tradições nessa edição, apresenta-se uma ilustração com crianças brancas brincando em uma barraca de lençol, o que pode transmitir uma mensagem contraditória sobre inclusão e representatividade na prática educativa.

As escolas que recebem crianças indígenas e quilombolas ou de outros grupos sociais, devem olhar as especificidades dessas crianças, respeitando suas histórias de vida, suas comunidades, suas tradições e convidando-as a compartilhar suas experiências, possibilitando espaços e tempos de troca, para que assim, todas as crianças possam ampliar suas experiências, saberes e conhecimentos (Distrito Federal, 2018, p. 24).

Percebe-se, na referida edição, que a questão étnico-racial é posta como algo a acrescentar e não como uma cultura já presente em nossa formação como povo brasileiro. Um distanciamento ao invés de um reconhecimento da influência/contribuição desses povos à história do povo brasileiro, enquanto identidade, o que corrobora a ideia de que indivíduos tidos como étnicos, historicamente conhecidos como o outro, “são todos aqueles que têm diuturnamente questionada a sua própria condição de existência na ordem moderno-ocidental”, os “étnicos são os outros, e estes outros não estão representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder, nem na cultura ou na produção do conhecimento, entre muitas outras áreas” (Torres, 2016, p. 77). Nesse sentido, a proposta de uma educação antirracista na Educação Infantil, tomada como foco da presente dissertação, mantém indelével compromisso político com a mudança dessa perspectiva.

Elkonin (1998) destaca que as brincadeiras surgem devido à necessidade da criança de vivenciar o mundo dos adultos e estão diretamente relacionadas às suas vivências. Dessa forma,

as brincadeiras são conquistas sociais da humanidade que dependem da realidade material da criança, tais como: a história do povo, o desenvolvimento da cultura e o período histórico. Como durante a brincadeira ocorrem processos de criação e imaginação, a criança desenvolve ali também sua compreensão da realidade social, representa nas brincadeiras as regras, os papéis sociais que presencia e as percepções que adquire de suas próprias experiências.

Crianças pré-escolares e em situações naturais apresentam comportamentos estereotipados e segregam seus estilos de brincadeira a partir de critérios sociais (Beraldo, 1993; Eibl-Eibesfeldt, 1989; Harris, 1999; MacCoby, 1988). Segundo Elkonin (1998), podemos compreender que as brincadeiras infantis são uma construção social e recente no processo de desenvolvimento da humanidade e, é por meio delas que ocorrem as principais apropriações relacionadas a estereótipos de gênero e raça, que podem refletir episódios de preconceito.

Nas representações sociais de gênero, por exemplo, Duveen (1993) afirma que tem um componente ontogenético que aparece logo cedo na infância. Tal componente parece ser expresso em diversas culturas e persiste ao longo do tempo e das gerações. (Carli; Bukatko, 2000). Silva *et al.* (2006, p. 114) ressaltam que “a base das diferenciações de gênero é biológica, mas as construções que se processam e a forma como se processam são simbólicas, são sociais”.

Diante dessa realidade de desigualdade entre as apropriações, pautada em construções sociais e muitas vezes preconceituosas, Toffanelli (2016) aponta, como saída, a educação. Nesse aspecto, destaca-se o ensino formal, mediado e com a intencionalidade de promover brincadeiras que rompam com as apropriações distintas de gênero, raça ou classe social e estabeleçam apropriações diferenciadas passíveis de modificar a situação atual de desigualdade. Libâneo (2014) destaca que:

Ao fazer da experiência social concreta dos alunos a própria trama do trabalho pedagógico, sobre a qual se introduz o conteúdo científico das matérias, está-se concebendo o conhecimento como uma atividade inseparável da prática social. A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a ‘aprender’ a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la. A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, o acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. (Libâneo, 2014, p. 81).

A prática educativa deve levar em consideração a pluralidade das crianças, com suas diferentes especificidades ao pensar em brincadeiras para, assim, promover a valorização da identidade e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Há que se lembrar que cada região administrativa do DF tem suas peculiaridades, seus contextos sociais, econômicos e

locais, e faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho que interrompa essa invisibilidade que as crianças sofreram ao longo do tempo, garantindo-lhes o direito de brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) apontam para a direção de instituir propostas pedagógicas de Educação Infantil que venham a garantir a constituição de novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a “ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, **étnico-racial**, de gênero, regional, linguística e religiosa”. (Brasil, 2010, p. 17, grifo nosso).

O título da VII Plenarinha, em 2019, “Brincando e Encantando com Histórias”, com foco no universo do brincar e da literatura, destaca a necessidade de se considerar os princípios éticos, políticos e estéticos dispostos na DCNEI e BNCC ao planejar, em consonância com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento ressalta que os princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressam-se por meio dos cinco campos de experiência: “1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Distrito Federal, 2019, p. 16) e que o trabalho central com a literatura não se resume ao quarto campo de experiência, mas sim com todos eles, sem fragmentações. Para mais, traz uma entrevista com a escritora de livros infantis Alessandra Roscoe⁹, além de artigos que contextualizam o Currículo em Movimento da SEEDF, a contação de histórias, o desenvolvimento infantil, a literatura, os tempos, espaços e materiais.

No que diz respeito ao objeto de estudo da pesquisa aqui engendrada, na VII Plenarinha (Distrito Federal, 2019), o capítulo “Literatura infantil: Construindo identidades e celebrando nossa diversidade” chamou a atenção no que atine à educação para as relações étnico-raciais por trazer reflexões tais como: “quantos personagens negros(as), indígenas, ciganos(as), pessoas com deficiência têm representatividades/imagens nos enfeites, ornamentos, cartazes na escola/sala de atividades?”; “Quais histórias temos contado para as crianças no fortalecimento de suas identidades e no reconhecimento, valorização da nossa diversidade humana?” (Distrito Federal, 2019, p. 30), o que demonstra uma preocupação em desenvolver nas crianças um olhar multirracial, reconhecendo o quão prejudicial é apresentarmos livros que não contemplam toda a diversidade humana e incorrerem no erro de contribuir para visões preconceituosas e para a

⁹ Alessandra Roscoe é jornalista e escritora, com quatorze livros publicados. É mineira e mora em Brasília desde os três anos de idade. Dentre os livros infantis da autora, destacam-se: *A menina que pescava estrelas*, *A façanha da dona aranha*, *A outra história da cigarra e da formiga*, *O Sr. Pavão* e *A primeira vez numa noite do pijama*.

naturalização de estereótipos. Na contação de histórias na infância, contribuímos para a formação tanto de leitores (as) quanto escritores (as), desenvolvendo um olhar crítico sobre a realidade que os cercam. Isso não ocorre quando apresentamos livros e histórias que não contemplam a diversidade humana e que não representam os próprios estudantes e suas culturas.

Já em 2020, a VIII Plenarinha, com o título “Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”, destaca a intencionalidade educativa quando se desenvolve a capacidade de ouvir atentamente os sons, como os do próprio corpo e dos mais diversos materiais existentes, sejam instrumentos musicais convencionais ou não. Objetivando ampliar o repertório musical dos estudantes e promover o desenvolvimento do respeito à cultura musical de diferentes grupos sociais, entre outras possibilidades, o guia traz uma nota sobre o início pré-histórico da musicalidade na África, contudo, não sugere atividades que demonstrem a contribuição da cultura africana ou a partir de sons africanos:

Você sabia? Na pré-história, há cerca de 50.000 anos, no continente africano, os homens primitivos começaram a desenvolver reações sonoras vocais baseadas na escuta e percepção dos fenômenos da natureza. A música das tribos primitivas não era escrita, mas transmitida oralmente a cada geração. Além do canto, há indícios de instrumentos musicais antigos que foram encontrados em sítios arqueológicos, como apitos e flautas de ossos de animais, que datam de 40.000 a.C. (Distrito Federal, 2020, p. 23).

O guia problematiza a importância de os professores levarem em consideração a pluralidade cultural da música e das crianças, oportunizando, independentemente do gosto musical do professor, o contato com a mais ampla variedade de repertórios musicais possíveis:

Falar sobre o universo sonoro-musical e as experiências das crianças, permeadas pelo trabalho pedagógico intencional, requer trazer para o epicentro da conversa a **pluralidade cultural** do nosso território e da diversidade das infâncias. Afinal, um dos grandes desafios da educação, seja em qualquer de suas etapas, é materializar-se em uma educação efetivamente democrática, que reconhece, acolhe, considera e inclui a pluralidade cultural das crianças no processo pedagógico. (Distrito Federal, 2020, p. 26, grifo nosso).

A organização do trabalho pedagógico deve levar em consideração a inteireza e a multiplicidade do ser criança. É importante que a professora ou o professor conheça as preferências, os gêneros musicais que representam as vivências das crianças, que constituem suas experiências, os ritmos que lhes chamam a atenção, os instrumentos que conhecem, com quais músicas se identificam, e, então, oferecer-lhes novas experiências para que possam constituir suas próprias representações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam que as Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental deverão prever condições para o trabalho coletivo que assegurem a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008). Por meio da música, possibilita-se o contato com tradições, costumes e contribuições históricas de diferentes povos.

Em grande parte da tradição africana, a dança e a música têm relação direta e, conforme afirma Guerra (2009, p. 3), “todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com música e especialmente com dança, sendo uma interdependente da outra; o que não faltam são os motivos: fertilidade, nascimento, plantio ou colheita, saúde, felicidade, doença e até a morte”. A autora ressalta ainda a importância da musicalidade e corporalidade negra no projeto de construção de uma identidade nacional brasileira. Diante do exposto, o guia destaca a Congada, o Maracatu e a Capoeira, como exemplos de manifestações populares brasileiras que podemos perceber a mistura entre música e corpo.

O Guia aborda a origem africana dos instrumentos musicais brasileiros de percussão e problematiza a riqueza de possibilidades no trabalho com eles em sala de aula, contrapondo a trabalhos pedagógicos desenvolvidos com a temática africana que reproduzem uma África ligada à escravidão, miséria e pobreza, ignorando a diversidade social e cultural do continente. De modo semelhante, acontece com a diversidade de povos indígenas, que são, por vezes, reduzidos a estereótipos no dia 19 de abril: “Assim, criar um espaço de reflexão a partir das informações e do conhecimento das músicas tradicionais é uma forma de contribuir para que as crianças se aproximem desses referenciais sem preconceitos” (Distrito Federal, 2020, p. 29).

A edição problematiza, ainda, a questão da hierarquia cultural no campo da música e o fato de que não existem músicas boas ou ruins, demonstrando a diversidade de gêneros musicais que podem ser explorados na constituição de uma pedagogia no âmbito da Educação Musical. Sampaio (2009) demonstra a presença da oralidade africana na música popular brasileira e a sua contribuição para a educação no que se refere às relações étnico-raciais.

O guia destaca, na música brasileira, Samba, Forró, Choro, Bossa Nova, Frevo, Rock, Maxixe, Lundu, música Caipira, Sertanejo, Funk, Hip-hop, Rap, Catira, música Indígena e Africana, música Erudita, Jazz, Baião, Maracatu, Boi Bumbá e Marchinha como gêneros musicais que podem ser utilizados como fontes de conhecimento sobre nossa história. O material sugere também que os professores da Educação Infantil do DF promovam atividades em que as crianças utilizem o próprio corpo para a emissão de sons e produção de música, o que se assemelha aos brinquedos cantados: “Nos brinquedos cantados encontra-se o canto, a poesia, a dança, a brincadeira, o compartilhar, devido a simplicidade musical, riqueza simbólica

e ludicidade peculiar; as vivências através destes elementos lúdicos, conquistam a criança como aquilo que é próprio do seu tempo” (Guerra, 2009, p. 1-2).

Os brinquedos cantados surgem da espontaneidade e diversidade da cultura popular. Em sua maioria, são cantigas anônimas, acompanhadas de movimentos expressivos, saltitantes e ou dramatizados. A sugestão de uma caminhada sonora com as crianças, convidando toda a escola para organizar espaços, tempos e materiais, criando possibilidades para que as crianças possam vivenciar seus desejos, demonstrar suas preferências e criar hipóteses também é enfatizada nessa edição. E, por fim, destaca-se, pela primeira vez em comparação com as edições anteriores, um olhar para as crianças com necessidades educacionais especiais, quando o guia apresenta a possibilidade de se trabalhar a temática musical com crianças surdas, motivando-as para as possibilidades sonoras (Distrito Federal, 2020).

Todavia, com o advento da pandemia da COVID-19¹⁰, estabeleceu-se o ensino remoto e muitas ações de planejamento da Plenarinha não puderam ser colocadas em prática. Ao final do ano, ao realizar a avaliação do projeto, constatou-se que os profissionais da educação, e sobretudo as crianças, queriam continuar com a mesma temática no ano seguinte, acreditando que seria um ano diferente (Distrito Federal, 2020).

No contexto da pandemia, a SEEDF levou às crianças, em dois anos seguidos, o mesmo tema: “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”. Entretanto, mesmo por dois anos de aplicação, o projeto não alcançou todas as crianças da Educação Infantil do DF, como afirma Hurn (2023):

[...] muitas crianças, por conta do acesso remoto, ficaram de fora desse contato com a instituição educativa por meses e até mesmo estendendo-se pelo período em que durou o fechamento das escolas durante a pandemia, até sua abertura em agosto de 2021, inicialmente, em esquema híbrido. (Hurn, 2023, p. 40).

O ano de 2021 ainda contava com a presença da pandemia, do distanciamento social e da educação remota. Desse modo, “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar” continuou sendo a temática da Plenarinha da Educação Infantil com adaptações, devido à necessidade de um trabalho conjunto entre a escola e as famílias, exigido pelo contexto da pandemia e do ensino remoto para a efetividade das ações previstas, mesmo que à distância.

A edição destacou o papel da escola, das infâncias e dos profissionais da educação, buscando aproximação, diálogo e parceria com as famílias, propondo encontros virtuais

¹⁰ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevado contágio e de distribuição global, originada na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019 (Brasil, 2021, s/n).

síncronos, em que “as sonoridades possam ser observadas, despertando a curiosidade e o levantamento de hipóteses por parte das crianças, promovendo a escuta atenta, o vínculo com a voz da professora ou do professor, captando as diferentes vozes das outras crianças” (Distrito Federal, 2021, p. 9). Ressalta-se, ainda, que os textos sugeridos nesse caderno são os mesmos do ano anterior.

Em 2022, ocorre a X Plenarinha: “Criança arteira: faço arte, faço parte”. O tema Arte, que segundo o guia foi escolhido pela comunidade escolar (Distrito Federal, 2022), propõe uma abordagem ampla do conceito de arte e suas possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. Apresenta como objetivo geral oportunizar às crianças, às professoras e aos professores, experiências estéticas que mobilizem o corpo, o movimento, os sentidos, as linguagens expressivas, a alegria e a sensibilidade. Faz uma crítica a práticas que impedem a livre expressão corporal das crianças na dança, como aquelas que se limitam a ensinar coreografias prontas para festas ou outras que determinam cores que as crianças devem usar em desenhos já prontos e que impedem sua criatividade e expressão estética subjetiva (Distrito Federal, 2022).

Nessa edição do guia, a SEEDF enfatiza como o tema Arte pode ser trabalhado em diversos campos de experiência e não só a partir do que o Currículo em Movimento contempla: “Se nos perguntassem onde está a arte no nosso Currículo, possivelmente seríamos tentados a responder de imediato que está em “Traços, sons, cores e formas”. No entanto, é possível encontrá-la em todos os campos de experiências” (Distrito Federal, 2022, p. 24-25)

Essa Plenarinha destaca a necessidade de os professores terem amplos e diversos repertórios artísticos para poderem explorar a experiência artística e desenvolver a imaginação das crianças. Propõe a saída da sala de aula, visitas ao teatro, exposições de arte, cinema, contato com obras literárias, dança e saraus. A edição traz, como destaque, a Educação do Campo (a SEEDF conta com 58 unidades escolares do campo), que considera a importância dos saberes locais e das matrizes culturais e artísticas das populações camponesas, de suas danças, das narrativas orais, dos contos e das cantigas populares no processo formativo das crianças, de forma a estabelecer uma relação dialógica entre conhecimento formal/acadêmico e conhecimento empírico/popular, ambos como arte, sem hierarquizá-los (Distrito Federal, 2022).

Ao dialogar sobre o processo criativo dos desenhos, ou a mera cópia por exemplo, o Caderno Guia defende que:

[...] quando a escola privilegia a atividade reprodutora em detrimento da criadora, está reduzindo as possibilidades de vivências das crianças. Uma prática comum são as atividades em que as crianças são convidadas a reproduzir algo a partir de um modelo, um desenho, uma foto, uma escultura, uma obra já existente. É importante que as

crianças tenham contato com produções de outros, todavia essas atividades não devem se tornar restritivas, priorizando a mera cópia. (Distrito Federal, 2022, p. 33).

A problematização das atividades criadoras e reprodutoras constantes nessa edição demonstra que, quando a escola privilegia a atividade reprodutiva em detrimento da criadora, está reduzindo as possibilidades de vivências das crianças, minando a criatividade delas. Como aquelas atividades em que as crianças são convidadas a reproduzir algo a partir de um modelo pré-estabelecido. Martinez (2018) destaca a multiplicidade de interpretações proporcionadas pela arte. No entanto, ao discutir o uso da arte em atividades de caráter reprodutivo, a autora ressalta que ela é frequentemente utilizada como instrumento para reforçar padrões morais, preparar celebrações de datas comemorativas. Além disso, a arte é, por vezes, direcionada à produção de objetos ou apresentações voltadas para agradar às famílias, o que acaba por desvirtuar o propósito das experiências artísticas e limitar seu potencial pedagógico, sobretudo com as crianças.

O Caderno Guia aborda a importância da diversidade étnico-racial na organização do trabalho pedagógico, “pois amplia as possibilidades infantis em relação à música e à criação musical, às vivências corporais, ao movimento, ao contato com as linguagens visuais envolvendo a pintura, o desenho, a colagem, as expressões populares, entre outros” (Distrito Federal, 2022, p. 41). É preciso que o organizador do espaço educativo volte seu olhar para uma escuta sensível e acolhedora do que a criança expressa e, para tanto, precisa ampliar sua percepção no campo da arte.

O Guia destaca, também, outras manifestações artísticas, como a prática circense, a fotografia, a arte contemporânea e o grafite, que contribuem para o desenvolvimento integral da criança e permitem estimular os aspectos sociais, por eles representados, tendo como base o brincar de forma lúdica e imaginária. Cita os seguintes fotógrafos como destaque na fotografia brasileira: Sebastião Salgado¹¹, Walter Firmo¹², Vânia Toledo¹³, Boris Kossoy¹⁴, Bob

¹¹ Sebastião Salgado: Renomado fotógrafo brasileiro com reconhecimento internacional por seus trabalhos documentais em preto e branco, focados em temas sociais e ambientais. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

¹² Walter Firmo: Importante fotógrafo brasileiro conhecido por sua sensibilidade e olhar único sobre a cultura e o povo brasileiro, com forte presença da cor em suas fotografias. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

¹³ Vânia Toledo: Fotógrafa brasileira com trabalhos que transitam entre moda, retratos e projetos autorais, caracterizados por uma estética sofisticada e elegante. Fonte: Site oficial de Vânia Toledo (Acesso em: 8 maio 2025).

¹⁴ Boris Kossoy: Fotógrafo e historiador da fotografia brasileiro, com uma vasta obra que explora a memória e a história por meio da imagem. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

Wolfenson¹⁵, André Carrieri¹⁶ e Evandro Teixeira¹⁷. No Distrito Federal, os destaques são os fotógrafos Luis Humberto Martins Pereira¹⁸, Kazuo Okubo¹⁹ e André Kazuo²⁰, Diego Bresani²¹, Zuleika de Souza²², Mariana Almada²³ e Priscilla Dantas²⁴.

Foi possível identificar entre os fotógrafos destacados a presença de dois profissionais negros, Walter Firmo e Priscilla Dantas, um dado relevante no esforço por representatividade, que promove entre as crianças o reconhecimento da atuação de pessoas pretas em diversas áreas profissionais. O que não significa que profissionais brancos não podem desenvolver um trabalho antirracista. Contudo, ressalta-se aqui que o compromisso antirracista é universal, e a presença desses profissionais como indicações na Plenarinha, intencionalmente ou não, contribui para a diversidade e representatividade, elementos cruciais para a efetivação de um currículo antirracista, vivo e emancipatório que celebre a presença negra em todos os espaços:

Que permeia a organização do trabalho pedagógico e debate histórica e politicamente a prática docente como construtora de conhecimentos antirracistas que reconheçam o protagonismo político e social da população afro-brasileira, para além das visões estereotipadas e/ou reduzidas. (Silva, 2023, p. 11).

Nessa edição, destaca-se, ainda, o reconhecimento da arte africana no contexto brasileiro, ali apresentada. Essa propositura promove a diversidade de expressões e identidades, valorizando-as e contribuindo para que todos se sintam parte, democratizando a arte e desconstruindo estereótipos há tanto tempo apresentados. Refletir sobre as relações entre o continente africano e o Brasil a partir de uma fundamentação expressiva auxilia na compreensão do papel dos povos diaspóricos na formação cultural brasileira (Silva, 2023).

¹⁵ Bob Wolfenson: Influente fotógrafo brasileiro, com destaque em moda, publicidade e retratos de personalidades. Fonte: Site oficial de Bob Wolfenson (Acesso em: 8 maio 2025).

¹⁶ André Carrieri: Fotógrafo brasileiro com trabalhos que abrangem diversas áreas, incluindo retratos e projetos pessoais. Fonte: Portfólio on-line de André Carrieri (Acesso em: 8 maio 2025).

¹⁷ Evandro Teixeira: Ícone do fotojornalismo brasileiro, com uma carreira marcante cobrindo eventos históricos e a vida cotidiana do Brasil. Fonte: *Wikipédia* (Acesso em: 8 maio 2025).

¹⁸ Luis Humberto Martins Pereira: Fotógrafo atuante no Distrito Federal, com trabalhos que capturam a cena local e a cultura da região. Fonte: *Wikipédia* (Acesso em: 8 maio 2025).

¹⁹ Kazuo Okubo: Fotógrafo com atuação no Distrito Federal, conhecido por suas imagens que exploram diferentes aspectos da cidade. Fonte: *Wikipédia* (Acesso em: 8 maio 2025).

²⁰ André Kazuo: Fotógrafo com atuação no Distrito Federal. Fonte: *Wikipédia* (Acesso em: 8 maio 2025).

²¹ Diego Bresani: Fotógrafo com atuação no Distrito Federal, com trabalhos em diversas áreas da fotografia. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

²² Zuleika de Souza: Fotógrafa atuante no Distrito Federal, com trabalhos que podem abranger temas diversos. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

²³ Mariana Almada: Fotógrafa com atuação no Distrito Federal, com um olhar particular sobre a cidade e seus habitantes. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (Acesso em: 8 maio 2025).

²⁴ Priscilla Dantas: Fotógrafa atuante no Distrito Federal, com trabalhos que podem explorar diferentes aspectos da fotografia. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (acesso em 08 de maio de 2025).

Dentre as quarenta fotografias apresentadas no Caderno Guia, somente três trazem pessoas negras, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 6 - Apresentação Musical



Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 63)

Figura 7 - Menina pintando



Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 75)

Figura 8 - Crianças realizando atividade



Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 80)

Se considerarmos os Guias das Plenarinhas não somente como um projeto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e sim como um projeto que é parte do currículo, que é uma proposta também curricular, abarcando tudo o que é considerado imprescindível para a formação do cidadão, incluindo a representatividade racial, é possível aqui indicar a não expressividade do cuidado com essa orientação direta na rede de ensino. Lembrando que:

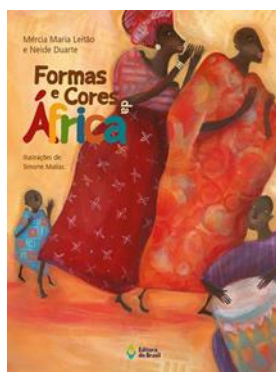
[...] o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. (Moreira, 1997, p. 11).

Exposição, circulação e representação de imagens de crianças negras deveriam fazer parte do olhar de quem produz o Guia das Plenarinhas. Em estudos que já tomam praticamente duas décadas, é possível acompanhar a mudança de representatividade que ocorre quando se mantém a preocupação com o modo como as imagens comparecem na relação com a educação. Por exemplo, quando Ziviani (2003) utiliza imagens de crianças negras em mural disposto na entrada da escola; quando Dias (2007), em estudo com docentes da Educação Infantil de Campinas e Mato Grosso do Sul, demonstra como a questão étnico racial comparecia e como a formação continuada é necessária, ainda que na proposta pedagógica de cada município – ou, no caso deste estudo, do Distrito Federal – tenha se consolidado o olhar e o compromisso étnico racial; ou quando Trinidad (2011) demarca como a presença de imagens de personagens negros na organização dos espaços de Educação Infantil é mais um caminho para a construção da identidade e do sentimento de pertença das crianças.

[...] o trabalho com a educação das relações Étnico-raciais deve ser incluído em todo o processo educacional, principalmente quando estamos tratando de práticas pedagógicas realizadas com crianças pequenas. A inclusão não deve ser a partir de discursos moralistas ou de outro cunho, mas por meio da valorização do modo de ver a diferença racial e da apresentação das contribuições da população negra na construção dos bens civilizatórios. (Dias, 2007, p. 287).

Por sua vez, nas indicações de livros infantis, o único que remete à temática da educação para as relações étnico raciais é o livro “Formas e cores da África” (Figura 9), indicado nas páginas 61 e 106 da Plenarinha. E um poema na página 84, sem autoria, intitulado “Nossas Raízes” (Figura 10).

Figura 9 - Capa do livro



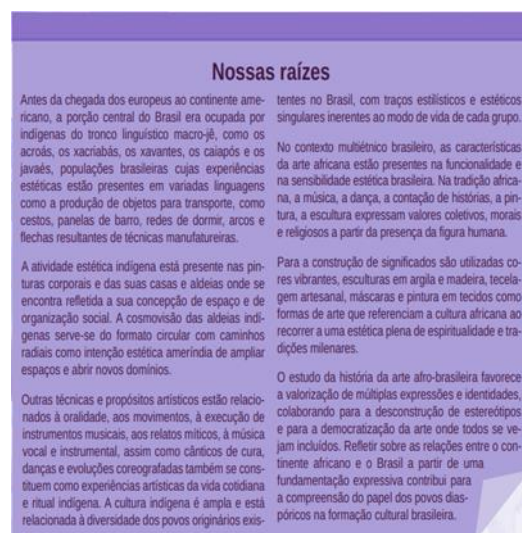
Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 61)

Figura 10 - Livros indicados



Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 106)

Figura 11 - Texto Nossas Raízes



Fonte: Criança arteira: faço arte, faço parte. (Distrito Federal, 2022. p. 84)

A última edição da Plenarinha, que contempla os anos de 2023 e 2024, trouxe como título: “Identidade e diversidade na Educação Infantil: Sou assim e você, como é?”. Apresentou como objetivo principal fortalecer o respeito às diferenças, considerando os campos de experiência, o direito de expressão e de autoconhecimento, desde a infância, bem como valorizar a identidade das crianças e a diversidade das infâncias do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023). Esse Caderno Guia dividiu-se em quatro eixos temáticos: Identidade e Diversidade; Inclusão e respeito às diferenças; Culturas e povos originários e Pertencimento e Coletividade.

Após vinte anos da Lei nº 10.643/2003, o último Guia da Plenarinha traz a temática das relações étnico-raciais em seu cerne. E afirma sua organização a partir da Diversidade e da

Equidade, da Inclusão e do Respeito às Diferenças, da Cultura, dos Povos Originários e das Comunidades Tradicionais, do Pertencimento e da Coletividade, situando-se na perspectiva da escola justa e do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, evocando, ainda, em cada educadora e educador, o seu compromisso de fazer da educação uma possibilidade de transformação social, emancipando suas ações pedagógicas e tornando os espaços educativos, verdadeiramente, espaços de educação (Distrito Federal, 2023).

Tomando como base de análise o tema da presente pesquisa, percebe-se, nessa última edição, um avanço significativo em uma proposta de educação antirracista e afrocentrada, quando posiciona o trabalho pedagógico com crianças como um espaço privilegiado para a construção de novas perspectivas e para o reconhecimento de diferentes possibilidades de compreensão da sociedade, de modo que se desconstruam narrativas que privilegiam apenas uma visão de mundo.

No primeiro eixo, o Guia apresenta uma poesia e uma entrevista com Marta Leonardo ou Mestra Martinha do Coco²⁵, moradora do DF que compõe músicas autorais nos ritmos de samba de Coco, Maracatu e Ciranda. O guia destaca que a diversidade cultural do DF, presente nas instituições de ensino aqui localizadas, precisa também fazer parte da experiência do brincar das crianças da Educação Infantil:

Quando em nossas unidades de educação coletiva não domésticas temos crianças do campo, indígenas, negras, ciganas, estrangeiras, vindas de outras regiões do Brasil, é necessário ouvir a elas e a suas famílias sobre sua cultura, seu jeito de brincar, e convidá-las a compartilharem suas histórias e modos de vida com as demais, para que aprendam umas com as outras e ampliem seu repertório cultural e social. (Distrito Federal, 2023, p. 31).

A edição destaca também a importância da experimentação das diversas brincadeiras existentes em diferentes comunidades, para que se possa problematizar, junto com as crianças, as semelhanças, diferenças e sensações causadas por cada forma de brincar. E problematiza as relações de gênero presentes nas divisões entre a forma de brincar de meninas e meninos: “Não raro, oferta-se às meninas brinquedos e brincadeiras que estimulem o engajamento no universo social, afetivo e interpessoal, enquanto os meninos têm experiências mais livres, que estimulam a lógica e a resolução de problemas” (Distrito Federal, 2023, p. 34).

²⁵ Marta Leonardo é artista e moradora do DF há 44 anos. Nasceu em Olinda - PE, de onde migrou com sua família para a antiga Vila do Paranoá aos 17 anos de idade. Trabalhou, desde então, como empregada doméstica e depois como gari, quando teve seu primeiro experimento musical criando uma banda com instrumentos reciclados. Há dezesseis anos, produz arte e cultura popular na cidade do Paranoá e em todo o Distrito Federal, e é considerada uma Mestra Griô do Cerrado.

Observa-se, novamente, a preocupação com a Educação Especial²⁶ - embora se faça necessária a discussão com mais profundidade do tema - ao propor uma reflexão acerca das formas de brincar das crianças com necessidades específicas, indicando aos docentes uma organização dos planejamentos de modo que considerem não só a diversidade cultural, mas também física, sensorial, intelectual, de comunicação, entre outras.

Ao considerar que a diversidade não é um problema, mas uma porta de grandes possibilidades para o processo de aprendizagem, a edição de 2023 propõe que os docentes rompam com a ideia ultrapassada de criança ideal/padrão, sugerindo a desconstrução de estereótipos e, conseqüentemente, superando práticas de atividades, desenhos e produções estereotipadas ou que já vêm prontas como, desenhos para colorir, enfeites decorativos, atividades da internet, dentre outros.

Essas práticas, além de invisibilizar identidades sociais de gênero, raça, classe e nacionalidade, também limitam a criatividade das crianças. Como afirma Freire (1996), aprendemos e crescemos na diferença, sobretudo no respeito a ela, sendo que qualquer forma de discriminação é imoral e temos o dever de lutar contra ela. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 32).

O Guia indica aos professores a utilização do curta-metragem *A Flor de Ayana*, cuja narrativa foi elaborada elucidando um episódio de racismo ocorrido com a filha de uma das autoras e apresentando reflexões sobre a importância de se respeitar as diferenças. O curta-metragem destaca a diversidade em sua perspectiva étnico-racial. A edição propõe que o vídeo seja utilizado como proposta pedagógica na luta por uma educação antirracista na primeira infância (Distrito Federal, 2023).

Por fim, enfatiza a necessidade urgente de abordar a temática da diversidade religiosa, destacando que a diversidade só pode ser adequadamente tratada se incluir a dimensão religiosa, devidamente compreendida e abordada de maneira inclusiva e respeitosa, trazendo para a discussão a importância de uma educação pública laica que combata o preconceito religioso. Nesse sentido, Lopes (2009) reitera que:

Se subtrai a existência de suas histórias e geografias, negando-lhes possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem

²⁶ A Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB).

e as coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos. (Lopes, 2009, p. 34).

Os aportes teóricos da Sociologia da Infância propõem uma ruptura com o adultocentrismo, com a predominância da visão adulta na formulação de práticas pedagógicas e projetos educacionais, que muitas vezes ignoram as formas próprias de expressão e participação infantil (Sarmiento, 2007). Essa visão adultocêntrica, ainda presente em muitas abordagens educativas, resulta da imposição de modelos de ensino baseados exclusivamente nas lógicas e interesses dos adultos, desconsiderando os conhecimentos e experiências das crianças. Para evita-la, torna-se essencial que os espaços de aprendizagem planejados o sejam a partir de uma escuta sensível, permitindo que as crianças exerçam seu direito a participação e contribuição com o cotidiano escolar (Rocha, 2016).

Pesquisas realizadas com as crianças trazem discussões que demonstram claramente o quanto o debate em torno da participação das crianças na Educação Infantil tem se tornado significativo no âmbito da organização do trabalho pedagógico, bem como no que tange às relações sociais. As discussões levantam questionamentos sobre os momentos de escuta, sobre o respeito às crianças, sobre sua contribuição geracional, formação dos professores, a partir do campo da Sociologia da Infância. (Huhn, 2023).

Eu, enquanto professora e pesquisadora, ao observar o trabalho com as Plenarinhas nas salas de referência da instituição que atuava, apesar de perceber que o projeto afirmava que as estratégias eram pensadas com a finalidade de valorizar o protagonismo infantil, percebia que muitas das atividades desenvolvidas demonstravam ‘priorizar’ a escolarização, visando à instrução escolar, ao cumprimento de tarefas. A participação infantil de fato só ocorria nos minutos da rodinha de conversa, na grande maioria das vezes. Para além das minhas próprias análises e trazendo a contribuição de Carvalho (2011), que defende que o ideal é que não se considere a criança como participativa apenas em momentos distintos, observa-se que ainda é perceptível nos ambientes educativos uma perspectiva adultocêntrica, limitando a participação infantil a momentos determinados e escolhidos pelo docente. O que se contrapõe à ideia de criança ativa, geradora de conhecimentos, limitando ao adulto a oportunidade de abertura para que ela possa ou não se manifestar.

Por que não conseguimos ouvir as crianças? Para onde achamos que as estamos conduzindo nesta nossa semi-consciência, arrastados e vítimas também que somos de uma sociedade adormecida na sua crueldade de tratamento inumano? A alma, a essência das nossas crianças - filhos, alunos, etc.- e da nossa criança interior, está abafada [...] Quando defendo a importância de dar voz às crianças, sustento que elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência

de fazê-lo [...] Quando defendo um lugar para a voz das crianças e outro para a compreensão dessas mensagens por parte dos adultos, quero enfatizar a urgência de termos, por alguns momentos, a tempestade, o trovão que o mundo externo massificado vem troando para paralisar a essência profunda de cada um de nós; a urgência de retomar contato com nosso ser mais profundo, com nossas imagens interiores, ao nos vincularmos às imagens expressivas das crianças à nossa frente; a urgência de ouvi-las e ouvirmo-nos para ressignificar, recriar, transformar os nossos cotidianos de forma mais significativa e digna. (Friedmann, 2011, p. 29-31).

Faz toda a diferença um trabalho pedagógico centrado em ouvir as crianças, um trabalho **com** as crianças e não **para** elas. Faz-se salutar que os espaços escolares reconheçam o trabalho com crianças, ouvindo-as dentro de sua diversidade. A adoção de uma prática pedagógica centrada na escuta ativa das crianças, construída com elas e não apenas para elas, é essencial para a qualificação do ambiente educativo. Os espaços escolares devem considerar a valorização das múltiplas vozes infantis, respeitando suas experiências e percepções, reconhecendo ali a oportunidade de contribuir para uma formação cidadã, que considere a diversidade da nossa sociedade.

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação formal do cidadão brasileiro, ao sucumbir a participação das crianças a temáticas que necessariamente têm que aparecer nos PPPs, temos um grande obstáculo para a construção de uma educação antirracista, antissexista, não homofóbica, plural e democrática. Isso posto, reforça-se a necessidade de problematizar o currículo proposto e o vivido na Educação Infantil e de não pensar em propostas ou metodologias didáticas para aplicar ou ministrar conteúdos com as crianças, se considerarmos os aspectos relacionais nos processos educativos e que a Educação Infantil é a primeira etapa para formar o cidadão brasileiro, uma vez que, ali, se dá também o momento em que as crianças começam a ocupar o espaço público que lhes é permitido para além do espaço familiar e é justamente aí que deveríamos pensar na formação cidadã, que respeite a cultura, que contemple as relações étnico-raciais como parte integrante da socialização das crianças.

Diante disso, compreende-se que a Plenarinha se configurou como um relevante projeto no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, favorecendo espaço para o reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos, demonstrando respeito por suas competências. Entretanto, a efetividade desse reconhecimento ainda necessita avançar. Nesse contexto, corrobora-se a reflexão de Barbosa e Voltarelli (2020) ao enfatizarem que: “a criança tem muito a dizer, a expressar, sendo importante o tempo que se dispõe para escutá-la de forma sensível e respeitosa. Realizar essa escuta qualificada é o grande desafio para os adultos que interagem diretamente com as crianças.” (Barbosa; Voltarelli, 2020, p. 3).

1.4 As Plenarinhas sob uma perspectiva étnico-racial: uma tríade avaliativa

Feita a localização e descrição das edições da Plenarinha, cabe demonstrar como foi realizada a sua análise neste estudo. As técnicas utilizadas foram a *análise de conteúdo* e o *método de interpretação de sentidos*, reelaborado por Romeu Gomes (1993) com base em Bardin e em sua experiência em pesquisa. Dessa forma, a análise de conteúdo caminha “na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Gomes, 1995, p. 85).

Assim, os procedimentos metodológicos para analisar os dados coletados envolvem categorização, inferência, descrição e interpretação. A trajetória para a análise de conteúdo temático inclui a leitura exaustiva do material, exploração do conteúdo, seguida da análise propriamente dita, e, por fim, uma síntese interpretativa (Gomes, 1995).

Para uma análise profícua dos cadernos, este estudo priorizou identificar a presença de três elementos básicos: imagens, literaturas indicadas e práticas pedagógicas. Apresentar imagens que representem crianças negras pode ajudar a criança a reconhecer a beleza de suas características físicas, como cor da pele, cabelo crespo, lábios carnudos e nariz largo. Isso contribui para que ela se sinta bem consigo mesma, valorizando sua raça e identidade negra, o que está intimamente ligado ao fortalecimento de sua autoestima.

No que diz respeito à importância das imagens constantes nessas edições como material orientador, voltamos aos apontamentos da estudiosa Gomes, que, ao se referir à estética do cabelo, afirma que a aceitação do cabelo crespo por parte das crianças é um grande desafio a ser percorrido e superado, pois “o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade” (Gomes, 2012).

Se a criança não se vê ou não enxerga suas características representadas nas ilustrações dos livros ou nas atividades que lhe são ofertadas, como se verá como parte daquilo? Ou como não se sentirá inferior, conforme Gomes refletiu? Hooks (2019) também aborda essa ausência de representatividade, que afeta diretamente a autoestima das crianças negras, ao afirmar que: “massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima. E, ainda que sejam motivadas a se empenhar ainda mais para alcançar o sucesso, porque desejam superar os sentimentos de inadequação e falta, esses sucessos serão minados pela persistência da baixa autoestima” (Hooks, 2019, p. 60).

Para promover a autoestima das crianças negras no espaço educativo, faz-se necessária uma soma de estímulos externos que reconheçam sua ancestralidade, cultura e história. E não

de estímulos que reforce estereótipos como aponta o artigo do pesquisador Santiago (2012) intitulado “Fabricando corpos: as percepções das crianças sobre o processo de racialização social”:

As instituições de educação infantil apresentam um papel fundante nas práticas de construção subjetivas das crianças que a frequentam, determinando modelos e construindo estereótipos que frequentemente nos remetem a um processo de hierarquização social. (Santiago, 2012, p. 15).

É crucial fornecer referências positivas às crianças sobre sua identidade racial e senso de pertencimento, a fim de que sintam orgulho de sua cultura e desenvolvam confiança e senso de pertencimento. Ao observarmos os desenhos das crianças, podemos perceber a presença ou ausência de diversidade neles. Os desenhos funcionam como fontes documentais que revelam as crianças e a infância em diversos contextos históricos, sociais e culturais (Gobbi, 2009).

Além disso, Wiggers *et al.* (2021, p. 178) destacam que “o desenho como produto infantil é reconhecido também como uma forma de registro único de compreensão de mundo, em alguns casos até como auxiliares de políticas voltadas para a infância”. Os desenhos também podem contribuir para a formação da identidade e autonomia das crianças, na medida que revelam sua imagem corporal, distinguindo a si e ao outro. Sarmento (2011) ressalta que os desenhos infantis, além de expressarem a personalidade única das crianças, fazem parte da produção simbólica da infância. Durante o ato de desenhar, as crianças pensam e expressam suas ações, evidenciadas nas relações sociais de maneira simbólica (Brasília, 2022, p. 72).

No que diz respeito a identificar e pontuar as literaturas indicadas nos cadernos, objetivamos localizar se, nessas onze edições, há a indicação de livros que tratem sobre a questão étnico-racial, ou ao menos que tenham personagens de pele negra, ou ainda músicas, contos, instrumentos e demais elementos que remetam à contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

A recomendação da leitura de livros que abordem questões étnico-raciais para crianças, bem como a exploração de mitos africanos sobre valores, cultura e ancestralidade africana e afro-brasileira, oferecem ferramentas que propiciam o desenvolvimento de um ensino afrocentrado, promovendo uma resignificação do pensamento, descolonizando-o e orientando a criança a reconhecer-se e orgulhar-se de sua bagagem ancestral, de suas características físicas e de sua descendência africana, especialmente no caso das crianças negras. Ao mesmo tempo, faz-se necessária a promoção da descolonização do pensamento das crianças não negras, que muitas vezes se encontram em uma posição de privilégio, beneficiadas pelo racismo de nossa

sociedade. É de suma importância que crianças não negras compreendam a inexistência de um parâmetro estético de beleza ou de superioridade racial.

Gomes (2005) e Cavalleiro (2001) chamam atenção para essa ausência, afirmando que, ao silenciar ou não se indicar literaturas negras, acaba-se por fortalecer o racismo que já existe fora da escola dentro do ambiente escolar. Pois a escola não cria, ao menos não sem a participação das outras instituições, as desigualdades e hierarquias raciais, mas é importante reprodutora dos estereótipos racistas ao apresentar a figura do negro inferiorizado (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2003).

Como terceiro e último elemento de análise das edições da Plenarinha, elencamos as práticas pedagógicas indicadas nelas. Buscamos identificar se, e em quais edições do guia, são compartilhadas práticas pedagógicas que promovem a igualdade étnico-racial, a diversidade e o ensino de história da África, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, a importância de uma prática pedagógica que permita “pensar a socialização das crianças reconhece a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que elas têm a dar; convida a pensarmos uma prática pedagógica que inclui o seu contributo” (Agostinho, 2016, p. 74).

Contudo, a efetividade desse processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionada à concepção da prática pedagógica pelo professor, que deve considerar de maneira criteriosa a diversidade presente no contexto escolar. Para que a prática pedagógica atinja seus objetivos, é necessário levar em consideração não apenas as condições materiais de ensino, infraestrutura e questões legais, mas também, e de forma igualmente primordial, as questões subjetivas de aprendizagem dos educandos, ou seja, suas experiências.

Desse modo, a instituição educativa tem um papel importante a cumprir, devendo atentar para os sujeitos que a compõem e para suas respectivas vivências. Os (as) professores (as) não podem se silenciar diante dos preconceitos e das discriminações raciais, devendo desenvolver práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Relembrando Gomes (2005, p. 60), “é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro [...]”.

Ao elegermos essa tríade de elementos na análise documental aqui desenvolvida, busca-se valorizar propostas e ações educativas que reconheçam a influência do povo negro africano na construção de diferentes manifestações culturais brasileiras. Os autores Ferreira, Freire e Oliveira afirmam que “O modelo de política cultural estabelecido no Brasil ainda tende a legitimar apenas uma pequena parcela da população como produtora de memória, história e

cultura” (Ferreira; Freire; Oliveira, 2019, p. 2030), o que, segundo os estudiosos, é fruto de um projeto de nação aos moldes da Europa, de perspectiva racializada e preconceituosa, defendido pela elite brasileira dos séculos XIX e XX.

É necessário ressaltar que, apesar de, ao longo da história do Brasil, serem perceptíveis práticas que objetivavam manter uma supremacia cultural sobre outra, a formação cultural do povo brasileiro não conseguiu resistir à influência e contribuição africana em diversos segmentos. Segundo Ferreira, Freire e Oliveira (2019):

A contribuição do negro em todos os segmentos da cultura brasileira é incontestável, seja na música, na dança, na culinária, na religiosidade, enfim toda nossa cultura tem um pedaço da África. A vinda dos africanos, trazidos de vários pontos da África, para viverem como escravos, trouxe também sua cultura, religião, comidas típicas, músicas, vestimentas, etc. e contribuiu para que esses elementos fossem inseridos em nosso país. (Ferreira; Freire; Oliveira, 2019, p. 2030-2031).

Destacam-se as pesquisas de Gomes (2011, 2012), pedagoga, ex-ministra e pesquisadora das Relações Étnico-raciais, que ressaltam a importância de um currículo com referências afro e apontam as dificuldades decorrentes da falta de comprometimento na realização efetiva do Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03. Nessa direção, diversos conceitos articulados pela autora emergem como elementos essenciais para essa contextualização. Gomes (2017) destaca a necessidade de trabalharmos sob uma perspectiva educacional que contemple um currículo afrorreferenciado e que considere as lutas da população negra, exalte as memórias de combate ao preconceito, à discriminação e às práticas racistas que temos em nossa história recente.

Entre os inúmeros desafios para os professores, pode-se elencar: livros didáticos com estereótipos de pessoas negras em condição de subalternidade, ações educativas e projetos que ocorrem só em datas comemorativas, como o 13 de maio ou o 20 de novembro, e não implementam, de fato, no Projeto Político Pedagógico das escolas, por exemplo, as metas de transformar o currículo eurocêntrico em um afrorreferenciado. De acordo com Cavalleiro (2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (Brasil, 2009) são valores civilizatórios e um direito social. Contudo, a herança colonialista, da abolição de 13 de maio de 1888, não gerou indenizações, tampouco a garantia, pelo Estado brasileiro, de direitos à terra e aos direitos sociais e culturais, sendo que a população negra fazia jus a esse reconhecimento. O não respeito a ele fez com que uma série de barreiras tenham sido construídas para impedir o acesso da população negra a tais direitos e a manutenção de uma série de práticas discriminatórias e muitas outras violências.

Há que reconhecermos que ainda permanece a ausência de uma política de formação continuada que seja direcionada e que esteja em conformidade com as diretrizes curriculares (Gomes, 2017). Observa-se um pequeno movimento apenas no Dia da Consciência Negra, momento que deveria ser, por exemplo, de culminância dos projetos, compartilhamento de trabalhos ou avaliações dos resultados, e não apenas de ações isoladas.

2 CONCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO: QUADRO TEÓRICO E PERSPECTIVA AFROCENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF

Aqui, nós nos interessamos muito mais pelo primeiro processo em relação com a carreira e a socialização profissional. De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (Tardif; Raymond, 2000, p. 238).

No trecho escolhido como epígrafe deste capítulo, Tardif e Raymond (2000) ponderam sobre como se forma um professor ou uma professora: pelas experiências profissionais que são agregadas cotidianamente à formação inicial e que permitem que cada um construa, em intrínseca relação, sua identidade pessoal e profissional, e que se reconheça como docente. Considerando essa perspectiva formativa, é possível afirmar que um trabalho pedagógico que adota a perspectiva afrocentrada e promove o letramento racial na Educação Infantil pode revelar um percurso do professor ou da professora de formação de sua identidade por meio de experiências individuais e coletivas no exercício da profissão, nas relações vivenciadas com as crianças, com as famílias, com seus pares e com a sociedade em geral.

Ao considerar as práticas pedagógicas e a pedagogia, entende-se, à luz do sistematizado por Tardif (2001), que estas, muitas vezes, estão enraizadas no processo de trabalho docente que não é somente o de colocar na relação ensino e aprendizagem os temas e conteúdos direcionados a cada série ou faixa etária, mas que sua pedagogia tem muitas dimensões, incluindo aquelas de sua experiência subjetiva com o ensino, com a educação, considerando seus dilemas, suas tensões, bem como sua ética e aquilo que o(a) constituiu como um ser humano e um(a) docente. O autor sintetizou cinco reflexões após suas análises:

Em primeiro lugar, que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma práxis do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo. Em segundo lugar, a análise do trabalho docente nos mostrou que o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando). Consequentemente, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência. Em quarto lugar, que a pedagogia, enquanto ação instrumental, também não pode ser separada dos objetivos visados pelos professores, dos dilemas que marcam constantemente o trabalho por eles realizado, nem das implicações éticas e deontológicas que o estruturam. Finalmente, em quinto lugar, que a análise do trabalho docente permite recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício de professor. Ora, essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como a tarefa de um técnico ou de um executor. (Tardif, 2001, p. 43-44).

Se o trabalho de um professor ou de uma professora implica tantas dimensões e complexidades, os documentos oficiais – legislações e orientações formativas – também envolvem a sua pedagogia. Neste momento, o foco aqui se volta para a legislação, a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), e documentos que fazem parte da organização pedagógica das instituições de Educação Infantil em Brasília, DF, como os cadernos Guias das Plenarinhas e os Projetos Políticos Pedagógicos. A articulação desses documentos ocorre mediante o entendimento de que, no contexto da Educação Infantil, o letramento racial permite uma conscientização das crianças sobre questões raciais e promove a valorização das identidades étnico-raciais desde cedo.

A perspectiva afrocentrada, por sua vez, propõe um currículo que centraliza as contribuições da diáspora africana, enfatizando a riqueza cultural, histórica e intelectual dos povos africanos e afrodescendentes. Nessa perspectiva, Tardif (2001) ajuda a compreender que, para implementar essas abordagens, os professores e as professoras precisam se apoiar em saberes profissionais (advindos da formação inicial e continuada), saberes disciplinares (sobre história, cultura e literatura afro-brasileira) e saberes da experiência (reflexões sobre práticas vivenciadas e suas próprias trajetórias de formação). Dessa forma, faz-se necessária uma construção ou consolidação de práticas pedagógicas que consideram a complexidade do contexto social e cultural das crianças, criando espaços educativos que desafiem o racismo estrutural e promovam o respeito, a equidade e a valorização da diversidade cultural e racial desde a primeira etapa da educação básica.

Resumidamente, este capítulo busca situar as perspectivas teóricas presentes nas Plenarinhas, cotejando estudos que abordam uma concepção de letramento étnico-racial e uma

perspectiva étnico-racial afrocentrada. A partir da problematização de conceitos de letramento étnico-racial, perspectiva étnico-racial, prática antirracista, cultura de pares, reprodução interpretativa, protagonismo, escuta, participação e representação, o capítulo discute como esses conceitos e suas apropriações estão presentes - ou não - nos Guias das Plenarinhas em relação à Lei nº 10.639/2003, considerando a sua presença também nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de Educação Infantil, ao longo dos últimos cinco anos, em quatro escolas públicas que ofertam Educação Infantil em Ceilândia. De acordo com o Censo Escolar 2023 da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2023), a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia atende cerca de 90 mil estudantes em 97 escolas, sendo a maior regional de ensino do Distrito Federal.

2.1 Classificar racismo e constituir conhecimento para uma prática antirracista: compromisso docente

Historicamente, o racismo constitui-se uma ideologia que naturaliza e justifica históricas desigualdades econômicas, sociais e educacionais, decorrentes de quase quatro séculos de escravidão no Brasil, sendo “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento social observável por meio de sinais, tais como a cor de pele, tipo de cabelo, formato dos olhos etc.” (Munanga; Gomes, 2004, p. 179).

Rosemberg (2012) concebe o racismo tanto material quanto simbolicamente e defende que as ações de combate a ele devem se direcionar em dois planos. Em consequência, considera que o combate ao preconceito e ao estereótipo racial na educação deve ocorrer tanto na produção acadêmica quanto em relação ao estudo dos movimentos negros. Esse combate no campo educacional pode ser interpretado como primeira etapa das estratégias de “transformar o estigma em orgulho, auxiliando na autoestima do grupo estigmatizado e, assim, abrindo perspectivas para a percepção da exclusão” (Neves, 2005, p. 87 *apud* Rosemberg, 2012, p. 31). É o que se propõe no presente estudo ao investigar as contribuições de uma educação antirracista a partir das publicações da Plenarinha no âmbito da Educação Infantil do Distrito Federal.

Para Munanga (2005), o conceito de racismo está articulado com a própria ‘Teoria das Raças’ do século XVIII, que se baseou em um processo de hierarquia da raça branca em relação às demais, e por essa razão, poderia explorá-las e excluí-las de seus territórios. Logo, não foi

um processo ‘natural’, mas uma construção cultural que serviu de base para o etnocentrismo, como o ocorrido no caso do povo europeu, que constituiu uma estrutura de dominação da raça branca em relação aos povos asiáticos, africanos e das Américas (Gomes, 2010).

Diante disso, compreende-se que os estigmas de inferioridade endereçados às pessoas pretas tiveram origem a partir do processo de colonização ocidental. Como afirma Theodoro (2022):

Quando se observa a formação sócio-histórica brasileira, verifica-se que a prática da violência contra a população negra remonta ao período escravocrata. Desde a travessia pelo Atlântico, marcada por toda a sorte de perversidades, até o desembarque nos portos do Rio de Janeiro e da Bahia, açoites, torturas, estupros se fizeram presentes na história de negras e negros. A brutalidade à qual os corpos negros foram submetidos na América portuguesa não se compara a nenhum outro tipo de violência praticada pelo Estado brasileiro. “Os escravizados ficavam acorrentados, nus, amontoados, como gado, em meio aos dejetos, em um ambiente nauseabundo e pestilento”. (Theodoro, 2022, p. 279).

Esse fenômeno, associado ao racismo estrutural presente em nossas relações sociais, pode ser lido como o motivo pelo qual ainda hoje a sociedade brasileira se depara com práticas violentas contra a população negra: “Qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica” (Mbembe, 2018, p. 27). Apesar de o Brasil ser um país cuja maioria da população se autodeclara preta e parda, ainda não desenvolvemos, enquanto brasileiros, uma consciência crítica e aprofundada sobre nossa história como nação e nosso papel na sociedade e no combate ao racismo. Essa lacuna na compreensão crítica impede avanços significativos na luta contra as desigualdades raciais e na promoção de uma verdadeira equidade social.

O racismo é uma força que opera em nosso país desde o período colonial, constituindo diferentes esferas e, para seu rompimento, torna-se necessário um trabalho contínuo, incluindo toda a educação básica, assim como outros espaços sociais, tendo em vista que estamos lidando com problema estrutural e histórico, além dos imaginários sobre os povos africanos, originários e afro-brasileiros enraizados em diferentes dimensões. Segundo Munanga (2005), o racismo é um sistema de poder que “transcende a discriminação interpessoal, estruturando desigualdades que perpetuam a exclusão de determinados grupos raciais”. Essa força se manifesta de maneira insidiosa em todas as esferas da sociedade, desde o acesso à educação até a ocupação de espaços de poder. Fernandes (1978) ressalta que a sociedade brasileira, apesar de projetar uma imagem de “democracia racial”, sustenta um racismo velado que é fundamental para a reprodução das desigualdades. Esse sistema, que privilegia grupos brancos em detrimento da população negra,

precisa ser desconstruído por meio de políticas públicas e práticas educativas que promovam uma consciência crítica e emancipadora. Nesse sentido, como argumenta Almeida (2018), “o racismo não é apenas uma ideologia, mas uma prática sistemática que molda instituições e subjetividades”. Essa constatação reforça a necessidade de uma educação antirracista, que confronte as estruturas históricas de opressão e promova a equidade racial.

O racismo se manifesta de diversas formas, em diferentes esferas da sociedade, e a evasão escolar é um exemplo claro dessa conexão entre desigualdade racial e social. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em 2023, aproximadamente nove milhões de brasileiros não concluíram o Ensino Médio, dos quais 71,6% se identificaram como pretos e pardos, enquanto apenas 27,4% eram brancos (IBGE, 2023). Esses números evidenciam o impacto severo das desigualdades raciais na educação brasileira, que atingem desproporcionalmente a população negra.

Esse cenário reforça a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade racial no sistema educacional, mitigando as disparidades estruturais. No artigo “raça e educação inicial”, publicado em 1987, Rosemberg analisa que as regiões que concentram a maioria das crianças negras também são pobres. O artigo revela ainda, dentre outros aspectos, que mesmo quando as crianças negras eram de famílias com nível socioeconômico semelhante às famílias das crianças brancas, sua trajetória era marcada por acesso escolar de qualidade inferior e desempenho insatisfatório. As reflexões de Rosemberg neste e em outros trabalhos indicam forte e hierarquizada correlação entre gênero, raça e classe social (Abramowicz, 2015).

Foi perceptível esse abandono escolar no âmbito da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), na regional de ensino de Ceilândia, de 2016 a 2020, entre os estudantes do primeiro e segundo períodos da Educação Infantil, na escola que atuei no Setor P Norte (Escola Classe 34 de Ceilândia) e que vinham do Sol Nascente²⁷, em sua grande maioria negros e pardos. O número de faltas e a evasão também eram consideravelmente maiores entre esses estudantes, seja por morarem em comunidades distantes ou por terem que passar horas em um ônibus rural e já chegarem para a aula cansados.

Nesse sentido, Veiga (2001) afirma que “A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. [...] Qualidade para todos, portanto, vai

²⁷ Sol Nascente é uma região administrativa do Distrito Federal. Por 20 anos, fez parte da região administrativa de Ceilândia, até o desmembramento em 2019. A região era uma área rural até o início dos anos 1990. O Setor Habitacional Sol Nascente foi criado pela Lei Complementar Nº 785, de 14 de novembro de 2008, divulgado no DODF de 21.11.2008. Em 2019, foi transformada em cidade pelo Projeto de Lei nº 350/2019. Disponível no site do Governo do Distrito Federal - GDF (Distrito Federal, 2024).

além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem (Veiga, 2001, p. 7).

Para que a educação contribua para a transformação, ainda há muito a ser feito. É preciso pensar na função social da escola e problematizá-la entre a escola que temos, na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício de uma educação que garanta o acesso e a permanência de todos.

Falas racistas, muitas vezes justificadas com o argumento de ‘exagero’ ou ‘vitimismo’, contribuem para a perpetuação de desigualdades e o abandono escolar de estudantes pertencentes a minorias raciais. Nesse contexto, é possível problematizar os fenômenos de repetência e evasão escolar, que também podem ser entendidos como respostas daqueles que, ao terem suas individualidades, subjetividades e trajetórias desconsideradas, acabam frequentemente excluídos do ambiente escolar. Assim, a instituição de ensino que não se compromete de maneira efetiva com a luta pela superação do racismo e de outras formas de violência e violações dos direitos humanos acaba se tornando um espaço de segregação e exclusão de grupos minoritários.

O preconceito racial “é uma ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória” (Munanga, 2005, p. 188). Conforme Freire (2007) argumenta, a educação precisa ser um espaço de conscientização e libertação, no qual práticas racistas são identificadas e combatidas. Os sujeitos que ali estão transformarão a sociedade em que estão inseridos, para que tenhamos uma instituição escolar para além dos muros. Propiciar momentos de diálogo entre todos os sujeitos que ocupam o espaço escolar, oportunizando espaços de fala e representatividade, desnaturalizando falas estereotipadas e preconceituosas pode ser um primeiro passo.

Nesse sentido, o currículo escolar não pode desconsiderar os sujeitos, o contexto cultural e racial dos estudantes. Há que se buscar e defender uma escola em que todos se sintam representados, que provoque os estudantes no seu processo educativo e reconheça a diversidade de saberes e aprendizagens, promovendo o diálogo entre os saberes formais e os saberes socialmente construídos, para que juntos adquiram sentido e sirvam como agentes de mudança do ser e da sociedade em que estão inseridos.

Para romper com a estrutura racializada, teóricos de perspectivas decoloniais e afrocentradas defendem práticas que promovam a libertação das amarras coloniais que ainda

influenciam a sociedade contemporânea. Autores como Gomes (2021), Nascimento (1982), Hooks (2019), Munanga (2009), Ribeiro (2018), Almeida (2019), entre outros, discutem a importância de uma educação emancipadora, capaz de enfrentar a discriminação racial e contribuir para uma escola comprometida com a equidade e a justiça social.

A perspectiva teórica adotada no percurso desta pesquisa é a do Pensamento Decolonial, desenvolvido pelos pensadores acima citados, que debatem as relações étnico-raciais e defendem a necessidade de uma escola emancipatória, libertadora e engajada na luta contra a discriminação racial e o racismo. Como afirma Mbembe (2018, p. 218), “[...] para ser duradoura, qualquer dominação precisa não apenas se inscrever no corpo dos seus súditos, mas também deixar marcas no espaço que eles habitam e traços indelévelis no seu imaginário”. Nessa direção, a colonialidade²⁸, enquanto legado histórico, deixou marcas profundas que ainda persistem no imaginário coletivo e nas estruturas sociais, incluindo a escola, especialmente no que tange ao racismo e à discriminação racial.

Os termos afrocentrado e decolonial provêm de uma perspectiva teórica desenvolvida por esses estudiosos, denominados intelectuais decoloniais, que defendem a necessidade de um pensamento crítico que valorize os povos subalternizados ao longo da história moderna. O termo “decolonial” difere de “descolonização”, que se refere ao rompimento histórico com o colonialismo. A decolonialidade, ao contrário, busca superar as persistentes estruturas de colonialidade que continuam a influenciar sociedades pós-coloniais, especialmente na América Latina.

Ballestrin (2013) observa que o conceito decolonial visa posicionar a América Latina de maneira ativa no debate pós-colonial, diferenciando-se das abordagens que têm sido criticadas por excesso de abordagem culturalista e eurocentrismo, devido à influência de ideias pós-estruturalistas e pós-modernas. De acordo com a autora, o uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonização” não implica um anglicismo, mas estabelece uma distinção intencional, não com a ideia de desfazer o colonial, mas de transitar do colonial ao não colonial, promovendo uma postura de transgressão e ruptura contínua. Como defende a estudiosa, suprimir o “s” e denominar “decolonial” não é um anglicismo. É, sim, um marcador do

²⁸ Cabe esclarecer que Colonialidade é diferente de Colonialismo, pois este é uma estrutura de dominação e exploração em que o controle e a autoridade política se dão pela relação metrópole-colônia, sobre recurso de produção e do trabalho de uma determinada população, isto é, um povo de identidade étnica diferente domina o outro, explora seus recursos e os destina a outros povos, visando, assim, ao mercantilismo e à concentração de riquezas em outra sede territorial. A colonialidade aqui tratada é o resultado dessa relação de poder, e a reprodução dessas práticas, mesmo após as ditas “independências” ou no pós-colonialismo, como afirmam alguns célebres estudiosos, dentre eles, Luciana Balestrini, Homi Bhabha, Franz Fanon, Aimé Césaire, entre outros.

significado do “des”, não pretendendo desfazer ou negar o colonial; ou, ainda, passar de um momento colonial a um não colonial.

O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua na qual podemos identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (Balestrini, 2009). Já em relação à tradução para o espanhol e o português, não há uma posição unânime, todavia, a perspectiva escolhida para o presente estudo é a do termo decolonialidade, pelas mesmas razões de SpareMBERger (2016), que afirma que: “As metodologias decoloniais são pluralistas e se posicionam como uma ruptura de pesquisas colonizadoras que tem sido central para perpetuar a colonialidade em todos os seus aspectos” (SpareMBERger, 2016, p. 273).

Autores que defendem a utilização do termo “decolonial”, como Walsh (2009), enfatizam que a supressão do prefixo “des” demonstra uma suplantação do colonialismo não como uma simples suplantação, mas como uma ferramenta política e social de construção de relações sociais pautadas na superação de estruturas que conformam uma geopolítica mundial e epistemológica desigual e preconceituosa.

Os estudos decoloniais entendem que o racismo é fruto das relações coloniais de poder estabelecidas desde o momento das invasões europeias na América, de modo que defende que é necessário considerar outra base epistemológica diferente da eurocêntrica do saber. As visões dogmáticas da superioridade europeia e a inferiorização do colonizado foram amplamente difundidas com a finalidade de subjugar os povos conquistados.

Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como suas narrativas foram ignoradas, visto que estas supostamente não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, “as populações submetidas ao processo de colonização foram interdidas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados” (Silva Júnior, 2016, p. 96).

Cabe aqui o pedido de todas as vênias possíveis aos diversos teóricos e pesquisadores acadêmicos, pois, embora este trabalho seja modesto em sua abordagem, ele se propõe, de maneira audaciosa, a integrar a resistência e insurgência frente ao colonialismo que ainda permeia o espaço acadêmico. A academia, por sua vez, também se apresenta, em certa medida, como vítima silenciosa e, até mesmo, inconsciente desse sistema, influenciada pela “naturalização” sutilmente imposta pela colonialidade do poder no campo do saber. Esse choque epistemológico e civilizacional foi denominado por Mignolo (2005) de “epistemicídio”, isto é, o apagamento sistemático de saberes e epistemologias não ocidentais, um processo que se perpetua dentro das escolas por meio de currículos que privilegiam o conhecimento

eurocêntrico. Santos, Pinto e Chirinéa (2018), por sua vez, definem “epistemicídio” como uma estratégia de morte simbólica, na qual, no âmbito oficial, invalidou-se todo tipo de contribuição e conhecimento do povo afro-brasileiro e indígena.

Por outro lado, enfatizaram-se e privilegiaram-se os discursos, as ciências e os conhecimentos brancos. Esse extermínio de saberes enraizou-se em direção de uma cultura na educação escolar baseada no estranhamento a tudo que envolve o Outro, o não branco, favorecendo, deste modo, o branqueamento da educação escolar. Esse processo ainda ocorre nas salas de aula, quando os docentes, mesmo que inconscientemente, reproduzem práticas que silenciam culturas de matrizes africanas, indígenas e populares. E insistem em manter o modelo eurocêntrico de produção de conhecimento.

A abordagem decolonial facilita a compreensão dos impactos de processos históricos duradouros, expondo como os conteúdos escolares dissociados da realidade cultural dos estudantes podem gerar desinteresse e frustração. Esse afastamento entre o currículo e o cotidiano dos alunos, aliado a desafios socioeconômicos e marcas deixadas pelo racismo e desigualdade racial, frequentemente contribuem para a evasão escolar. A ausência de um ensino que dialogue com a diversidade cultural dos alunos compromete a capacidade da educação de oferecer uma visão de futuro digna e promissora, além de não criar alternativas às perspectivas de aprendizado baseadas em referências eurocênticas (Mignolo, 2005).

Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar a própria negritude, cultura e história como uma forma de alcançar ascensão social, autossuficiência econômica, ou serem privilegiadas materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra (Hooks, 2019). “Em um contexto supremacista branco, “amar a negritude” raramente é uma postura política refletida no dia a dia. Quando é mencionada, é tratada como suspeita, perigosa e ameaçadora” (Hooks, 2019, p. 47).

Uma prática pedagógica compromissada e engajada na luta contra o racismo é fundamental. Nesse sentido, torna-se indispensável acreditar no poder de transformação que há na educação. Defende-se aqui a ideia de que uma educação antirracista é primordial, desde a primeira infância, considerando que o racismo causa inúmeras violências. Por essa razão, por que não localizar, em um documento oficial da SEEDF que é norteador das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil como as Plenarinhas, marcadores antirracistas que promovam uma prática pedagógica que valorize a diversidade étnico-racial e que contemple o que a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) preconizam?

No campo da formulação de políticas educacionais, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que se configuram como um marco na efetivação da Lei nº 10.639/2003. Esse documento normativo estabelece três princípios orientadores que devem atravessar todo o processo educativo.

O primeiro princípio é o da igualdade como pessoa humana, que assegura a dignidade e o direito de todos os sujeitos, independentemente de sua origem étnico-racial. No âmbito da Educação Infantil, esse pressuposto exige práticas pedagógicas que garantam às crianças negras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados, não apenas a permanência, mas também o reconhecimento e a valorização de sua identidade. Trata-se de assegurar que as primeiras experiências escolares não reforcem a exclusão, mas, ao contrário, possibilitem vivências de pertencimento e respeito (Brasil, 2004).

O segundo princípio refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural, compreendendo que a sociedade brasileira é composta por uma multiplicidade de matrizes formadoras. A valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nesse sentido, deve permear as propostas pedagógicas, de modo a romper com currículos monoculturais ainda fortemente marcados por uma perspectiva eurocêntrica. Para Gomes (2012), o reconhecimento da diversidade constitui um dos eixos estruturantes do letramento racial, permitindo que as crianças se percebam em sua pluralidade e reconheçam a legitimidade das diferentes expressões culturais presentes no cotidiano escolar.

O terceiro princípio é o do combate ao racismo e à discriminação, que pressupõe ações pedagógicas intencionais e contínuas. Não se trata apenas de evitar práticas discriminatórias, mas de criar oportunidades educativas para o questionamento de estereótipos, preconceitos e práticas excludentes. Como aponta Gomes (2017), a educação antirracista implica um compromisso ético, político e pedagógico com a desconstrução das hierarquias raciais e a construção de um espaço educativo efetivamente democrático.

Portanto, ao integrar esses três princípios, a Educação Infantil tem a possibilidade de se constituir como espaço privilegiado para a promoção de uma pedagogia antirracista. Trata-se de compreender que reconhecer a igualdade humana, valorizar a diversidade cultural e enfrentar o racismo em todas as suas formas são dimensões indissociáveis de um mesmo compromisso, que se traduz em práticas pedagógicas transformadoras.

2.2 Infância e diversidade: desafios, possibilidades e reflexões por uma prática antirracista

O letramento étnico-racial na primeira infância configura-se de suma importância, já que a Educação Infantil é uma fase essencial para o desenvolvimento da identidade das crianças e nesse período começam a construir percepções sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Esse processo é particularmente importante na Educação Infantil, pois, conforme destaca Rocha (2011), é quando as crianças se tornam mais sensíveis aos valores culturais e às representações de identidade que lhe são apresentadas, incorporando essas referências em sua própria construção identitária.

As contribuições dos Estudos Sociais da Infância têm desempenhado um papel fundamental na compreensão da construção da criança, na consideração da criança como sujeito ativo na sociedade e em seu próprio desenvolvimento. Essa abordagem refuta concepções tradicionais que a enxergavam como mero ser em formação, destacando, em vez disso, sua capacidade de interpretar, ressignificar e influenciar o meio em que está inserido. Nesse sentido, a identidade da criança não é estática, mas resultado de interações sociais, culturais e históricas que moldam sua percepção de si e do outro (Corsaro, 2009). Além disso, a participação em diferentes contextos – como a família, a escola e os espaços de lazer – contribui significativamente para a construção de sua subjetividade, reforçando a ideia de que uma infância deve ser comprovada em sua pluralidade e dentro de um marco de dinamismo social.

As crianças geralmente demonstram curiosidade e maior abertura para pensar sobre seus mundos e os de seus pares, mesmo quando diferentes dos seus. A pluralidade faz parte tanto do imaginário quanto da realidade das infâncias. O que vai ao encontro do estudo de Santiago e Faria (2021, p. 6) ao defender o uso do termo de culturas infantis ao invés de cultura infantil, no singular: “[...] utilizamos o conceito de cultura infantil no plural, para demarcar a existência de diferentes infâncias e a pluralidade de experiências no fazer das crianças quando estão juntas. Pensar uma infância universal e genérica é um equívoco”. O que evidencia a necessidade de incorporar a diversidade nas práticas educativas desde a Educação Infantil. Freire (1996) argumenta que o reconhecimento da diversidade nas primeiras fases da educação é fundamental para a formação de cidadãos críticos e promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O ambiente escolar, como espaço de socialização e troca, tem um papel fundamental nesse processo, proporcionando ambientes nos quais a diversidade cultural e as experiências individuais são valorizadas (Candau, 2008), o que faz com que seja fundamental que tenham contato com diferentes culturas e aprendam a valorizar a diversidade desde cedo, sendo o espaço escolar um local onde se oportuniza a construção de identidades positivas e o combate ao racismo desde a primeira infância. Dessa forma, uma educação infantil que fomente o respeito à diversidade e à pluralidade de experiências pode contribuir significativamente para o

fortalecimento de uma identidade positiva e inclusiva nas crianças, ampliando suas habilidades de convivência e empatia com o outro (Silva, 2012).

Corsaro (2011) argumenta que a cultura de pares é uma forma única de cultura, criada e mantida pelas próprias crianças, em que compartilham experiências e começam a construir uma visão coletiva do mundo. Esse ambiente de interação desempenha um papel fundamental na formação de conceitos, como pertencimento, respeito e justiça social, tornando-se uma oportunidade crucial para a introdução de práticas antirracistas (Rosemberg, 2014). Na Educação Infantil, a cultura de pares desenvolve-se no conjunto de interações, valores, comportamentos e entendimentos que as crianças constroem juntas, influenciando mutuamente seus processos de desenvolvimento e identidade.

Nesse sentido, a promoção de uma educação antirracista e inclusiva na cultura de pares ajuda a construir atitudes de respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida, estabelecendo uma base sólida para a valorização das diferenças culturais e raciais (Darmon, 2006). Para que isso ocorra, é essencial que o ambiente escolar valorize a pluralidade e ofereça práticas pedagógicas que incentivem o respeito mútuo e a empatia, propiciando às crianças experiências que possam desconstruir estereótipos e criar bases para um relacionamento mais equitativo (Candau, 2008). Desta maneira, uma educação antirracista inserida na cultura de pares da primeira infância não apenas promove uma convivência harmoniosa, mas também fortalece o desenvolvimento de uma identidade consciente e inclusiva.

O conceito de reprodução interpretativa, cunhado por Corsaro (2011), que se refere ao processo pelo qual as crianças não apenas absorvem as práticas culturais dos adultos, mas também as reinterpretam de maneira única e criativa, atribuindo-lhes novos significados dentro de suas interações, promove uma educação para as relações étnico-raciais, pois a partir de uma reprodução interpretativa positiva, as crianças têm a oportunidade de internalizar valores antirracistas e, ao mesmo tempo, adaptar esses valores às suas próprias vivências, fortalecendo sua identidade e aumentando a compreensão sobre a diversidade cultural.

Na Educação Infantil, esse processo é essencial para que as crianças desenvolvam suas próprias compreensões de temas complexos, como identidade e diversidade, a partir das práticas que observam. Nessa direção, uma abordagem antirracista se beneficia da reprodução interpretativa ao promover práticas pedagógicas que incentivem as crianças a reinterpretarem ideias de igualdade e respeito (Silva, 2012).

Quando as crianças são reconhecidas como partícipes, têm a oportunidade de se expressar, tomar decisões e explorar o mundo ao seu redor com autonomia, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade segura e inclusiva (Freire, 1996). Em uma educação

antirracista, valorizar a participação das crianças significa permitir que questionem estereótipos, expressem suas visões e participem de práticas que promovam o respeito à diversidade racial (Rosemberg, 2014). Essa abordagem capacita as crianças a se posicionarem ativamente contra atitudes de discriminação, encorajando-as a construir uma visão de mundo baseada em respeito e equidade desde os primeiros anos de vida. A participação ativa das crianças no próprio processo de aprendizagem, possibilita que sejam agentes das suas experiências e construtoras de suas identidades.

A escuta na Educação Infantil não se limita ao ato de ouvir; envolve um processo ativo de compreensão e valorização das perspectivas das crianças. Rinaldi (2012) destaca a importância de uma “escuta atenta” que reconheça as crianças como interlocutoras capazes de contribuir para o ambiente de aprendizado. Essa prática é fundamental para uma educação antirracista, porque a escuta das crianças permite que educadores compreendam suas percepções sobre diversidade e igualdade, abordando preconceitos ou inseguranças que possam surgir (Candau, 2008). Através da escuta, educadores têm a chance de construir um ambiente inclusivo e sensível às questões étnico-raciais, possibilitando que as crianças se sintam valorizadas em suas identidades e experiências culturais.

Promover a participação das crianças em atividades que abordem a pluralidade cultural e o respeito às diferenças contribui para a formação de uma visão de mundo inclusiva e empática (Silva, 2012). A participação na primeira infância envolve incluir as crianças em processos decisórios e atividades que reforcem o seu papel na construção coletiva do ambiente escolar. Segundo Hart (1992), o engajamento ativo das crianças em atividades e discussões fortalece o senso de pertencimento e a autoestima, elementos essenciais para uma educação antirracista que busca valorizar as identidades diversas. Dessa maneira, a participação ativa possibilita que as crianças compreendam a importância de cada voz, incentivando o respeito mútuo e reforçando atitudes antirracistas.

Ao evocar a representatividade como elemento essencial na prática educativa desde a primeira infância, para a promoção de uma educação que valorize a diversidade, busca-se que essa representação permita que as crianças de diferentes origens se vejam positivamente refletidas no ambiente de aprendizagem, o que contribui para a formação de uma autoestima saudável e para o respeito à diversidade (Munanga, 2005). Para Hall (2003), a representação envolve tanto a presença de múltiplas identidades no currículo quanto a visibilidade dessas identidades no espaço escolar, como em livros, imagens e referências culturais. Uma abordagem antirracista deve, portanto, garantir que as identidades raciais e culturais das crianças sejam valorizadas e representadas de maneira positiva, oferecendo referências

inclusivas que ajudem a construir uma identidade coletiva consciente e respeitosa desde a Educação Infantil,

Conforme afirma Gomes (2021), a educação é um campo de disputa simbólica, onde se constroem e se reproduzem representações sobre o mundo e sobre as pessoas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem, enquanto espaço de socialização e construção do conhecimento, tem um papel crucial na promoção da igualdade racial e na formação de cidadãos conscientes e críticos. A perspectiva étnico-racial é particularmente relevante na Educação Infantil, período crucial para a formação da identidade das crianças. Ao promover o contato com diferentes culturas e a valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Conforme destacam diversos autores, como Gomes (2021), a educação infantil é um espaço privilegiado para a construção de relações interétnicas positivas e para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao racismo.

Vale pontuar que o direito das crianças de viver a infância em liberdade com o seu desenvolvimento e em respeito a suas condições étnico-raciais foi por muito tempo negado e roubado pela hegemonia linear racista. Portanto, o desafio escolar necessita da produção de processos de ensino-aprendizagens capazes de evidenciar o racismo, assim como de favorecer o rompimento daquilo que se apresenta.

Refletir sobre o racismo no contexto escolar exige uma análise da história brasileira, considerando como o racismo estrutural se infiltra nas diferentes esferas sociais, utilizando a educação como instrumento de perpetuação das desigualdades étnico-raciais. O ambiente escolar dialoga continuamente com a sociedade, reproduzindo de maneira orgânica tanto os problemas sociais quanto os valores predominantes e a monocultura originada do sistema colonial, que se manifesta não apenas na sociedade em geral, mas também nas instituições de ensino.

Gomes (2003, p. 77) afirma que a discussão sobre a cultura negra poderá ajudar educadoras e educadores na tarefa de “entender o conjunto de representações sobre o negro existentes na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela cultura negra”. Para essa autora, os movimentos políticos, sociais e culturais da negritude são educadores. Logo, é preciso trazer esses movimentos para dentro da escola, dialogar com as organizações antirracistas e abrir caminhos plurais para o enfrentamento ao racismo.

No contexto educativo, esses diálogos têm o potencial de romper com o silenciamento das histórias de sofrimento que marcam as experiências afro-brasileiras, promovendo caminhos

para a desconstrução da noção de uma identidade nacional específica, que historicamente nega e oculta a diversidade do Brasil. Outro aspecto central para uma análise crítica é o contato das crianças com materiais que abordam as relações étnico-raciais, permitindo a desconstrução de imagens negativas e preconceituosas associadas a saberes, corpos e cultura.

Um desafio para uma educação antirracista relaciona-se à produção de materiais e recursos didático-pedagógicos, tais como livros, textos, filmes, entre outros, que permitam falar da diversidade de forma afirmativa e crítica. Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 961) ponderam que “a mera presença de livros, filmes e demais recursos não é em si capital para o trabalho adequado sobre a temática em sala de aula. É necessário que o corpo docente e demais profissionais se apropriem destes recursos; saibam sobre sua existência, suas propostas e recortes, de modo a conseguir aplicá-los em suas metodologias de ensino” (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 961). Assim, uma prática docente comprometida com as questões étnico-raciais e sensível para com a diversidade e pluralidade traz em si uma potência transformadora ao ambiente escolar.

Para tratar da diversidade étnico-racial na sociedade e nos espaços de aprendizagem é necessária uma formação. Diante disso, a formação de professores não pode se limitar a conhecimentos técnicos e instrumentais. Necessita, sobretudo, reconhecer que a docência é uma prática político-pedagógica e superar a crença de que somente a posse de informações e de conteúdos relacionados às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras são suficientes para superar o racismo.

A proposta de uma educação étnico-racial constitui uma resposta fundamental ao racismo estrutural, abrangendo suas manifestações simbólicas e materiais. Nesse contexto, busca-se não apenas superar as desigualdades históricas, mas também promover o reconhecimento e a valorização da cultura e da identidade negra, muitas vezes marginalizadas no cenário educacional. Como apontam Munanga (2017) e Gomes (2005), a invisibilização de elementos da história e cultura afro-brasileira ao longo dos séculos contribuiu para o apagamento de tradições, valores e saberes que remetem ao continente africano e às suas diásporas, gerando estigmas depreciativos.

Diante desse cenário, Antonacci (2016) defende que é urgente uma abordagem pedagógica inclusiva que integre, de maneira eficaz, saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas nos currículos escolares. Essas culturas, ao longo da história, foram interditadas, silenciadas e transformadas em objeto de folclorização e marginalização pela perspectiva moderna, que priorizou o conhecimento científico-tecnológico ocidental como classificações de validação. Essa centralidade eurocêntrica pode ser comprovada na desvalorização das

tradições orais e performáticas, subordinando formas não acadêmicas de conhecimento à lógica ocidental (Santos, 2007). Esse processo, conforme explica Ballestrin (2013), permanece centrado em uma visão eurocêntrica que classifica saberes africanos e indígenas como exóticos ou subalternos, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Para Rocha (2011), é essencial que se reconheça e valorize a relevância das culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente aquelas que preservaram valores e princípios ancestrais através da resistência cultural. Segundo o autor, as comunidades afro-brasileiras mantiveram uma forte presença cultural por meio da oralidade e da memória coletiva, adaptando esses valores ao contexto brasileiro, o que fortalece práticas culturais e identitárias. Rocha enfatiza que “as marcas da cultura africana, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira, precisam ser mais estudadas e entendidas” (Rocha, 2011, p. 32-33). Tais práticas, ao serem resgatadas no ambiente educacional, ainda na Educação Infantil, oferecem uma oportunidade para promover uma identidade positiva e um sentimento de pertencimento entre os alunos.

Rocha (2011) explica que as sociedades africanas tradicionais mantiveram princípios e valores que datam de períodos anteriores à invasão europeia, e que muitas dessas tradições foram preservadas em comunidades afro-brasileiras por meio da oralidade e da memória coletiva. Ele ressalta que essas manifestações culturais precisam ser mais estudadas e entendidas no contexto da educação brasileira.

Caldwell (2017) argumenta que, para que as práticas pedagógicas sejam efetivamente transformadoras, é fundamental criar espaço para narrativas de resistência e protagonismo que permitam o rompimento com estruturas racistas enraizadas no sistema educacional. Freire (1996), ao discutir a necessidade de uma educação emancipadora, destaca que apenas por meio de práticas pedagógicas transformadoras, que se alinham aos contextos culturais dos estudantes, será possível fomentar uma educação emancipadora.

Desse modo, é essencial acionar lógicas e práticas que enfrentam historicamente o racismo, possibilitando uma educação pluriversal que valorize a diversidade cultural na sociedade e na escola (Gomes, 2017). Para alcançar esse objetivo, torna-se necessário que documentos norteadores, tais como as Plenarinas e os PPPs, reflitam as leis conquistadas pelos movimentos negros, propiciando a construção de uma educação antirracista que contemple múltiplas epistemologias. A promoção de uma educação antirracista exige, também, o enfrentamento das estruturas de poder que sustentam a cultura hegemônica branca, ao mesmo tempo que exige o reconhecimento das histórias e experiências de povos afro-brasileiros.

O preconceito étnico-racial ditou, por muito tempo, uma educação formal que não reconhecia a diversidade, os saberes multiculturais, diferentes sistemas de aprendizagem e a pluralidade de saberes, o que impediu que, em muitos países e também no Brasil, a permanência de crianças negras seja até hoje menor do que a de não negras, seja por situações de racismo, seja por desigualdade social, grande parte da população negra não tem acesso à educação ou não concluem os estudos.

Ao defender a necessidade de um currículo decolonial, autoras como Gomes (2005) e Gonzáles (2020) argumentam que as crianças precisam se reconhecer nas histórias contadas, nas imagens e representações presentes no ambiente escolar. Ao incluir as experiências e perspectivas de grupos historicamente marginalizados como a população negra, o currículo se torna mais inclusivo e contribui para a formação de identidades mais justas e equitativas.

A descolonização do currículo é fundamental para a formação de identidades plurais e para o combate ao racismo. Conforme aponta a intelectual negra Kilomba (2019), os processos de construção do conhecimento são permeados por violências e conservação de estruturas hierarquizadas que privilegiaram o sujeito branco e questiona a ideia de conhecimento universal: “A ciência não é um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acredita” (Kilomba, 2019, p. 53). E defende a necessidade de reflexões que rompam as estruturas hegemônicas de produção do conhecimento.

A descolonização do currículo exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas. Segundo Candau e Moreira (2011), é preciso romper com as narrativas eurocêntricas e monoculturais que dominam o ensino e valorizar as diversas culturas e os conhecimentos presentes na sociedade brasileira. Ao incluir as histórias e as experiências dos povos originários e afro-brasileiros, a escola se torna um espaço mais democrático e inclusivo.

Reconhecer o abandono de sujeitos históricos em nosso currículo, de grande importância, como Dandara dos Palmares e Zumbi dos Palmares, ícones da resistência quilombola; Luiz Gama, advogado abolicionista autodidata que contribuiu com a libertação de centenas de escravizados, Antonieta de Barros, primeira mulher negra ocupou uma cadeira na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Além disso, intelectuais e artistas como Carolina Maria de Jesus, autora de destaque na literatura marginal, Abdias Nascimento, ativista e um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro (Gomes, 2017; Nascimento, 1982).

Incluir essas figuras e suas contribuições nos livros didáticos, nas narrativas pedagógicas e nas práticas escolares, coordenar ações que rompam com a ideia de um currículo colonizado para a possibilidade um “afrocentrado”, proporcionarão mudanças efetivas para que

o nosso espaço escolar também seja descolonizado, e assim as crianças possam reconhecer-se nesse lugar, sentirem-se representadas nas paredes da escola, nos livros didáticos, nas falas dos professores, nas histórias e músicas, por exemplo. No entanto, como pondera Gomes (2001), ao somente reproduzir conceitos que já vem prontos ou historicamente enraizados, adotando “práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (Gomes, 2001, p. 86).

A busca por uma perspectiva afrocentrada, de acordo com Nogueira (2010), é aquela em que traz as referências africanas para o centro e, no espaço escolar, situa os povos africanos e afrodescendentes como protagonistas, e não como meros coadjuvantes ou espectadores. Sendo assim, reconhecer e trazer as contribuições do povo negro, como as manifestações culturais brasileiras de matriz africana, por exemplo, para a sala de aula, em uma perspectiva afrocentrada, é lançar um olhar para a abertura de um caminho possível e que questione “a marginalização ou invisibilização de nossa própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade” (Nogueira, 2010, p. 36). Segundo Ferreira, Freire e Oliveira (2019, p. 5):

[...] a afrocentricidade é um pensamento, prática ou perspectiva que concebe o negro como sujeito e agente da sua própria história, epistemologias e futuro. É fundamental que em um currículo vivo, relacionado com o contexto, comunidade e alunos possam refletir acerca de quem somos. Pois é inadmissível que diante de tantas culturas, raças e etnias o currículo e as práticas educativas sejam baseadas em concepções eurocêntricas que violentam os alunos em vários aspectos, inclusive o estético.

A reformulação do currículo para que este inclua sujeitos históricos marginalizados é fundamental para romper com o modelo colonizado que ainda prevalece em muitas escolas e abrir espaço para uma proposta afrocentrada. Como apontam Candau e Moreira (2011), um currículo descolonizado permite que as crianças se reconheçam nas práticas escolares, promovendo uma identidade coletiva baseada na pluralidade de saberes. Conforme apontam Gomes (2021) e Carneiro (2023), ao incluir as experiências e perspectivas de grupos historicamente marginalizados, como os negros, o currículo se torna mais inclusivo e contribui para a formação de identidades mais justas e equitativas.

2.3 Letramento étnico-racial e perspectivas étnico-raciais afrocentradas nos projetos político-pedagógicos

No âmbito geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabeleceu diretrizes, princípios e finalidades da organização da educação brasileira. O artigo 12 da lei versa que, entre outras incumbências, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino”, os estabelecimentos escolares devem elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

No âmbito do Distrito Federal, cabe ressaltar que, o Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do DF, aprovado em 2017, afirma, no art. 154, que a unidade escolar deverá:

[...] elaborar democraticamente o Projeto Político Pedagógico -PPP de acordo com o documento “Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas”, observando os demais documentos legais que normatizam o Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

§1º O Projeto Político Pedagógico -PPP será elaborado com a participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar.

§ 2º O Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar deverá ser orientado e acompanhado pela Coordenação Regional de Ensino, desde a fase de elaboração coletiva até sua finalização.

§ 3º Após finalizado, o Projeto Político Pedagógico - PPP deverá ser submetido à aprovação do Conselho Escolar, e posteriormente encaminhado à Coordenação Regional de Ensino e setores próprios da SEEDF.

§ 4º É de responsabilidade da unidade escolar a divulgação do Projeto Político Pedagógico -PPP junto à comunidade escolar (Distrito Federal, 2018).

Embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) seja uma exigência prevista em lei, ele não deve se limitar a cumprir com obrigações legais. Mais do que um requisito normativo, o PPP representa um instrumento democrático essencial para a organização do trabalho pedagógico, ancorado na participação de toda a comunidade escolar. Isso inclui corpo diretivo, docentes, estudantes, auxiliares, monitores, coordenadores, orientadores, serviços de apoio e responsáveis legais dos estudantes, todos os envolvidos na construção desse projeto coletivo.

A elaboração, execução e avaliação do PPP exigem a criação de espaços participativos que possibilitem processos de interação e socialização, fundamentais para a produção coletiva. Esse processo vai além de um diagnóstico da realidade escolar; ele traça, de forma colaborativa, o caminho que a escola pretende seguir e define sua missão e objetivos em relação à sua função social. Segundo Pedroza e Chagas (2016, p. 110), “falar em construção coletiva do PPP no cotidiano da escola significa que, mais do que um documento, ele representa todas as relações, trocas e atividades realizadas na escola”. Sendo assim, são essas interações que promovem a

socialização e a compreensão mútua sobre as subjetividades, trajetórias e experiências dos indivíduos envolvidos.

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), subordinada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), junto com as Coordenações Regionais de Ensino/Gerências de Educação Básica (CRE/GEB), orientam a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, por meio da “Orientação Pedagógica Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica”²⁹, publicada em 2014. Esse documento visa contribuir para que o PPP seja construído de forma colaborativa, respeitando a diversidade e as especificidades de cada instituição escolar. A orientação aborda, entre outros aspectos, a dimensão política do PPP, a participação dos sujeitos sociais na sua elaboração, a necessidade de superar as contradições sociais, e a formulação de um plano de ação fundamentado em perspectivas participativas e democráticas. Isso busca romper com práticas que perpetuam desigualdades e injustiças sociais (Distrito Federal, 2014).

Compreende-se aqui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um instrumento de construção democrática de organização do trabalho pedagógico, portanto, a perspectiva antirracista não pode passar despercebida e/ou silenciada. Como um construto coletivo, o PPP precisa contemplar intencionalidades e propostas pedagógicas voltadas para a questão racial, promovendo a valorização e a emancipação de todos os sujeitos que participam, direta ou indiretamente, do ambiente escolar, sejam eles estudantes, docentes, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais, pedagogos, monitores, auxiliares ou membros da comunidade em geral.

Para Veiga (2001, p. 16), o Projeto Político-Pedagógico está fundado em princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita “os quais são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério”. A apresentação dos princípios e elementos constitutivos do PPP reforça sua importância como um instrumento essencial para a ampla discussão de temas significativos para a sociedade brasileira. Assim sendo, entende-se que o Projeto Político-Pedagógico, ao promover a coletividade e a democracia, é fundamental para a implementação de uma educação antirracista no ambiente escolar, dada a sua natureza inclusiva e participativa, que visa garantir uma educação mais justa e igualitária.

²⁹ Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas (Brasília, 2014), disponível no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

2.3.1 Elementos básicos do Projeto Político-Pedagógico

À luz de Veiga (2001), ressalta-se os elementos que constituem o PPP, a saber: as finalidades da escola; a estrutura organizacional; o currículo; o tempo escolar; o processo de decisão; as relações de trabalho e; por fim, a avaliação. Estes devem ser observados, na construção, implementação e na avaliação do PPP. As finalidades da escola, fundamentadas no artigo 2º da LDB (Lei nº 9394/96), quais sejam: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, referem-se, aos “efeitos intencionalmente pretendidos e almejados” (Brasil, 1996, p. 24). Deste jeito, devem ser claras para os educadores, e, portanto, faz-se necessária a reflexão da ação educativa que a escola desenvolve como base nas finalidades.

Nesse sentido, em uma perspectiva antirracista, é essencial refletir sobre quais finalidades estabelecidas pela legislação vigente a escola tem priorizado ou deixado de lado, como, por exemplo, vem preparando seus alunos para uma compreensão mais ampla da sociedade e para o respeito à diversidade e à cidadania, contribuindo para a luta contra o racismo, que persiste em diversas esferas sociais, produzindo exclusão e violência.

O segundo elemento básico do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a estrutura organizacional, que, de acordo com Veiga (2001, p. 25), se divide em dois tipos principais: a estrutura administrativa, que assegura, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, e a estrutura pedagógica, que determina a ação das administrativas e abrange fundamentalmente, as interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem e as de currículo (Veiga, 2001, p. 25), que incluem todos os setores necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A autora entende a escola como uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões de poder, de modo que a análise da estrutura organizacional exige uma reflexão sobre a disputa de poder e os conflitos que envolvem o âmbito das escolas. Dada a importância da educação antirracista, torna-se essencial compreender as relações de poder que compõem o ambiente escolar. Se a gestão pedagógica e a gestão administrativa determinam as ações, é salutar avaliar em que medida ambas priorizam projetos e ações que promovam um trabalho pedagógico comprometido com uma educação antirracista.

O currículo configura-se como o terceiro elemento essencial do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo descrito por Veiga (2001) como uma construção coletiva de conhecimento que exige a interação entre os sujeitos em torno de um objetivo comum e respaldada por um referencial teórico adequado. Nesse viés, “o currículo representa a

organização sistemática do conhecimento escolar, envolvendo processos de produção, transmissão e assimilação de saberes historicamente consolidados” (Veiga, 2001, p. 26). A autora ressalta que o currículo não é um instrumento neutro, mas está diretamente vinculado ao contexto social ao qual pertence, sendo “historicamente situado e culturalmente determinado” (Veiga, 2001, p. 26).

Sob essa perspectiva, Moreira e Silva (2009, p. 8) observam também que o currículo “não é um elemento neutro ou uma transmissão imparcial do conhecimento social, mas sim um espaço permeado por relações de poder, no qual são reproduzidas visões sociais específicas, gerando identidades individuais e coletivas”. Sendo assim, o currículo é um campo de disputas entre diferentes grupos sociais que pressionam para que nele sejam incorporados interesses diversos, resultando em processos que podem ser tanto emancipatórios quanto mantenedores de privilégios.

O tempo, identificado por Veiga (2001, p. 29) como o quarto elemento essencial do Projeto Político-Pedagógico (PPP), é descrito como “um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico”, efetivado por meio do calendário escolar, que organiza a distribuição das atividades ao longo do ano letivo, estabelecendo o início e o término do período letivo, dias de aula, férias, projetos, períodos de avaliação, entre outras atividades. No âmbito do PPP, é fundamental que a escola avalie como vem estruturando o tempo para incluir discussões e atividades que abordem questões sociais, como o racismo, e observe de que forma essas questões são contempladas ao longo do ano letivo.

O processo de tomada de decisão é o quinto elemento do PPP e, segundo Veiga, uma estrutura administrativa que favoreça a realização dos objetivos educacionais deve promover a participação de todos os membros da comunidade escolar (Veiga, 2001). A tomada de decisões pressupõe, portanto, uma gestão democrática para que os objetivos sejam alcançados de forma coletiva. O próprio PPP é um dos mecanismos que podem assegurar essa participação, sendo crucial a questão do racismo seja abordada nele, dada a importância das relações raciais na sociedade brasileira.

As relações de trabalho, sexto elemento do PPP, pressupõem relações participativas, solidárias e de reciprocidade, que devem incluir, por exemplo, “espaços abertos para a reflexão coletiva que incentivem o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos e a descentralização do poder” (Veiga, 2001, p. 31). A efetivação de uma educação antirracista igualmente exige um ambiente escolar que propicie processos dialógicos e participativos. O problema do racismo, conforme defendemos, deve ser amplamente debatido

em nosso país, inclusive no ambiente escolar, em consonância com o caráter democrático do PPP.

A autora aponta a avaliação como o último elemento essencial do PPP, permitindo uma análise crítica tanto das práticas pedagógicas quanto de sua execução e observa que “a avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, buscando explicar e compreender criticamente as causas dos problemas e propor ações alternativas” (Veiga, 2001, p. 32). No contexto deste estudo, é crucial que a avaliação considere se a questão racial é consistentemente abordada no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. O racismo, como destacado, precisa ser discutido amplamente em vários espaços da sociedade brasileira, especialmente nas instituições escolares, para assegurar que o PPP cumpra seu papel democrático e inclusivo.

Contudo, entre o anunciado e o realizado, pesquisas apontam desafios no que tange à elaboração e/ou implementação do Projeto Político-Pedagógico escolar. Tomando como exemplo uma pesquisa de Melo (2017)³⁰ sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico escolar em sete unidades educacionais pertencentes à Coordenadoria Distrital de Educação no município de Manaus, este confirmou, por meio dos resultados, “que se opera uma interpretação do PPP como mero documento burocrático pela gestão e seus pares em seus diferentes níveis. Bem como falhas nas ações de orientação e monitoramento por parte da Coordenadoria Distrital; gestão escolar centralizada ou pouco participativa” (Melo, 2017, p. 17).

Espera-se, então, que não só na escrita dos PPP das escolas analisadas, bem como nos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, possam-se identificar propostas de letramento racial efetivas, coletivas e participativas no chão da escola que propiciem a construção coletiva de conhecimento e práticas pedagógicas que desconstruam estereótipos, ou ainda, um padrão a ser seguido, e que, em alguma medida, essas reflexões conectem-se com a emancipação de indivíduos negros a partir da Educação Infantil na coordenação regional de ensino de Ceilândia.

Mesmo reconhecendo as limitações e os desafios na construção e implementação do PPP, vale ressaltar que embora a análise das limitações não seja o foco principal deste estudo, busca-se analisar o PPP enquanto instrumento de inclusão, com atenção especial ao espaço que a educação antirracista ocupa em quatro escolas públicas de Educação Infantil de Ceilândia.

³⁰ Vide. Melo (2017). Projeto político pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma Coordenadoria Distrital de Educação de Manaus.

2.4 Um olhar antirracista para os projetos político-pedagógicos de Ceilândia

Inicialmente, é importante ressaltar que não se busca uma verdade absoluta, mas sim a compreensão mais próxima possível acerca do lugar da educação antirracista nos projetos político-pedagógicos de quatro unidades escolares públicas de Educação Infantil da Regional de Ensino de Ceilândia do Distrito Federal. A escolha dos PPPs, bem como a análise de cada um deles, foi realizada com base nos critérios definidos na metodologia proposta neste estudo, que serão lembrados a seguir.

A Lei Orgânica do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993, art. 10), com vistas à descentralização administrativa, definiu que o Distrito Federal se organizará em Regiões Administrativas (RAs), que são subdivisões territoriais. Ceilândia é uma das 35 RAs que compõem o Distrito Federal. A escolha por Ceilândia como campo da pesquisa dos PPPs justificou-se por ser a Região Administrativa (RA) de maior população infantil do Distrito Federal (CODEPLAN, 2020), pelo perfil socioeconômico e racial da população, pelo contexto de vulnerabilidade, constatada pela precarização de infraestrutura básica nessa localidade, bem como por terem poucos estudos em escolas públicas do DF acerca de PPPs e letramento étnico-racial que fossem desenvolvidos em unidades escolares de Ceilândia e também devido à relação profissional, de pesquisa e de moradia de grande parte da vida da pesquisadora (de 0 aos 36 anos de idade).

A história de muitas famílias que lá se instalaram - em meados da década de 60 - assemelha-se, em sua grande maioria, por serem compostas por pessoas que vieram de várias regiões do Brasil, durante a construção de Brasília, na busca por melhores condições de vida na capital e encontram em Ceilândia uma forma de prosperar com sua família, que a construção da nova capital do Brasil motivava.

Todavia, o planejamento da capital não havia levado em consideração e tampouco conseguia suprir a demanda migratória que sua construção mobilizou, de maneira que já em 1969, com apenas nove anos de fundação, Brasília já tinha 79.128 habitantes, que moravam em 14.607 barracos e em zonas não autorizadas (CODEPLAN, 2022). O então governador Hélio Prates da Silveira solicitou a Secretaria de Serviços Sociais a erradicação das favelas próximas à capital, sendo criada a Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), presidida pela primeira-dama, Vera de Almeida Silveira, que almejava a transferência dos moradores das invasões do IAPI; das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; e Curral das Éguas e Placa das Mercedes, invasões com mais de 15 mil barracos e

mais de 80 mil moradores para uma área demarcada ao norte da região de Taguatinga nas antigas terras da Fazenda Guariroba, de Luziânia-GO (Ceilândia, 2019; GDF, 2016).

Surge Ceilândia, cujo nome decorre da junção da sigla CEI ao termo lândia (o sufixo inglês que significa cidade, terra), denominação criada pelo então Secretário Otomar Lopes (Ceilândia, 2019), sem nenhuma consulta aos moradores. Sendo assim, essa denominação torna-se simbólica por demonstrar um mecanismo público de intervenção, segregação e separação de classes sociais e econômicas no Distrito Federal. E, foi assim que em 27 março de 1971 teve início ao processo de assentamento das primeiras famílias no novo território, a cerca de 35 quilômetros de Brasília (GDF, 2021; Lopes, 2001).

Era urgente para os governantes da época a remoção dos moradores dos arredores de Brasília. E, assim, iniciou-se “a derrubada de barracos e transporte das famílias e seus pertences para a nova área, em caminhões do Governo do Distrito Federal, ou em carroças e bicicletas, com atuação da polícia, nos casos em que havia resistência” (Guidi, 2013, p. 11). Para Vieira e Costa Neto (2009), a intenção ideológica em que tais medidas foram tomadas tornam evidentes o uso e a força da concepção estética em detrimento da humana, frente ao segmento superficial, pragmático e secundário que é dado à realidade humana. E, assim, em meio a todas essas contradições e complexidades, constitui-se Ceilândia.

O projeto inicial e urbanístico de Ceilândia, de autoria do arquiteto Ney Gabriel de Souza, é formado por dois eixos cruzados em ângulo de 90 graus, formando a figura de um barril. Esse traço desencadeou expressões preconceituosas e pejorativas, como “barril de pólvora” devido à grande diversidade e também dos muitos problemas sociais nela vivenciada (Lopes, 2001). Ceilândia também fica conhecida por abrigar a maior quantidade de migrantes nordestinos do Distrito Federal (Guidi, 2013; Lopes, 2001; Vieira, 2009).

Figura 12 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

Figura 13 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

Figura 14 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

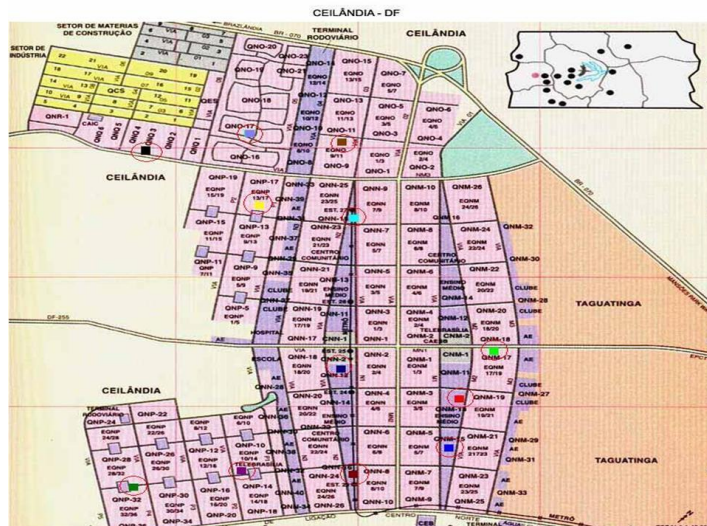
Figura 15 - Primeiros movimentos para a construção de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

Com a contínua chegada de migrantes em Ceilândia o projeto urbanístico foi sendo alterado para abrigar toda essa população, sendo necessária a criação de outras áreas. Em 1976, foi criada a QNO (Quadra Norte “O”) e, em 1977, o Núcleo Guariroba, situado em Ceilândia Sul. Surgiram depois os Setores “P” Norte e “P” Sul (1979). Em 1985, foi expandido o Setor “O”, em 1988 ocorreu o acréscimo do Setor “N”, em 1989, o Setor “P” Sul e QNQ e em 1992, o Setor “R”. Atualmente, Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em vários setores, os quais podem ser nomeados em: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor “O”, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção, parte do INCRA (área rural da RA) e Setor Privê (Ceilândia, 2019). Também pertenciam à Ceilândia os Condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente que, recentemente, se tornou uma RA independente (GDF, 2021).

Figura 16 - Mapa de Ceilândia



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

Figura 17 - Visão Panorâmica de Ceilândia em 2024



Fonte: Agência Brasília

Diante disso, Ceilândia, atualmente, é a RA mais populosa do Distrito Federal, com mais de 350 mil moradores, representando 11,64% da população do Distrito Federal e segundo dados apresentados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/CEILANDIA (CODEPLAN, 2022) a população urbana de Ceilândia é, em sua maioria, feminina (52,6%) e a média de idade é de 34,3 anos. É também a RA com maior quantidade de crianças do DF, sendo que estas correspondem a 17% de sua população (CODEPLAN, 2020). A maior parte dos moradores se autodeclara parda (45,8%), seguida por (38,9%) de brancos e (14%) de pretas. Sobre o estado civil, 45,8% da população com 14 anos ou mais de idade se declarou solteira.

A Pesquisa Distrital por Amostra e Domicílio – PDAD/CEILANDIA (CODEPLAN, 2022) indicou também que os arranjos domiciliares mais frequentes eram de casais sem filhos

(23,1%), casais com um filho (18,8%) e monoparental feminino (14,6%). As residências possuem uma média de 3,18 moradores por domicílio. A estrutura das moradias na cidade é constituída em sua maioria por casas (88,1%), e os moradores são os proprietários em (55,3%) dos domicílios. As residências em 92,3% dos casos apresentam estrutura em alvenaria, piso com revestimento (93,2%) e cobertura em telha sem laje 42,8%. Em 99,6% dos domicílios há abastecimento de água e esgotamento sanitário pela Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB). No que diz respeito ao abastecimento de energia elétrica, 100% das famílias declararam ter acesso pela rede geral da Companhia Energética de Brasília (CEB/Neoenergia) (CODEPLAN, 2022).

Ainda, de acordo com a pesquisa citada (CODEPLAN, 2022), em relação à escolaridade da população 93,5% dos moradores com seis anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever e os estudantes, em sua maioria, frequentam a escola pública (62%) e 83,2% estudam alguma unidade de ensino na RA Ceilândia. No que diz respeito à escolaridade das pessoas com 25 anos ou mais, 35,3% declararam ter o Ensino Médio completo e 14,2% têm o Ensino Superior completo. Em relação ao trabalho, 54,4% da população com 14 anos ou mais se encontra economicamente ativa. Contudo, um dado salta aos olhos: 36,6% dos jovens entre 18 e 29 anos, denominados de “nem-nem”, não estudam e nem trabalham. Do que se infere que uma parcela considerável da população jovem de Ceilândia está sem perspectiva educativa ou de trabalho, dados que podem impactar na produção de violência e criminalidade.

Nesse sentido, é importante salientar que Ceilândia é considerada uma das RAs mais violentas do Distrito Federal registrando anualmente altos índices de violência, com altas taxas de homicídio, de injúria racial, feminicídios, de violência doméstica e ocorrências de descumprimento das Medidas Protetivas de Urgência (CODEPLAN, 2022; INESC, 2023). No que tange aspectos urbanísticos e estruturais, a Ceilândia tem a Caixa d'Água como um de seus símbolos de luta e resistência, principalmente pela distribuição de água, uma reivindicação da população na época de sua construção e inauguração, em 27 de março de 1974, tornando-se imediatamente um ponto de referência da cidade. Está localizada no Centro de Ceilândia e, atualmente, se impõe por sua estrutura arquitetônica e força histórica. Próxima a Caixa d'Água encontra-se a Feira Central de Ceilândia, outro ponto simbólico e famoso da RA, por ser ponto de encontro dos moradores e abrigar elementos da cultura nordestina no Distrito Federal. Ceilândia possui também a Casa do Cantador, uma obra arquitetônica de Oscar Niemeyer inaugurada em 1986, considerada o Palácio da Poesia e da Literatura de Cordel no Distrito Federal. O espaço promove apresentações artísticas gratuitas, principalmente de artistas da cultura nordestina, como repentistas e cordelistas.

Figura 18 - Caixa d'Água



Disponível em:
<http://www.cultura.df.gov.br/patrimonio/>

Figura 19 - Feira Central de Ceilândia



Disponível em:
<https://historiasdebrasil.com/2019/02/25/a-origem-da-feira-central-de-ceilandia/>

Figura 20 - Casa do Cantador



Disponível em:
<http://www.cultura.df.gov.br/patrimonio/>

A estrutura pública institucional de Ceilândia é composta pelo Hospital Regional de Ceilândia (HRC), 12 Centros de Saúde e duas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs). Na área da Educação possui 97 Instituições Educativas administradas pelo Governo local, sendo 1 Centro de Educação Infantil (CEI), 52 Escolas Classe (EC), 2 CAICs, 24 Centros de Ensino Fundamental (CEF), 7 Centros Educacionais (CED), 6 Centros de Ensino Médio (CEM), 2 Centros de Educação Especial (CEE), 1 Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT), 1 Centro de Educação Profissional e Tecnológico (CEP-ET) e 1 Centro Interescolar de Línguas (CILC). Também possui uma Biblioteca Pública e 2 Centros Olímpicos e Paralímpicos. Possui um Campus do Instituto Federal de Brasília – IFB (Campus Ceilândia) e um Campus da Universidade de Brasília (Campus de Ceilândia). Na área da Segurança Pública possui 2 Batalhões de Polícia Militar e 4 Delegacias de Polícia Civil, uma Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), 3 unidades de Conselho Tutelar e um Fórum do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT). (Secretaria de Saúde do DF, 2024; Secretaria de Educação do DF, 2024; Administração Regional de Ceilândia, 2024; CODEPLAN, 2022).

Esse panorama é essencial para compreender a realidade dos moradores, especialmente das crianças, em Ceilândia. Formada pela diversidade e pela necessidade, uma região que cresceu em vários aspectos, mas ainda enfrenta o desafio de superar as desigualdades sociais que marcaram sua origem, garantindo a todos o direito à cidadania.

Ao direcionarmos o nosso olhar especialmente aos projetos político-pedagógicos das escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Administrativa de Ceilândia-DF, uma indagação orientou o presente estudo: qual é o lugar da educação antirracista

no âmbito desses PPPs? Como as edições das Plenarinhas contribuíram na elaboração dos referidos projetos e em que momento possibilitaram ou sugeriram a possibilidade de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar desde a Educação Infantil?

Segundo estudo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) intitulado: “Retratos sociais do DF 2018”, que buscou entender o perfil da população negra do Distrito Federal, a população negra do DF é maioria nas RAs de renda baixa e média-baixa. Conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Classificação por rendas em cada RA – DF/2018

Classificação da renda	Regiões Administrativas	População total estimada em 2018	Renda domiciliar média	Grupo de renda
Alta	Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal	384.913	R\$ 15.622,00	1
Média-alta	Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires	916.651	R\$ 7.266,00	2
Média-baixa	Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião	1.269.601	R\$ 3.101,00	3
Baixa	Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA-Estrutural e Varjão	310.689	R\$ 2.472,00	4

Fonte: CODEPLAN, PDAD, 2018.

Ceilândia enquadra-se na categoria renda média, estando com renda acima apenas das regiões administrativas do Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA-Estrutural e Varjão. Composto o grupo de renda 3, o penúltimo em ordem crescente de renda mensal.

E com maioria da população autodeclarada de negros e pardos, conforme tabela:

Tabela 2 - Distribuição por raça/cor e RAs. DF/2018

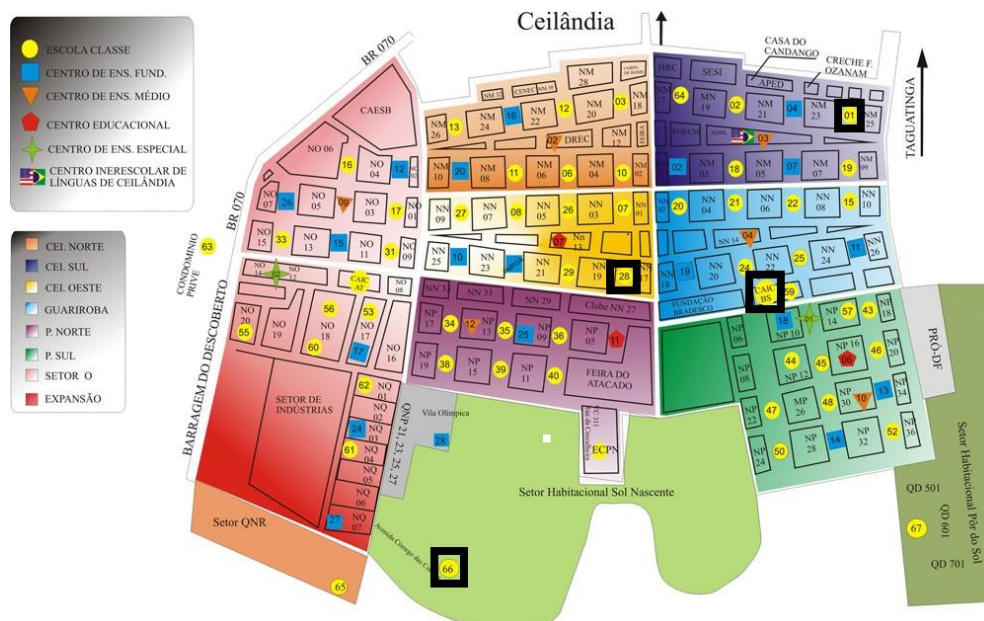
	Negra		Não negra		Total
	Nº pessoas	%	Nº pessoas	%	Nº pessoas
DF	1.659.995	57,6%	1.221.859	42,4%	2.881.854
Grupo 1 (alta renda)	127.263	33,1%	257.650	66,9%	384.913
Grupo 2 (média-alta renda)	471.346	51,4%	445.305	48,6%	916.651
Grupo 3 (média-baixa renda)	845.208	66,6%	424.393	33,4%	1.269.601
Grupo 4 (baixa renda)	216.177	69,6%	94.512	30,4%	310.689
Plano Piloto	77.462	35,0%	143.864	65,0%	221.326
Gama	85.776	64,8%	46.690	35,2%	132.466
Taguatinga	111.286	54,1%	94.384	45,9%	205.670
Brazlândia	36.829	68,8%	16.705	31,2%	53.534
Sobradinho	32.811	54,6%	27.266	45,4%	60.077
Planaltina	131.292	74,0%	46.200	26,0%	177.492
Paranoá	44.047	67,2%	21.486	32,8%	65.533
Núcleo Bandeirante	12.508	53,0%	11.111	47,0%	23.619
Ceilândia	281.699	65,1%	151.228	34,9%	432.927
Guará	61.079	45,6%	72.923	54,4%	134.002
Cruzeiro	15.698	50,5%	15.381	49,5%	31.079
Samambaia	152.471	65,5%	80.422	34,5%	232.893
Santa Maria	89.629	69,5%	39.253	30,5%	128.882
São Sebastião	74.010	64,2%	41.246	35,8%	115.256
Recanto das Emas	85.631	65,8%	44.412	34,2%	130.043
Lago Sul	6.885	23,1%	22.869	76,9%	29.754
Riacho Fundo	23.943	57,8%	17.467	42,2%	41.410
Lago Norte	11.466	34,6%	21.637	65,4%	33.103
Candangolândia	9.907	60,1%	6.582	39,9%	16.489
Águas Claras	64.108	39,8%	97.076	60,2%	161.184
Riacho Fundo II	54.644	63,8%	31.014	36,2%	85.658
Sudoeste/Octogonal	17.304	32,2%	36.466	67,8%	53.770
Varjão	6.665	75,7%	2.137	24,3%	8.802
Park Way	6.204	30,2%	14.307	69,8%	20.511
SCIA-Estrutural	27.194	76,6%	8.326	23,4%	35.520
Sobradinho II	48.004	56,1%	37.570	43,9%	85.574
Jardim Botânico	7.943	30,0%	18.506	70,0%	26.449
Itapoã	45.660	73,4%	16.548	26,6%	62.208
SIA	693	44,7%	856	55,3%	1.549
Vicente Pires	30.169	45,4%	36.322	54,6%	66.491
Fercal	6.980	81,3%	1.603	18,7%	8.583

Fonte: Codeplan, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018, GEREPS/DIEPS/Codeplan
Elaboração: DIPOS/Codeplan.

Fonte: CODEPLAN, PDAD, 2018.

A análise dos projetos assenta-se no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterado pela Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas públicas e particulares. A escolha das unidades escolares deu-se mediante a seleção de uma escola que ofereça Educação Infantil e seja representativa de cada região geográfica de Ceilândia - Norte, Sul, Leste e Oeste - conforme ilustradas na figura abaixo:

Figura 21 - Distribuição das escolas públicas de Ceilândia



Fonte: Disponível no site da SEEDF

As escolas escolhidas estão destacadas no quadrado preto. Sendo assim, representando a Ceilândia Oeste, tem-se a **Escola Classe 28 de Ceilândia (EC 28)**; o **Centro de Educação Infantil (CEI 01)** representando a Ceilândia Leste; para a Ceilândia Norte, foi selecionada a **Escola Classe 66 de Ceilândia (EC 66)**; e o **CAIC Bernardo Sayão (CAIC BS)** representando a Ceilândia Sul, contemplando, desta maneira, os quatro pontos da referida região administrativa. Foram selecionados para leitura os PPPs dos últimos cinco anos (2019 a 2023) de cada uma das escolas.

A análise de conteúdo do material foi conduzida seguindo a estrutura proposta por Bardin (2011), que consiste em três etapas distintas: a primeira corresponde à pré-análise, dedicada à organização inicial do material coletado, na qual foi selecionada a Regional de Ensino e as escolas participantes; a segunda etapa compreende a exploração minuciosa do corpus estabelecido; e por fim, a última etapa envolve o tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação. Nesse estágio, realizou-se uma análise reflexiva e crítica do conteúdo coletado.

Considerando as escolas acima e examinando os referidos projetos, foi possível estabelecer categorias de análise, estruturando os dados em unidades de registro, em conformidade com o proposto por Bardin (2011), bem como as reflexões trazidas por Lakatos e Marconi (2003); Gaskell (2002); Gil (2008); Minayo (2002); e foram definidos três temas-eixos para análise dos projetos político-pedagógicos que contribuirão para o alcance do objetivo da pesquisa. São eles:

Quadro 6 - Temas-eixos para análise dos projetos político-pedagógicos

Diagnóstico da realidade socioeconômica e racial da escola	Buscou-se identificar se e de que forma esse aspecto está contemplado no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Vivemos em uma sociedade marcada por processos de racialização em que as desigualdades socioeconômicas se reproduzem continuamente. Assim, refletir sobre uma educação antirracista no âmbito do PPP que seja transformadora, emancipatória e justa implica necessariamente pensar nas relações que se estabelecem entre a proposta pedagógica e a realidade social dos estudantes, considerando as dimensões de classe e raça. Considera-se que essa informação é essencial para o delineamento de qualquer proposta pedagógica coletiva, desenvolvida no e para o contexto escolar.
Identificação de termos/conceitos relacionados a concepções antirracistas (“diversidade”; “história afro-brasileira”; “racismo”, “educação antirracista”, “justiça social”; “direitos humanos”; “respeito às diferenças”; “afrocentricidade”; “cultura racial”, entre outros):	Compreende-se que localizá-los, por si só, não traduz a efetividade da educação antirracista; contudo, sua simples presença ajudará a compreender se estão carregados de sentido e se produzem efeitos no conjunto de intencionalidades expressas em projetos e ações propostos no projeto político-pedagógico, relacionados ao tema desta pesquisa, ou se são apenas palavras utilizadas genericamente, desconectadas de uma proposta de educação antirracista de fato e com intencionalidade.
Presença da Lei nº 10.639/03 na proposta pedagógica da escola:	Busca-se identificar se a temática e a proposta estão alinhadas ao que está previsto no artigo 26-A da LDB (Lei nº 9394/96), bem como no artigo 79-B do mesmo diploma legal, e se se desenvolvem em todo o ano letivo, de maneira interdisciplinar, ou somente em datas oficiais e comemorativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As três categorias acima descritas são, por conseguinte, os pontos de apoio à análise dos projetos político-pedagógicos, os quais concomitantemente e com base no aporte teórico, subsidiarão a presente reflexão a respeito dos achados da pesquisa. Dessa forma, voltamos, efetivamente, a atenção aos pontos de análise previamente definidos na pesquisa. Buscamos conhecer, no primeiro momento, o diagnóstico da realidade socioeconômica e racial da escola. Nesse sentido, tem-se o Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 28 de Ceilândia (EC 28), que caracteriza a comunidade escolar com “problemas de saneamento básico, acúmulo de lixo,

buracos nas ruas, barracos em condições precárias e altos índices de criminalidade” (PPP, EC 28, 2019-2021, p. 10).

Mesmo relacionando os problemas sociais e familiares ao rendimento escolar dos estudantes, cabe anotar que os PPPs da EC 28 não contemplam, de forma explícita, informações sobre o perfil racial dos estudantes e/ou da comunidade escolar, tampouco a relação dessa com a realidade socioeconômica dos discentes, ainda que mencione que os estudantes são oriundos do Sol Nascente – região cuja população, conforme os dados estatísticos³¹ apresentados anteriormente, é constituída em sua maioria por negros e pardos, como explana o trecho a seguir:

A escola atende estudantes em sua maioria de baixa renda, sendo que inúmeras famílias não venceram a barreira de uma alimentação de qualidade. Muitas delas são atendidas pelos Programas Sociais do Governo, como o Bolsa Família. A comunidade apresenta-se com poucos recursos financeiros, demonstrando falta de acesso à cultura, lazer, esportes e tecnologia. Percebe-se que existem muitos problemas familiares, havendo um grande índice de pais separados, filhos gerados fora do casamento, pais presos, tendo como consequência a ausência da família. Dessa forma, o convívio diário, a criação e muitas vezes a guarda dessas crianças fica sob responsabilidade de avós, tios, madrastras, padrastos etc. Existem também na região casos de violência doméstica, uso de drogas, marginalidade, responsáveis que estão detidos, homicídios, furtos e roubos, pedofilia etc., ou seja, as crianças estão sujeitas à vulnerabilidade social. Muitos dos pais trabalham fora e os alunos recebem cuidados de terceiros. Boa parte dos alunos é proveniente do Setor Habitacional Sol Nascente, necessitando do transporte cedido para se deslocarem até a escola. Muitos deles ainda não têm acompanhamento escolar por parte das famílias, acarretando baixo rendimento, faltas e até distorção idade/série. (PPP, EC 28, 2023, p. 12).

Não foi possível identificar um olhar cuidadoso da escola sobre quais questões desembocam nos problemas citados em seu PPP ou a definição de um planejamento de ações com vistas à melhoria deles. O que pode indicar que o diagnóstico presente no PPP pode ser superficial, apenas listando os sintomas (violência, falta de acompanhamento, baixo rendimento etc.) sem aprofundar nas causas subjacentes. Isso impede a escola de compreender a complexidade desses fenômenos e, conseqüentemente, de planejar intervenções eficazes. A falta de investigação sobre as causas dos problemas pode indicar uma ausência de diálogo e de envolvimento da comunidade escolar (famílias, estudantes, docentes e demais atores) no processo de diagnóstico e planejamento. Compreender as perspectivas e as necessidades da comunidade faz-se necessária para que se possa desenvolver ações mais eficazes e engajadoras.

A ausência de uma análise aprofundada e de um planejamento de ações concreto pode sugerir que o PPP foi elaborado de forma mais formalista, como um documento burocrático a

³¹ Vale ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa não consistem em verdades absolutas, contudo servem como auxílio para compreendermos a realidade da população negra e não negra, bem como descortiná-la.

ser cumprido, sem uma real intencionalidade de orientar as práticas pedagógicas e a gestão escolar na resolução dos problemas identificados.

Diferentemente da escola anterior, o Projeto Político-Pedagógico do CEI 01 relata a realidade social da escola de forma mais diversificada:

A comunidade a qual a escola está inserida revela – se heterogênea, se de um lado temos crianças advindas de pais atuando no serviço público: professor, policial militar, enfermeiro, bombeiro e dono do comércio local, dentre outras profissões; do outro lado temos crianças advindas de pais atuando como pedreiro, diarista, balconista vendedor, carroceiro, autônomo, desempregado, dentre outras profissões cabendo ressaltar aqui que todas as profissões supracitadas foram relacionadas aqui simplesmente para caracterizar as condições sócio – financeiras da comunidade escolar local e que todas as profissões elencadas aqui tem seu valor e sua importância reconhecidos pela escola apesar de não ter um valor financeiro reconhecido igualitariamente pela sociedade na qual está inserida a escola. A maioria dos estudantes reside no próprio setor. (PPP, CEI 01, 2019, p. 9).

Segundo os PPPs do CEI 01, questões, como o baixo poder aquisitivo da população e a baixa escolaridade, são fatores que implicam o acesso precário a atividades de lazer por parte dos estudantes:

Percebe-se que, em sua maioria, os estudantes não têm muitas atividades culturais, nunca frequentaram, ou frequentam pouco, cinemas, shows musicais e outros. As atividades de cultura e lazer mais praticadas pelos estudantes são ouvir música, ver TV ou brincar na rua, próximo a mediações de suas casas, observadas por meio de escuta sensível individual, com os estudantes, e coletiva, com a comunidade escolar. (PPP, CEI 01, 2019, p. 9).

Os PPPs sinalizam a realidade socioeconômica local e problematizam o pouco acesso à cultura e ao lazer para a comunidade e em geral, bem como reconhecem a necessidade de desenvolver ações alternativas que viabilizem a melhoria da qualidade de vida em toda a comunidade e, em especial, na escola.

O PPP da Escola Classe 66 de Ceilândia (EC 66) apresenta suas Propostas Pedagógicas com subtemas: “Escola Acolhedora – Cidadania se vive na escola” (2016-2019); “Espaço de acolhimento, aprendizagens e vivências” (2020-2023), ambos afirmando a busca por preparar seus alunos para o exercício da cidadania, empenhando-se em conferir às suas aulas a indispensável contextualização e conscientização dos problemas sociais e ambientais, buscando a identificação dos conteúdos ministrados com a realidade imediata vivenciada pelos alunos. Quanto à realidade em que se insere, traz que:

A E.C. 66 está rodeada por problemas infraestruturais que assolam a comunidade local. Alguns alunos se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Os estudantes são em sua maioria carentes e com alguma dificuldade de aprendizagem, pois os pais não têm tempo e nem disposição de acompanhar a vida escolar dos seus filhos, alguns alunos mostram-se desinteressados, em algum momento, com

problemas indisciplinados e traços de agressividade. A situação socioeconômica da comunidade do Condomínio Sol Nascente é muito carente, não existem quadras esportivas, nem campos de futebol ou outros espaços de lazer como cinema, teatro, clubes. Por essa razão faz-se necessário o envolvimento da escola no cotidiano dessa comunidade com projetos que visem à aproximação de todos os sujeitos. (PPP, EC 66, 2016-2019, p. 8 e PPP, EC 66, 2022-2023 p. 11).

Assim como os projetos político-pedagógicos das escolas anteriores, o PPP da EC 66 não informa de forma explícita sobre o perfil racial do respectivo público atendido e nem da comunidade escolar. O documento sinaliza uma vulnerabilidade social da região na qual a unidade de ensino está inserida: “os estudantes atendidos nesta instituição são provenientes de uma comunidade de baixa renda, composta por desempregados, autônomos, trabalhadores assalariados, etc., sendo que pouco mais da metade são de famílias que dependem da ajuda de programas sociais do governo”. (PPP, EC 66, 2016-2019, p. 15; 2020 a 2022 p. 16 e PPP 2023, p. 12), entretanto não correlaciona as questões sociais, raciais e de desigualdade social.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, o Centro de Atendimento Integral à Criança e Adolescente (CAIC) Bernardo Sayão atende, em sua maioria, residentes da Ceilândia Sul, Setor P Sul, Setor de Chácaras Sol Nascente e Pôr do Sol. O referido PPP descreve que:

De um modo geral, as famílias são financeiramente carentes, ou seja, de classe média baixa. Elas são originárias de lares que enfrentam realidades, como: a falta de qualificação profissional, desemprego, falta de instrução, falta de recursos básicos para atender as necessidades das famílias, de lazer e cultura. Devido à distância da escola para os lares dos alunos, muitos chegam à escola por meio do transporte escolar público e do transporte particular, financiado pelos pais ou acompanhados de algum familiar. É importante considerar que, nos últimos anos, os pais têm participado menos da vida escolar de seus filhos por vários motivos, dentre eles, o trabalho, a desestrutura familiar (uso de drogas lícitas e ilícitas, violência doméstica, dificuldades econômicas etc.) e as mudanças constantes de endereço/cidade. (CAIC BS, 2020, p. 4).

De modo semelhante aos projetos político-pedagógicos das escolas anteriores, o PPP do CAIC Bernardo Sayão (BS) não apresenta informações acerca do perfil racial, quer seja do alunado, quer seja da comunidade escolar, tampouco o relaciona com o perfil socioeconômico desse público.

Os próximos pontos de análise envolvem: (2) a identificação de termos e conceitos associados a uma perspectiva antirracista, tais como “diversidade,” “história afro-brasileira,” “racismo,” “educação antirracista,” “justiça social,” “direitos humanos,” “respeito às diferenças,” “afrocentricidade,” e “cultura racial,” entre outros. Esse levantamento busca avaliar se os mencionados vocábulos e expressões estão carregados de significados profundos e se produzem efeitos concretos nas intencionalidades pedagógicas expressas em projetos e ações descritos no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo Gomes (2017), uma abordagem

genuinamente antirracista demanda um compromisso explícito com práticas pedagógicas e sociais que promovam a equidade e o reconhecimento cultural, o que se verifica na aplicação de tais conceitos de forma consistente e conectada a uma prática educativa transformadora.

Nesse sentido, a análise pretende observar se esses termos, ao serem utilizados, refletem um engajamento autêntico com a educação antirracista, ou se, ao contrário, são empregados de forma genérica e superficial, desvinculados de um compromisso pedagógico efetivo com a justiça social e o respeito à diversidade.

E finalmente, como terceiro ponto de análise, busca-se identificar: (3) a presença da Lei 10.639/03 na proposta pedagógica da escola, analisando se é contemplada ao longo de todo o ano letivo; apenas em datas oficiais comemorativas relacionadas à temática racial; ou ainda, se é abordada de forma interdisciplinar. A Lei nº 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabelece diretrizes fundamentais para a promoção de uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural, que permeia tanto o ambiente escolar quanto a sociedade (Brasil, 2003).

Segundo Silva (2018), a inclusão efetiva desses conhecimentos exige que estejam presentes não apenas em ocasiões pontuais, mas inseridos no currículo de maneira contínua e interdisciplinar, como uma prática pedagógica que fomente o diálogo e a compreensão das contribuições culturais afro-brasileiras e africanas. Assim, esta análise busca compreender até que ponto a proposta pedagógica incorpora a lei de forma integral e comprometida, refletindo um verdadeiro esforço em direção a uma educação inclusiva e transformadora.

Quanto à Escola Classe 28 de Ceilândia (EC-28), tem-se que o projeto político-pedagógico faz menção em todo o corpo do texto de conceitos/palavras/frases que remetam a discussão racial. Ao longo do PPP, verificam-se palavras tais como: racismo, cultura africana, diversidade, educação para diversidade, respeito às diferenças, formação integral. Cita a Lei nº 10.639/2003 em seu projeto “Africanidades” que propõe ser desenvolvido de abril a outubro de forma interdisciplinar, conforme o plano de ação a seguir:

Figura 22 - Plano de Ação EC 28 de Ceilândia

PLANO DE AÇÃO				
Objetivos Nº	Estratégias	Responsáveis	Recursos	Cronograma
01	Contação da história "A África de Dona Biá" e posterior contextualização em sala de aula.	Coordenadoras e Professores	Figurinos e recursos comunicativos	Abril
02	Contação da história "E pele tem cor?" e posterior contextualização em sala de aula.	Professores	Recursos didáticos	Abril
03	Contação da história "As tranças de Bintou" e posterior contextualização em sala de aula.	Professores	Recursos didáticos	Maio
04	Contação de história do livro Histórias Africanas.	Coordenadoras e Professores	Figurinos e recursos comunicativos	Junho
05	Contações de outro livro sobre a temática.	Coordenadoras e Professores	Recursos didáticos	Ao longo dos bimestres até setembro
06	Exposição de trabalhos	Coordenadoras e Professores	Recursos didáticos e pedagógicos	Outubro

Fonte: EC 28, 2019 – 2021, p. 116

Vale destacar que o referido projeto é apresentado em todos os PPPs da escola subsequentes, mudando o título somente na edição de 2023 para “História e Cultura Afro-Brasileiras, acrescentando nos conteúdos a serem trabalhados, além da Lei 10.639/2003, os seguintes:

- Lei nº 11.519/11;
 - As contribuições científicas, tecnológicas, filosóficas dos povos africanos da antiguidade e afro-brasileiros para o desenvolvimento da humanidade;
 - Civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos de Kemet, Mali, do Congo e Gana;
 - Sociedades organizadas: Quilombos Brasileiros
- (EC 28, 2023, p. 168)

Os dois títulos do projeto abrem mais possibilidades como discussão de temáticas que lhes são correlatas, a partir de uma concepção de educação antirracista, e demanda detalhamento sobre o que se pretende trabalhar na escola, uma vez que o campo Africanidades e História e Cultura Afro-Brasileiras a serem exploradas podem ser muitas, então, é importante que coletivamente a escola reflita, cada vez mais, sobre o que pretende discutir a partir do projeto; por quê? Para quê? Para quem? Como? Não se prendendo a somente o “Quando”, o período em que será desenvolvido. Esse pode ser um dos caminhos possíveis para se pensar em propostas pedagógicas de cunho antirracista.

Quanto ao Centro de Educação Infantil 01 de Ceilândia (CEI-01), tem-se que o projeto político-pedagógico faz menção de poucos conceitos/palavras/frases que remetam a temática racial. Eles são encontrados ao longo das estratégias e nos eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos / educação para a

sustentabilidade, em que é possível verificar palavras tais como: cidadania, diversidade, heterogeneidade e diversidade étnico-racial, conforme trecho a seguir:

O eixo integrador educar e cuidar, brincar e interagir é coligado com eixos gerais do Currículo da Educação Básica: **diversidade**, sustentabilidade humana, **cidadania** e aprendizagens. O trabalho com a Educação Infantil implica respeitar, acolher e valorizar a **diversidade**, a sustentabilidade humana, a **cidadania** e as aprendizagens. Por isso as ações pedagógicas estão sempre interligadas a questões, como: diversidade cultural e biodiversidade, diversidade em relação à orientação sexual e configurações familiares, **diversidade étnico racial**, inclusão das crianças que possuem deficiência, atendimento à **heterogeneidade** e à singularidade, direito às aprendizagens. (CEI 01, 2020, p. 25 / CEI 01 2023, p. 27, grifo nosso).

Embora haja menção a esses vocábulos, observou-se que os PPPs contemplam uma abordagem superficial à temática racial, demonstrando que a mesma está restrita ao dia da Consciência Negra. Infere-se, que o “Dia da Consciência Negra” referenciado nos PPPs faz menção a data comemorativa do Dia da Consciência Negra, o qual está determinado no Art. 79-B da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9394/96) que diz: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Sugere-se que no Projeto Político-pedagógico estejam expressos outros projetos/ações, (além do supracitado) os quais sejam contínuos e permanentes, sobretudo, à luz de uma concepção antirracista. Segundo as reflexões de Veiga (2002) o Projeto Político-Pedagógico não deve se restringir a um documento formal e estático, mas sim configurar-se como um processo dinâmico e contínuo, capaz de orientar a ação educativa em sua totalidade. Para a autora, um PPP verdadeiramente engajado com a realidade escolar e a sociedade deve incorporar projetos e ações de caráter permanente, que promovam a inclusão de todas as vozes e a pluralidade de perspectivas.

O PPP da Escola Classe 66 de Ceilândia (EC 66) faz menção de palavras/termos tais como: discriminação, violência, opressão, negro cidadania, diversidade e direitos humanos. Foi possível localizá-las no plano de permanência e êxito escolar dos estudantes, que destaca como uma de suas propostas: “Promover ações acerca da educação em diversidade étnico-racial, orientação sexual, respeito às diferenças e direitos humanos” (EC 66, 2023, p. 66).

Dos projetos propostos nos PPPs que estejam relacionados a uma concepção antirracista, tem-se dentro do plano de ação da orientação educacional, o denominado “Convivência Escolar e Cultura De Paz” que propõe: “realizar ações preventivas contra a discriminação por motivo de convicções filosóficas, religiosas, ou qualquer forma de preconceito de classe econômica, social, étnica, sexual, enfatizando o respeito à diversidade cultural” (EC 66, 2023, p. 90).

Por fim, nos fundamentos teórico-metodológicos a escola propõe que as:

[...] aprendizagens devem ser contextualizadas à realidade do discente, e o trabalho pedagógico da escola deve contemplar os eixos transversais do Currículo em Movimento da SEDF (2018): Educação Para Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para Sustentabilidade (EC 66, 2023, p. 20).

Constata-se que a partir do projeto supracitado e dos fundamentos encontrados que a discussão racial no âmbito do PPP não está invisibilizada, mas requer aprofundamento, bem como deve se fazer presente em todo o ano letivo, inclusive de forma interdisciplinar, conforme determinado nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (DCNs).

Quanto ao Centro de Atendimento Integral à Criança e Adolescente Bernardo Sayão (CAIC BS), o respectivo Projeto Político Pedagógico faz menção de palavras/termos tais como “cidadania”, “Direitos Humanos”, Educação em e Para os Direitos Humanos”, Educação para a Diversidade”, “diversidade étnico-racial” e “respeito às diferenças”. Nos objetivos institucionais, entre aqueles que tem alguma relação com a discussão racial e com educação antirracista, foram identificados:

Conhecer, compreender e valorizar a inclusão e a diversidade étnico racial existente no país;
Reconhecer, compreender e valorizar manifestações culturais brasileiras, visando a inclusão da diversidade étnico racial existente no país;
Desenvolver jogos da cultura popular, afro-brasileira e indígena, valorizando a inclusão e a diversidade étnico racial existente no país (CAIC BS, 2023, p. 110-112).

De acordo com os PPPs do CAIC a escola celebra o dia temático da Consciência Negra no dia 20 de novembro e tem a interdisciplinaridade como um dos princípios orientadores da sua prática pedagógica, dentro da perspectiva de Currículo Integrado (CAIC BS, 2019-2023).

Nesse sentido, subte-se que a escola se encontra em consonância ao que determina a LDB (art. 79 B) e as DCNs no que tange a comemoração ao dia da Consciência Negra. Contudo, os PPPs não apresentam de forma explícita como serão desenvolvidas as ações ou a existência de outros projetos/ações antirracistas de caráter contínuo e/ou permanente.

Por fim, foi possível identificar nos PPPs das quatro unidades escolares de Ceilândia que a Lei nº 10.639/2003 e a importância de uma educação antirracista comparecem, embora não sejam contempladas de forma ampla e aprofundada na maioria dos projetos político-pedagógicos analisados, não chega a ocupar lugar de invisibilidade, na medida que recebe tratamento superficial e pontual nesses instrumentos. Em vista dessas constatações, é imprescindível que o lugar da educação antirracista seja de protagonismo, com a finalidade de superar as desigualdades raciais. Salienta-se ainda a importância da discussão aprofundada

sobre as questões raciais, no âmbito dos PPPs e que ela esteja presente na prática em todo o ano letivo, sobretudo, em prol da luta por uma sociedade antirracista.

3 CIRCULAÇÃO: REPRESENTAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas em pesquisas em Educação pode dar indícios do que o sujeito compreende sobre um determinado conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira. Utilizar com frequência, nas narrativas, termos como “construção do conhecimento”, “transmissão do conhecimento”, “aprendizagem significativa”, “treinamento”, “exercício”, “tarefa”, “atividade”, pode dar indício da perspectiva teórica em que um professor se apoia e revelar se tal perspectiva é consciente, por exemplo. Cabe chamar atenção que a percepção da frequência não objetiva indicar a quantificação de palavras e frases. Não é preciso dizer “o sujeito usou 25 vezes tal expressão”. Frequência de palavras e frases, nesse caso, não é fim, mas meio para encontrar alguns indícios narrativos. (Leandro; Passos, 2021, p. 14).

Leandro e Passos (2021, p. 14), dialogando com o que propõe Ginzburg (2012), quando trata de convergência forçada³², demarcam que “pela frequência com que termos aparecem nas perguntas de inquisidores e respostas dos acusados, Ginzburg percebe indícios”. E é com base em um paradigma indiciário que os autores constroem um paralelo para demonstrar como, na educação, é possível perceber indícios em documentos em que claramente se expõe termos, conceitos ou ações. E esse foi o movimento realizado ao longo deste estudo: olhar para os documentos oficiais da Educação Infantil no Distrito Federal – Currículo em Movimento, Plenarinhas da Primeira Infância e Projetos Políticos Pedagógicos – e buscar indícios narrativos que permitam pensar nas práticas antirracistas existentes e nas possíveis.

O presente capítulo, por sua vez, intenciona problematizar as principais questões teóricas apresentadas e sua relação com as Plenarinhas, buscando analisar se os Guias possibilitam a reflexão sobre uma prática antirracista na Educação Infantil do DF. O capítulo busca apresentar-se como uma ferramenta de caráter propositivo, no sentido de auxiliar os docentes no desenvolvimento de um trabalho pedagógico antirracista, comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) de modo que promova, desde a Educação Infantil, uma ambiência racial em que o negro seja visibilizado de forma positiva e não estereotipada, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004). O referido movimento, neste capítulo, retoma conceitos, conteúdos nos documentos analisados e práticas evidenciadas nessa

³² O fenômeno de respostas induzidas ou constrangidas, em contextos inquisitoriais e judiciais, muitas vezes por meio de tortura, para que se alinhem ao que a pessoa que perguntou queira escutar; que podem ser encontradas em documentos como autos de um processo. “A convergência forçada entre as respostas de uns e as perguntas ou expectativas de outros torna grande parte desses documentos monótona e previsível. Só em casos excepcionais verificamos uma diferença entre perguntas e respostas que faz aflorar um substrato cultural substancialmente não contaminado pelos estereótipos dos juizes. Quando isso acontece, a falta de comunicação entre os interlocutores exalta (por um paradoxo apenas aparente) o caráter dialógico dos documentos, assim como sua riqueza etnográfica”. (Ginzburg, 2012, p. 116).

documentação por meio de uma proposta de podcast (programa de áudio acessível em dispositivos conectados à internet).

E tal proposição ocorre em consonância com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (UnB), que estabelece a elaboração de um produto técnico de caráter pedagógico como instrumento de avaliação para a conclusão do curso, compreendendo-o como uma estratégia de integração entre a fundamentação teórica e a aplicação prática, bem como um meio de aproximar a produção científica do contexto de desenvolvimento da pesquisa e de seus objetivos, apresenta-se, na sequência, a justificativa para a proposição do produto técnico resultante do presente trabalho.

Esta pesquisa traz como pressuposto o estudo de possibilidades de uma educação antirracista a partir das publicações das Plenarinhas da Primeira Infância, visto que o referido projeto, atualmente, pauta-se em uma perspectiva de auxiliar os docentes em sua prática pedagógica no âmbito da Educação infantil do Distrito Federal. A pergunta que se faz é: o projeto e a escolha dos temas de cada edição não deveriam atentar-se à diversidade étnico racial, à representatividade de crianças não brancas nas imagens, ilustrações e literaturas indicadas? E, ainda, as indicações ali apresentadas estão presentes nos projetos político-pedagógicos das instituições educativas que ofertam Educação Infantil no DF?

Não obstante, a efetivação de uma educação antirracista demanda uma intencionalidade pedagógica clara e a desconstrução de representações estereotipadas que frequentemente obscurecem a história e a cultura dos povos negros e indígenas (Gomes, 2017). A promoção de práticas que possibilitem às crianças o diálogo acerca de suas identidades e culturas, fomentando a representatividade, ainda se depara com obstáculos consideráveis, mormente no que concerne à implementação de ações antirracistas que transcendam abordagens superficiais e se incorporem de maneira orgânica ao cotidiano escolar.

Lamentavelmente, uma parcela significativa da sociedade ainda percebe a instituição educativa, ou outros espaços dedicados à aprendizagem, como locais caracterizados pela monotonia e pela repetição de rotinas. Contudo, é fundamental sublinhar que o ambiente educacional constitui um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam habilidades de convivência em uma sociedade diversa e, crucialmente, aprendam a escutar diferentes pontos de vista e a respeitar perspectivas divergentes. Incumbe às instituições que atendem a crianças na primeira infância, portanto, o exercício ativo da cidadania.

Em vista do exposto, e como produto técnico resultante desta investigação, propõe-se a criação de um podcast, que apresentará diálogos com docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal e com trechos selecionados de artigos, teses e dissertações que fundamentaram

a elaboração desta dissertação, os quais possuem o potencial de contribuir significativamente para uma nova perspectiva e um espaço de escuta renovado para os docentes da Educação Infantil, oferecendo oportunidades para a consideração de diferentes facetas de uma educação antirracista.

Em consonância com as observações de Ataides (2021), o podcast emerge em um cenário propício ao desenvolvimento da soberania popular e à pluralidade de vozes, transcendendo, em certas ocasiões, os modelos comunicacionais convencionais. Tal formato possibilita a produção de conteúdo por indivíduos com conhecimentos básicos em “tecnologias digitais” (Ataides, 2021, p. 52), utilizando instrumentos acessíveis e de custo relativamente inferior, sob a perspectiva de sua manutenção gratuita, sem a necessidade de arcar com encargos específicos de “audiência” para permanecerem ativos. No contexto educacional, “o podcast faculta a audição de programações de maneira individualizada ou em pequenos grupos” (Ataides, 2021, p. 76).

O podcast é uma ferramenta que viabiliza o diálogo com a comunidade escolar, pois traz a possibilidade de os docentes se debruçarem sobre conteúdos que contribuam para ampliar suas leituras e que poderão se refletir em mudanças de postura ou tomadas de decisões na instituição educativa (Freire, 2022). A princípio, pensamos em três episódios, que serão disponibilizados na plataforma *Spotify*, com duração média de 15 a 25 minutos, por tema. Os temas escolhidos são: “Relações étnico-raciais e formação de professoras e professores da Educação Infantil”, com duração entre 15 a 25 minutos; “O ambiente escolar e relações étnico-raciais”, com duração entre 15 a 25 minutos; “Educação antirracista na Educação Infantil: práticas exitosas a partir da escuta ativa”, com duração entre 15 a 25 minutos.

Como referencial bibliográfico para embasar cada um dos episódios do podcast, para além da experiência profissional dos docentes convidados, propõem-se os autores que embasaram a presente pesquisa tais como: Gomes (2021), Munanga (2009), Kilomba (2019), Cavalleiro (2001), Freire (2013), Fanon (2008), Gonzáles (1982), Evaristo (2011), Silva (2013), Barbosa (2021), Hooks (2022), Munduruku (2009), Nascimento (2016), Carneiro (2023), Franco (2008), Voltarelli (2017) e Mbembe, (2018).

Propõe-se, também, trazer elementos que contribuam para consolidar posturas que valorizem a participação das crianças, a diversidade, a representatividade e que suscitem reflexões que sejam capazes de demover comportamentos que segregam as crianças ou que as homogeneizem. Para gravar os episódios, a pesquisadora irá, em conjunto com a orientadora, a partir do que foi colhido durante a pesquisa, organizar o referencial bibliográfico para as gravações, bem como manterá diálogo com os docentes, de forma a acrescentar aos episódios

suas visões sobre o tema e, ainda, considerar suas experiências na sala de referência. As crianças poderão participar, caso queiram, dando suas opiniões, ideias e sugestões, a fim de que o ambiente institucional se torne o mais próximo possível de seus interesses.

Esta pesquisa traz o produto podcast “Educação antirracista nas infâncias do Distrito Federal”, como forma de restituição à sociedade, em especial às instituições de Educação Infantil, na intenção de difundir o que elaboramos em termos de levantamento bibliográfico, conhecimento, partilha com os docentes e atividades referentes ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília.

A partir das leituras que a pesquisa proporcionou, ficou evidente que outros aspectos podem ser considerados no podcast, como, por exemplo, a participação infantil e a relação com a Plenarinha na prática pedagógica; o tempo que se dedica a ouvir de fato as crianças no cotidiano institucional para a promoção de uma educação antirracista, diversa e plural; as situações de racismo no cotidiano escolar; as potencialidades criativas que passam despercebidas pela insistência em trabalhar com atividades xerocopiadas, mecanizadas ou sem sentido para as crianças; desafios para escuta das crianças pautados no Projeto Plenarinha, entre outras situações que possam contribuir com o debate.

A investigação proporcionou a constatação de que o ambiente da Educação Infantil carece de uma perspectiva antirracista nos projetos desenvolvidos e na prática pedagógica, assim como carece de expansão das oportunidades participativas destinadas às crianças, reconhecendo-as como indivíduos cujas opiniões carregam consigo sua bagagem cultural e sua singularidade. Os desafios a serem enfrentados são evidentes. É evidente que a postura do adulto que busca se manter na posição de decisor e de instância final da ‘discussão demanda uma reorientação de seu posicionamento. Para tanto, torna-se imprescindível que o espaço para a diversidade étnico-racial seja oportunizado à criança, sobretudo quando se trata da escolha de trabalhar com projetos que privilegiam e têm como objetivo a centralidade da criança na prática pedagógica, e não sua atuação como mero coadjuvante das ações propostas.

Diante desse panorama, torna-se pertinente ressaltar que a *práxis* docente deve ser conduzida com intencionalidade pedagógica, mediante a expansão da visão profissional dos educadores. Nesse sentido, é de extrema relevância uma atuação efetiva de suporte por parte do aparato estatal (Agostinho, 2015), especialmente no que diz respeito àquela responsável pela coordenação da Educação Infantil no Distrito Federal. Visando a disseminação do produto podcast entre as instituições de Educação Infantil, será formalmente solicitado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que promova sua divulgação por meio de seus

documentos oficiais e de sua plataforma on-line, colaborando, dessa maneira, para a consecução do objetivo de disseminar o presente trabalho.

A escolha do podcast, enquanto ferramenta digital, reside na sua potencialidade de alcançar um número expressivo de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em consonância com os dados divulgados pela Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD), observa-se um aumento constante na produção e na audiência de podcasts no Brasil, revelando um crescente interesse por esse recurso tecnológico on-line, cuja acessibilidade irrestrita, mediante conexão à internet, permite a fruição de seu conteúdo em qualquer localidade e horário.³³

3.1 Educação antirracista nas infâncias do Distrito Federal

Este programa de podcast, intitulado "Educação Antirracista nas Infâncias do Distrito Federal", visa aprofundar o debate sobre práticas antirracistas na Educação Infantil, com base nas proposições teóricas apresentadas no capítulo e no produto técnico resultante da pesquisa. O objetivo é oferecer um espaço de escuta e reflexão para docentes, promovendo a valorização da participação infantil, da diversidade e da representatividade.

3.1.1 Apresentação

Este programa é produto do estudo realizado na dissertação intitulada “Representações e orientações nas Plenarinhas da Primeira Infância: a educação antirracista investigada (DF, 2014 a 2024)”, que teve como intenção central analisar as indicações de uma perspectiva étnico-racial³³ e afrocêntrica nos Guias das Plenarinhas do Distrito Federal, entre os anos 2013 e 2024. Para tanto, tem como pressuposto a infância como uma construção social e um fenômeno geracional, cuja configuração e experiências são atravessadas por fatores políticos, históricos, morais, culturais, sociais e econômicos, evidenciando sua diversidade e complexidade. Além disso, compreende-se que as crianças são sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar e produzir cultura, além de exercerem influência sobre o meio em que estão inseridas. Assim, possuem condições de manifestar opiniões e percepções sobre as diversas questões que as atravessam, especialmente no que diz respeito à vivência da infância, que pode ou não ser

³³ PodPesquisa 2024/2025 Associação Brasileira de Podcasters (ABPod). Disponível em: <https://abpod.org.br/podpesquisa>

antirracista, plural e democrática. Nesse contexto, as contribuições da Sociologia da Infância são fundamentais para aprofundar a compreensão dessas perspectivas, uma vez que essa abordagem teórica possibilita reconhecer as especificidades das infâncias e valorizar a escuta das crianças não apenas sobre suas próprias vivências, mas também “sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento, 2005, p. 361).

Ao problematizar situações de preconceito racial em espaços de vivência de crianças pequenas, muitos docentes argumentam que elas estão repetindo algo que já vivenciaram, ou que a socialização as fez agir assim ou de determinada maneira. A socialização, por sua vez, foi, por muito tempo, compreendida como a internalização e a adaptação das crianças aos valores, às normas e às condutas da sociedade, na qual a criança assume um papel essencialmente passivo, sendo vista como alguém “apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19). A partir das décadas de 1980 e 1990, a Sociologia da Infância emerge e procura problematizar os conceitos de “criança”, “infância” e “socialização” (Gaitán Muñoz, 2006), assumindo o desafio de buscar explicações sobre o comportamento e a participação das crianças na sociedade.

Os pesquisadores vinculados à Sociologia da Infância têm se dedicado à formulação de novas perspectivas teóricas e metodológicas que favoreçam o diálogo direto com as crianças, de modo a compreender a infância a partir do ponto de vista daqueles que a vivenciam. Tal movimento propõe uma ruptura com visões adultocêntricas, como propõe Voltarelli (2017) que, em seu estudo sobre a produção acadêmica na América do Sul, demonstra como uma visão adultocêntrica tende a obscurecer a agência e a capacidade das crianças como sujeitos sociais plenos, com suas próprias experiências e interpretações do mundo.

Acredita-se aqui que essas perspectivas dialógicas que reconhecem as crianças como agentes sociais plenos podem propor um caminho em que as crianças percebam a diversidade e promovam junto a toda a comunidade escolar uma mudança real na promoção de uma educação para a diversidade.

Formato: Podcast (programa de áudio)

Plataforma de disponibilização: *Spotify*

Público-alvo: Docentes da Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal e demais interessados na temática.

Duração média por episódio: 15 a 25 minutos.

Gravação e produção: A pesquisadora, em conjunto com a orientadora, organizará o referencial bibliográfico para as gravações e dialogará com os(as) docentes convidados(as),

incluindo suas visões e experiências. Caso o podcast seja feito por outra pessoa que não a autora da dissertação ou sua orientadora, ele pode ser organizado mantendo a orientação delimitada e as devidas referências ao projeto aqui apresentado.

Disseminação: Será formalmente solicitado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que promova a divulgação do podcast por meio de seus documentos oficiais e plataforma on-line. A escolha do podcast como ferramenta digital se dá pela sua potencialidade de alcançar um número expressivo de docentes, dada a crescente audiência e acessibilidade irrestrita.

Outros aspectos a serem considerados no Podcast: 1) Participação infantil e a relação com a Plenarinha na prática pedagógica; 2) O tempo dedicado a ouvir as crianças no cotidiano institucional para a promoção de uma educação antirracista, diversa e plural; 3) Situações de racismo que possam estar veladas no cotidiano da instituição de Educação Infantil; 4) Potencialidades criativas que muitas vezes podem passar despercebidas no cotidiano pedagógico, pela insistência em atividades padronizadas ou sem sentido para as crianças; 5) Desafios para a escuta efetiva das crianças pautados no projeto da Plenarinha.

3.1.2 Episódios Propostos

Cada episódio contará com: 1) Diálogos com docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, compartilhando suas visões e experiências; 2) Trechos selecionados de artigos, teses e dissertações que fundamentam a discussão teórica; 3) A participação das crianças, caso queiram, expressando suas opiniões, ideias e sugestões, para aproximar o ambiente institucional dos seus interesses; 4) Elementos que valorizem a participação das crianças, a diversidade e a representatividade, e que promovam a reflexão sobre comportamentos segregadores ou homogeneizadores.

3.1.2.1 Episódio 1: Relações Étnico-Raciais e Formação de Professoras e Professores da Educação Infantil

Apresentação

Como demonstrado ao longo da dissertação que deu origem a este podcast, mas que é importante que aqui seja retomado, a Plenarinha da Educação Infantil é um projeto pedagógico

da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), desenvolvido pela Subsecretaria de Educação Básica/ Diretoria de Educação Infantil, desde 2013, em todas as unidades públicas e instituições parceiras que ofertam educação infantil no DF.

Constitui-se como uma proposta que dialoga de forma direta com os princípios e orientações do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, valorizando as diversas formas de expressão e linguagem presentes nessa modalidade de ensino. Denomina-se como uma política educacional voltada à Educação Infantil que busca promover o desenvolvimento de crianças enquanto cidadãs ativas, conscientes e participativas, engajadas no exercício de seus direitos e deveres: “A primeira Plenarinha da Educação Infantil teve por objetivo incluir a opinião das crianças no Currículo da Educação Básica da Educação Infantil. Com essa ação, pode-se reconhecer a “voz” das crianças” (Brasília, 2013, p. 4).

A análise empreendida nas onze publicações dos Guias da Plenarinha (2013-2023) e nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de pré-escola do Distrito Federal revelou um panorama complexo no que concerne à representação e à proposição de práticas antirracistas na educação infantil. Embora a Plenarinha se configure como uma iniciativa relevante da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sinalizando um reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e demonstrando respeito por suas competências, a efetivação desse reconhecimento ainda demanda avanços significativos. Em consonância com a teoria do capital simbólico de Bourdieu:

O poder simbólico – poder invisível e, enquanto tal, desconhecido, reconhecido, portanto, voluntariamente, poder que só se exerce com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem – é uma forma transformada, e portanto irreconhecível, de outras formas de poder, poder econômico, poder político, etc. É tanto mais eficaz quanto mais oculto se encontra, ocultando-se a si mesmo e, portanto, encontrando na própria lógica segundo a qual é exercido a garantia de sua eficácia. (Bourdieu, 1989, p. 7).

É possível inferir da sua teoria do poder simbólico como essa ausência opera como uma forma de violência simbólica e contribui para a invisibilidade de grupos. A ausência de representação de determinados grupos, como crianças negras, em materiais educativos nos espaços simbólicos como livros e ilustrações, contribui para que suas existências, experiências e contribuições sejam desconhecidas ou marginalizadas, fato que se alinha com a ideia de um poder desconhecido e oculto, o qual Bourdieu (1998).

A falta de representação não é neutra. Ela reflete e reforça as relações de poder existentes, em que grupos dominantes tendem a ter sua visão de mundo e suas representações como norma. A ausência de grupos minorizados nos espaços de representação simbólica

contribui para a naturalização dessa dominação, tornando-a aceita por todos, inclusive por aqueles que são invisibilizados (Bourdieu, 1998). A violência simbólica atua por meio do reconhecimento da legitimidade das categorias de pensamento e percepção do grupo dominante. Quando um grupo não é representado, ou é representado de forma estereotipada e negativa, essa ausência internaliza uma mensagem de menor valor, de não pertencimento, contribuindo para a violência simbólica que atinge a identidade e a autoestima dos indivíduos pertencentes a esse grupo.

Nesse sentido, a ausência de representação nos materiais educativos analisados não é apenas uma omissão, mas um mecanismo de violência simbólica que reforça a invisibilidade e a marginalização das crianças negras, contribuindo para a manutenção de relações de poder desiguais. A priorização da análise de elementos como imagens, literaturas indicadas e práticas pedagógicas nos materiais da Plenarinha evidenciou questões importantes. Observou-se uma sub-representação de crianças negras nas ilustrações e imagens, bem como uma escassez de personagens negros ou de obras que abordassem a contribuição africana na cultura brasileira entre os livros de literatura indicados, em diálogo com a urgência do letramento racial que, segundo Gomes (2011), deve ser iniciado desde a educação infantil. Pois é nesse período crucial de formação da identidade que as bases para o respeito, a igualdade e a valorização das diferenças são estabelecidas, contribuindo para a construção de identidades positivas e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais (Gomes, 2001). Notou-se uma ausência de compartilhamento de práticas pedagógicas que explicitamente promovessem essa temática no contexto da Educação Infantil do Distrito Federal.

As lacunas identificadas na representação e na proposição de práticas antirracistas nos materiais analisados suscitam reflexões importantes acerca do cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. A sub-representação de crianças negras e a ausência de narrativas que valorizem a herança africana na literatura infantil contradizem o cerne da lei, que visa a promoção da igualdade racial e o reconhecimento da diversidade étnico-racial como constitutivos da identidade nacional. Essa constatação ecoa as discussões de autores como Silva (2005), Munanga (2009), Gomes (2005), entre outros estudiosos, que apontam para a persistência de desafios na efetivação da legislação, muitas vezes restrita à inclusão de conteúdos pontuais sem uma transformação mais profunda nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos.

Ademais, Bento (2002) defende que a perspectiva étnico-racial na educação implica um olhar atento para as relações de poder que se estabelecem na sociedade e no ambiente educativo,

compreendendo como as desigualdades raciais são produzidas e reproduzidas. Demanda o reconhecimento da diversidade étnico-racial como um elemento fundamental da formação humana e a valorização das histórias e culturas de grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, no currículo e nas práticas pedagógicas. A invisibilidade ou a representação estereotipada podem contribuir para a manutenção de desigualdades e para a dificuldade das crianças negras em construir identidades positivas e se reconhecerem plenamente no ambiente escolar.

Um dos principais objetivos dos Guias das Plenarinas é proporcionar subsídios para a formação docente, com foco na implementação de práticas educativas que promovam a identidade e a diversidade das infâncias. Contudo, os resultados obtidos indicam que essa formação ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito a uma formação para a diversidade. Como ressalta Almeida (2018), "o racismo estrutural não será superado sem um processo de formação docente que permita aos professores reconhecerem suas próprias concepções raciais e transformá-las em ações pedagógicas conscientes e críticas".

A análise dos Guias evidencia que, embora tragam orientações relevantes, a formação docente voltada para a diversidade racial frequentemente não recebe o aprofundamento necessário para transformar práticas educacionais. Além disso, como aponta Rosemberg (2012), a formação inicial dos educadores muitas vezes ignora as especificidades das relações étnico-raciais, delegando às formações continuadas uma responsabilidade desproporcional em relação à necessidade de mudanças sistêmicas.

Nesse sentido, torna-se imperativo o desenvolvimento e o compartilhamento de práticas pedagógicas que promovam o letramento racial desde a primeira infância a partir de uma escuta ativa das crianças, que por si só já são diversas. Sugere-se, portanto, a criação e disseminação de materiais didáticos e literários que apresentem representações positivas e diversificadas de crianças negras e da cultura afro-brasileira. Essa ação, em consonância com os princípios do letramento racial defendidos por Gomes (2012), demonstra que o letramento racial não se limita à esfera cognitiva, mas envolve dimensões afetivas, éticas e políticas, pois trata da formação de sujeitos que saibam agir contra as práticas de discriminação e exclusão racial.

Outrossim, propõe-se a implementação de programas de formação continuada para educadores de todas as etapas, com foco no desenvolvimento de estratégias pedagógicas antirracistas e no conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. A efetiva implementação de uma educação antirracista pressupõe uma formação docente robusta e engajada, em consonância com as reflexões de Lopes (2008) acerca do currículo e da formação de professores, o qual defende que a transformação das práticas pedagógicas e a construção de

um currículo sensível às questões étnico-raciais demandam que os educadores desenvolvam um olhar analítico sobre as próprias concepções e sobre os materiais que utilizam.

Para Lopes (2008), a formação para a educação antirracista não pode se restringir à transmissão de técnicas ou ao cumprimento de protocolos; ao contrário, exige um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática, de análise das relações raciais presentes no contexto escolar e de construção coletiva de estratégias pedagógicas que confrontem o racismo em suas diversas manifestações. Dessa forma, a formação docente emerge como um dos pilares para que os educadores se tornem agentes de transformação, capazes de promover um ambiente escolar equitativo e de contribuir para a construção de identidades positivas e para o letramento racial das crianças.

Tal perspectiva corrobora a construção, pelas crianças, de uma identidade valorizada e constituída a partir de imagens positivas de si e, sobretudo, da pluralidade de seus pares. Para tanto, espera-se que a expressão de suas singularidades seja incentivada, valorizada, desenvolvidas e devidamente respeitadas, visando uma construção identitária que, segundo Gomes (2005):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade. (Gomes, 2005, p. 41).

A constituição da identidade e o desenvolvimento das crianças ocorrem intrinsecamente em sua relação com o outrem, valendo-se de um espectro de interações que incluem gestos, linguagem verbal, contato físico e visual, dentre outras formas de partilha da experiência. Por essa via, os pequenos desenvolvem a habilidade de simbolizar o mundo, conferindo significados a si e aos elementos que integram o seu universo.

As *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, documento elaborado pelo Ministério da Educação e pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), postulam que a edificação dos valores concernentes à experiência da vida – como as noções de bem e mal, de beleza e feiura, entre outras – inicia-se nos primeiros anos da infância (Brasil, 2006). Destarte, ao considerar a educação de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, é imprescindível atentar para a natureza do afeto que lhes é dispensado, as condições materiais de sua existência, a configuração do espaço em que vivem e a qualidade dos cuidados que recebem, porquanto tais aspectos exercem influência

significativa sobre o desenvolvimento integral dos pequenos e sobre a construção de uma identidade positiva.

Nesse sentido, torna-se premente que os profissionais que atuam nessa etapa da educação infantil problematizem as representações estabelecidas acerca da criança e da infância, haja vista essas concepções subjacentes que inevitavelmente interferirão e se refletirão na relação adulto-criança, bem como na organização dos espaços e das atividades pedagógicas, na estruturação das instituições educacionais e na composição do currículo, entre outros elementos (Brasil, 2006). Esse exercício reflexivo sobre a imagem da criança contribuirá para que os educadores compreendam a singularidade e as potencialidades inerentes a cada indivíduo em suas práticas pedagógicas, propiciando, assim, condições de equidade entre elas.

A adoção de uma práxis pedagógica antirracista demanda uma postura atitudinal proativa no enfrentamento de nossos próprios preconceitos e das maneiras consolidadas de disseminar perspectivas uniformes sobre indivíduos e coletividades negras. Essa disposição nos impele ao reconhecimento de outros projetos civilizatórios e de humanidade, fundamentados em vivências compartilhadas no âmbito da diáspora afro-brasileira, com a capacidade de superar as categorizações e os estereótipos que amiúde restringem as práticas culturais presentes no cotidiano da sociedade brasileira.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) estabelece um vínculo intrínseco com a noção de transcendência de desconfianças, configurando-se como uma estratégia basilar para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial no âmbito cotidiano das instituições escolares. A complexidade inerente à internalização dessa proposição nas iniciativas de formação continuada de docentes explicita as tensões subjacentes à implementação dessa política afirmativa, tensões que são características das relações raciais experimentadas no contexto brasileiro e, de maneira análoga, articula-se com a adoção de pedagogias direcionadas à valorização das histórias e culturas negras, com o intuito de robustecer a consciência negra entre os indivíduos negros e de promovê-la entre os indivíduos brancos (Brasil, 2004). Tais estratégias defluem de demandas sociais erigidas pela população negra em território nacional.

Essa superação de desconfianças demanda ações fundamentadas em princípios que considerem o ensino da história afro-brasileira como um instrumento capaz de desvelar a secularidade e a perversidade do preconceito, da discriminação racial e do racismo dirigidos à população negra brasileira. Constitui-se como uma ferramenta potente para a compreensão, a problematização e a superação das representações de supremacia ou de estereotipia.

Para além da implementação de programas de formação continuada para educadores da educação infantil, é crucial garantir que essas iniciativas não se configurem como ações isoladas

ou restritas a momentos específicos, como datas comemorativas. Em consonância com a perspectiva de Freire (1996) e sua pedagogia crítica, a efetividade de um olhar antirracista no ambiente escolar e fora dele demanda um compromisso contínuo e transversal, permeando todos os aspectos do cotidiano pedagógico.

Sugere-se, assim, uma proposta relacionada à continuidade e transversalidade, como por exemplo: a institucionalização de grupos de estudo permanentes nas escolas, com a participação de professores, estudantes, coordenadores e outros membros da comunidade escolar, para aprofundamento teórico-prático sobre questões étnico-raciais e desenvolvimento de estratégias antirracistas. Essa ação pode assegurar que a reflexão e a prática antirracista se tornem um eixo estruturante do projeto pedagógico, e não apenas um tema periférico ou eventual.

Adicionalmente, sugerem-se propostas relacionadas à transversalidade, como a incorporação da temática étnico-racial de forma interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, desde as linguagens, musicalidade, ciências sociais, ciências humanas, demonstrando a presença e a contribuição de africanos e afro-brasileiros em diversos eixos. Uma abordagem transversal contribui para desnaturalizar o racismo e para apresentar uma visão mais completa e equitativa da sociedade.

De acordo com Silva (2005) é preciso, primeiramente, compreender que não estamos falando tão somente de uma disciplina curricular específica, mas sim de um campo de estudos caracterizado pela inter-relação de diferentes áreas de conhecimento, que toma como perspectiva a cultura e história dos povos africanos e seus descendentes. Essa perspectiva associa valores civilizatórios que por vezes conflitam com os cultuados em ambientes acadêmicos e escolares, como o individualismo, a competitividade, a hierarquia de saberes, a meritocracia e a centralidade na escrita. Como afirma Silva (2005):

[...] todos nós comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, e alguns frequentamos academia de capoeira. E isto, sem dúvidas, é influência africana. De fato o é, mas há que completar o pensamento, vislumbrando os múltiplos significados que impregnam cada uma destas manifestações. [...] Assim, uma receita de feijoada, vatapá, ou de qualquer outro prato, contém mais do que a combinação de ingredientes, é o retrato de busca de soluções para a manutenção da vida física, de lembrança dos sabores da terra de origem. [...] Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que dele resultaram (Silva, 2005, p. 155-156).

Nesse panorama, o dia 20 de novembro é frequentemente abordado no ambiente escolar como uma data comemorativa análoga a outras festividades como a Junina e o Natal, restringindo-se à produção de artefatos como máscaras e cartazes, à execução de danças

folclóricas, à degustação de pratos típicos e à demonstração da capoeira, entre outras atividades. Talvez se assemelhe a um mero aparato alegórico aquilo que algumas instituições de ensino empregam com o intuito de evidenciar o cumprimento da lei 10.639/2003. Contudo, tais práticas revelam contextos escolares que se mostram incapazes de se constituírem como espaços pedagógicos efetivos na promoção da valorização da identidade negra brasileira (Moura, 2005).

Ao optarmos por uma ação pedagógica antirracista, necessitamos disposição atitudinal para combater nossos próprios preconceitos e nossas formas acomodadas de promovermos visões uniformes a respeito de pessoas e comunidades negras. Tal disposição nos encaminha para o reconhecimento de outros projetos de civilização e de humanidade, fundamentados em vivências partilhadas na diáspora afro-brasileira, capazes de ultrapassar o enlace que cataloga ou estereotipa práticas culturais inseridas no cotidiano da sociedade brasileira. (Furtado; Meinerz, 2020, p. 39).

Uma proposição de educação antirracista que logre abarcar a dimensão relacional e que seja capaz de buscar e apresentar às crianças exemplos diversos de sociedades não racializadas estaria, igualmente, a inculcar a possibilidade de um outro projeto de humanidade. Afinal, a existência das pessoas negras em âmbito global não se restringe a manifestações folclóricas como dança e música, à produção de artefatos como máscaras, ou a narrativas de privação e sofrimento. É imperativo instruir acerca da pluralidade da vida dos indivíduos e povos negros, abordada a partir de uma perspectiva positiva, mediante narrativas históricas que contemplem a multiplicidade inerente a cada ser humano e aos grupos que compõem a humanidade. Espera-se que essas histórias, ministradas desde a educação infantil, tragam esperança, em consonância com o anseio de Freire (2018).

Quadro 7 - Síntese da proposta do Episódio 1

Duração	15 a 25 minutos
Temática central	Abordar as lacunas na formação docente para a diversidade racial e a importância de uma formação robusta e engajada para a educação antirracista. Discutir como o racismo estrutural demanda que os professores reconheçam suas próprias concepções raciais e as transformem em ações pedagógicas conscientes e críticas
Pontos de Discussão	A persistência de desafios na efetivação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A necessidade de um olhar analítico dos educadores sobre suas próprias concepções e sobre os materiais que utilizam. A formação para a educação antirracista como um processo contínuo de reflexão sobre a prática e de construção coletiva de estratégias pedagógicas. A importância da formação inicial e

	continuada, que muitas vezes ignora as especificidades das relações étnico-raciais
Autores de referência	Silvio Almeida (2018), Rosenberg (2012), Lopes (2008), Gomes (2021)

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.2.2 *Episódio 2: O Ambiente Escolar/Educativo e Relações Étnico-Raciais*

Apresentação

O ambiente escolar, concebido idealmente como um espaço de desenvolvimento pleno e de promoção da equidade, constitui-se, simultaneamente, como um microssistema social onde as complexas relações étnico-raciais se manifestam e são, por vezes, reproduzidas. Constituindo-se não apenas como um palco de aprendizagens, mas como um território de interações simbólicas e materiais que podem tanto reforçar preconceitos quanto fomentar a desconstrução do racismo. Para Rocha e Trindade (2010):

[a] escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construa ou fortaleça imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. (Rocha; Trindade, 2010, p. 71).

Nesse sentido, é essencial que o espaço educativo seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas que incluam as dimensões multiculturais, pertinentes a temática abordada e livres de qualquer alusão ao racismo ou estereotipia racial e preconceituosa.

[v]árias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei n. 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (Cavalleiro, 2001, p. 37).

Considerando os múltiplos estímulos e as representações que incidem sobre as crianças, é pertinente destacar também o papel da mídia televisiva, que, por meio de sua programação, se articula com outras instâncias de socialização e influência cultural. Tal articulação pode resultar na difusão e padronização de comportamentos, incentivando práticas de consumo e veiculando valores, ideologias e saberes que, por sua vez, não apenas contribuem para a reprodução de estereótipos sociais, mas também fomentam preconceitos e a estigmatização de

determinados grupos sociais. Dessa maneira, a mídia assume um papel ativo tanto na formação subjetiva das crianças quanto na perpetuação de desigualdades simbólicas (Martín-Barbero, 2003; Silva, 2000). De acordo com Ramos (2015):

Muitas dessas noções raciais apreendidas pelas crianças são apresentadas através da mídia televisiva, que contribui significativamente para a consolidação da imagem do branco como ideal, não apenas estético, mas como padrão de superioridade, fato que culmina na negação e inferiorização do negro. Uma criança, de qualquer etnia não branca, ao ver personagens brancos em programas de televisão representado em posição de “superioridade” em relação aos outros e ver seus pares em posição subalternas, provavelmente terá dificuldades para perceber a beleza de uma pessoa que tem a sua cor de pele, raça ou nacionalidade. Com isso, é imprescindível a análise acerca dessas imagens repassadas através da mídia televisiva. (Ramos, 2015, p. 65).

Ao se reconhecer a centralidade que a televisão ocupa enquanto meio de formação cultural e social, torna-se necessário à prática docente analisar seu papel na construção de discursos e na indução de práticas de consumo, sobretudo em relação às programações dirigidas ao público infantil. De acordo com Giroux (2000), a mídia não apenas transmite informações, mas também atua como uma poderosa instância de formação de identidades, valores e comportamentos. Dessa forma, é fundamental trazer tais reflexões para o espaço escolar, especialmente nos ambientes de formação docente, como a sala dos professores, de modo a fomentar práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

Nesse contexto, deve-se desenvolver ações educativas que estimulem as crianças a refletirem criticamente sobre as representações midiáticas presentes em propagandas, desenhos animados e novelas infantis, conforme argumenta Kellner (2001), que aponta a importância da educação crítica da mídia para a formação de cidadãos capazes de resistir à homogeneização cultural e ao reforço de estereótipos. Assim, ao tensionar essas representações, possibilita-se a construção de uma consciência social mais plural, crítica e democrática.

Para a educadora Trindade (2010), que escreveu sobre o desafio de educar pela vida e para a vida:

as crianças, particularmente na educação infantil, têm direito a se conectar com a existência de outros modos de ser, fazer, brincar e interagir que não os hegemônicos no mundo euro-norte-centrado, masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual e hierarquizado. Valores que imprimem outro projeto de humanidade, outro modelo de civilização, são aqui denominados como valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural. (Trindade, 2010, p. 13).

A educação antirracista faculta a transcendência de práticas pedagógicas que atribuem ao indivíduo ou grupo considerado diferente predicados ou representações de inferioridade, negatividade e, por conseguinte, de uma menoridade social supostamente justificada. Hall

(2016) propõe uma reflexão acerca da diferença a partir da lente da representação racial, ao examinar as imagens do negro presentes na cultura ocidental e a concomitante edificação de estereótipos que se mostram redutores, simplificadores ou essencialistas. A estereotipagem, na perspectiva do autor, opera uma naturalização e uma fixação do diverso, que contribui para o enfraquecimento da população negra, frequentemente infantilizada, e, simultaneamente, consolida o poder e os privilégios dos grupos brancos. Desse modo, configura-se uma estrutura binária inerente à estereotipagem racial.

Segundo Hall (2016), a estereotipagem é uma prática capaz de contribuir para a persistência de estruturas mais profundas de representação racializada, responsáveis pela manutenção de desigualdades de poder e de acesso aos diferentes espaços. Na análise de Fernandes (2008), a representação da população negra ao longo da história tem sido caracterizada por três eixos estereotipados que corroboram a manutenção de desigualdades estruturais. Inicialmente, observa-se a elaboração de uma imagem de inferioridade em comparação com a população branca, acompanhada por um processo de folclorização da cultura negra, no qual elementos simbólicos cruciais, a exemplo das religiões de matriz africana, são desvalorizados e vinculados a conotações negativas. Em segundo lugar, identifica-se a atribuição de uma presumida superioridade biológica ao povo negro, especialmente no tocante à hiperssexualização e à associação de sua robustez física ao trabalho manual, fato que consolida estigmas que restringem suas possibilidades de existência social para além da servidão e da exploração corporal. Finalmente, o terceiro eixo concerne à construção da imagem do negro como socialmente inferior, uma narrativa historicamente sustentada pelo sistema escravista, que sedimentou a noção de subalternidade e legitimou sua condição de exploração e cativo.

À luz desse contexto, infere-se, pois, a urgência de desconstruir esses estereótipos e de promover no espaço educativo, desde a Educação Infantil, que por si só já é plural e diversa, o compartilhamento com outros modos de ser, de brincar e de interagir. Não se deseja aqui criar binarismos entre representações distintas das relações humanas, mas sim agregar práticas pedagógicas capazes de avançar no combate ao racismo dentro e fora dos espaços educativos desde a primeira infância.

É notório que o ambiente educativo se configura como um instrumento fundamental para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial na sociedade, por meio do qual se pode edificar uma comunidade que erradique os entraves à plena garantia dos direitos já assegurados pela legislação. Destarte, os espaços de aprendizagem podem constituir espaços de reparação e de construção de uma nova ordem social (Brasil, 2003, 2008). Por essa razão, é

fundamental que não mais se negligenciem as injustiças que promovem uma supremacia da branquitude, mas que se reconheça, de maneira efetiva, a existência do racismo e se contribua ativamente para o desmantelamento de estereótipos.

Quadro 8 - Síntese da proposta do Episódio 2

Duração	15 a 25 minutos
Temática central	Analisar como o ambiente escolar se configura como um espaço fundamental para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial. Discutir a importância da escuta ativa das crianças e a promoção de uma ambiência racial positiva.
Pontos de Discussão	A sub-representação de crianças negras em materiais educativos, como ilustrações e literatura, e a escassez de personagens negros ou obras que abordem a contribuição africana na cultura brasileira. A violência simbólica decorrente da ausência de representação e como isso afeta a identidade e a autoestima das crianças negras. O papel da mídia televisiva na formação subjetiva das crianças e na perpetuação de desigualdades simbólicas, com a difusão da imagem do branco como ideal. Proposições de práticas pedagógicas que incluam as dimensões multiculturais, livres de racismo e estereotipia racial. A importância de banir do ambiente escolar qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que fortaleça imagens estereotipadas.
Autores de referência	Bourdieu (1989, 1998), Gomes (2001, 2017), Rocha e Trindade (2010), Ramos (2015), Hall (2016), Fernandes (2008)

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.2.3 *Episódio 3: Educação Antirracista na Educação Infantil: práticas exitosas a partir da escuta ativa*

Apresentação

A educação antirracista na Educação Infantil possibilita a superação de práticas que conferem ao diferente alguns atributos ou imagens de inferioridade, negatividade e consequente menoridade social justificada. Hall (2016) convida a pensar a diferença a partir da representação racial, analisando imagens do negro na cultura ocidental e a correlata construção dos estereótipos, redutores, simplificadores ou essencialistas. A estereotipagem, segundo o autor, naturaliza e fixa o diferente, o que colabora para o enfraquecimento dos negros, infantilizados e fetichizados, ao mesmo tempo que fortalece os brancos em seus espaços de poder e privilégio.

Cria-se, assim, uma estrutura binária da estereotipagem racial. Segundo Hall, a estereotipagem é uma prática capaz de contribuir para a persistência de estruturas mais profundas de representação racializada.

Dentro desse panorama, pode-se construir ideias reguladoras capazes de sustentar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias ao que se conceitua Direitos Humanos – cosmovisão de tradição europeia, ou Ubuntu – cosmovisão de tradição africana, ou Bem Viver – cosmovisão de tradição dos povos originários da América (Meinerz, 2019, p. 102-103).

Não se busca aqui criar binarismos entre representações distintas das relações humanas, deseja-se agregar práticas pedagógicas capazes de avançar no combate ao racismo que opera nas interações dos espaços de aprendizagem. O conceito de Ubuntu, dentro do debate que a presente pesquisa enseja, pode enriquecer a reflexão no campo do letramento racial. Reitera-se que não se trata de manejo de conceitos com a mesma proposição, mas de conceitos com matrizes e valores civilizatórios distintos. O filósofo Noguera (2012) nos convida a pensar o Ubuntu como uma arte de viver em afroperspectiva. O termo afroperspectivista, para o autor, “tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (Noguera, 2012, p. 147).

Não se deseja reduzir o termo Ubuntu a um conceito fechado, mas demonstrar que sua compreensão pode se tornar uma contribuição positiva para a promoção de uma educação antirracista, que ainda luta por seu espaço diante de concepções de matrizes colonialistas e europeias. Ubuntu, palavra compartilhada gráfica e fonologicamente entre quatro grupos étnicos africanos (ndebele, swati, xhosa e zulu), pode ser uma possibilidade afroperspectivista para as relações das pessoas consigo e com as outras. Sua base está em práticas culturais coletivistas, comunitaristas, policêntricas e antirracistas (Noguera, 2012).

Questiona-se o reforço de generalizações em iniciativas pedagógicas que incorporam ideias reguladoras e homogeneizantes acerca de indivíduos e coletividades negras, por meio de práticas descontextualizadas, a exemplo de uma apresentação isolada da capoeira, desprovida de um aprofundamento do conhecimento e do estudo das narrativas históricas dessa prática cultural reconhecida como patrimônio histórico nacional.

Quadro 9 - Síntese da proposta do Episódio 3

Duração	15 a 25 minutos
Temática central	Explorar a perspectiva da Sociologia da Infância como caminho para uma educação antirracista e plural, valorizando a escuta das crianças e reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos.

Pontos de Discussão	A infância como uma construção social e um fenômeno geracional, cujas experiências são atravessadas por fatores políticos, históricos, morais, culturais, sociais e econômicos. As crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar e produzir cultura, manifestar opiniões e percepções. A desconstrução de estereótipos e a promoção de uma educação que apresente a pluralidade da vida dos indivíduos e povos negros de forma positiva. A adoção de uma práxis pedagógica antirracista que demande uma postura atitudinal proativa no enfrentamento de preconceitos. O conceito de Ubuntu como uma contribuição positiva para a promoção de uma educação antirracista, baseada em práticas culturais coletivistas, comunitaristas, policêntricas e antirracistas. A importância da continuidade e transversalidade da educação antirracista no cotidiano pedagógico, para além de datas comemorativas. A necessidade de projetos pedagógicos que privilegiem a centralidade da criança, e não sua atuação como mero coadjuvante.
Autores de referência	Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Muñoz (2006), Voltarelli (2017), Qvortrup (2010), Prout (2000), James, Jenks e Prout (1998), James e Prout (1990), Noguera (2012), Freire (2018)

Fonte: elaborado pela autora.

3.2 Reflexões a partir de proposição e compromisso com uma educação antirracista e plural

Todo este produto foi pensado para ser uma ferramenta de circulação de reflexões, propostas e ações quando se pensa em uma educação antirracista na Educação Infantil. Nesta seção, o intuito é manter, seja antes ou após o podcast, um momento formativo para docentes que estejam na primeira etapa. Uma síntese do que foi já abordado na dissertação, mas que pode ser revisitada de forma dinâmica, promovendo uma leitura específica e que possa ser aproveitada na prática docente, em diálogo com o campo da Sociologia da Infância.

Muñoz (2006) sinaliza três objetivos primordiais no campo da Sociologia da Infância, quais sejam: “contribuir para o avanço das ciências sociais ao incluir o olhar de um grupo historicamente invisibilizado; oferecer interpretações sociológicas que articulem o caráter multifacetado da infância, em diálogo com abordagens interdisciplinares; e, por fim, promover o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, conforme estabelecido na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança” (Muñoz, 2006, p. 10)

A vertente sociológica abre caminho para uma outra forma de entender e realizar estudos nas Ciências Sociais sobre a infância e as crianças, na medida em que defende a infância como

componente da estrutura social e as crianças como atores sociais, promovendo também uma revisão crítica sobre a ideia de socialização. Sendo assim, propõe-se a analisar “a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (Sarmiento; Marchi, 2008, p. 363).

Sarmiento (2005) preconiza que a Sociologia da Infância constitui um campo científico estabelecido, uma vez que apresenta delimitação conceitual ao definir a infância como categoria social e as crianças como atores sociais concretos. Ao explicar que o campo dispõe de produção de teorias e quadros conceituais e interpretativos distintos, essa abordagem apresenta uma definição sobre procedimentos analíticos e de metodologias investigativas, orientados para seus objetos-sujeitos (as crianças e a infância).

Os estudos vinculados à Sociologia da Infância, em suas origens, foram marcadamente influenciados por abordagens teóricas da Sociologia, o que levou, em um primeiro momento, à percepção de uma possível dicotomia quanto aos objetos e métodos de investigação (Corsaro, 2011; Muñoz, 2006; Pires, 2008; Prout, 2005; Sarmiento; Marchi, 2008). No entanto, observa-se que, embora ancorados em fundamentos teóricos diversos, esses estudos têm desempenhado papel fundamental na ampliação do debate sobre a infância. Ao invés de se apresentarem como discursos antagônicos, tais abordagens se complementam ao explorar distintas concepções, enfoques temáticos e metodológicos, contribuindo para uma compreensão plural e enriquecida das experiências infantis.

Os estudos da Sociologia da Infância estão aportados em várias abordagens teóricas, não havendo uma unicidade em suas investigações, contudo, busca-se, nesta investigação, apresentar brevemente as abordagens que têm exercido maior influência no campo de pesquisa, considerando e ressaltando que elas não se mostram excludentes entre si, mas sim apresentam particularidades que as diferenciam. Sarmiento e Marchi (2008) argumentam sobre a presença de diferentes correntes teóricas na Sociologia da Infância, classificando-as em estrutural, interpretativa e estudos ancorados na perspectiva crítica.

A abordagem estrutural dentro da Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria geracional, concebida não apenas como uma etapa cronológica da vida, mas como uma construção social marcada por estruturas permanentes que atravessam gerações. As investigações priorizam análises de caráter macro, direcionadas àquilo que é comum a todas as crianças, ao invés de enfatizar as diferenças individuais que as distinguem (Muñoz, 2006).

Para Qvortrup (2010), a infância deve ser reconhecida como uma categoria geracional e estrutural da sociedade, com existência contínua e independente de experiências individuais

ou marcos temporais específicos. O autor critica as definições que tratam a infância apenas como uma fase da vida com início e fim delimitados, argumentando que tal entendimento individualiza a experiência e esvazia seu valor coletivo. Pelo contrário, propõe uma compreensão da infância como uma condição social estável e duradoura, fundamental à organização e reprodução da sociedade. Em adição, ele argumenta que:

[...] em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes. (Qvortrup, 2010, p. 635).

A perspectiva estrutural, no campo da Sociologia da Infância, percebe a organização social a partir de uma lógica geracional, na qual a infância é reconhecida como uma categoria constituinte e permanente da estrutura social. Parte-se da premissa de que a experiência infantil sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, sendo, portanto, inconcebível pensar a sociedade dissociada da presença das crianças. Contudo, ainda que os sujeitos que compõem essa categoria se transformem ao longo do tempo, a infância enquanto estrutura social mantém-se constante, não dependendo da mobilidade individual de seus membros para sua legitimação e continuidade (Muñoz, 2006; Qvortrup, 2010).

Nessa linha de análise, os estudos voltados à infância não ignoram o papel ativo das crianças na sociedade, mas priorizam a identificação de padrões comuns entre elas, a fim de enfatizar aspectos universais da infância em detrimento das singularidades e das especificidades de cada sujeito infantil. O foco, portanto, reside menos nas diferenças individuais e mais na condição estrutural compartilhada pelas crianças enquanto grupo geracional inserido nas dinâmicas sociais. Sarmento (2005) salienta que a perspectiva estruturalista opera em suas pesquisas com o conceito de geração a seguir:

[...] uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da sociedade. A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais. (Sarmento, 2005, p. 364).

Ao conceber a infância como uma categoria geracional que compõe a estrutura social, Qvortrup (2010) ressalta que tal concepção não ignora a diversidade de infâncias produzidas ao longo do tempo. Para o autor, as configurações sociais da infância são construídas

historicamente, sendo moldadas por diferentes contextos e condicionadas por elementos estruturantes das sociedades em que estão inseridas. Assim, ainda que a infância seja entendida como uma constante estrutural, ela é simultaneamente atravessada por forças sociais, políticas e culturais que lhe conferem distintas formas de expressão.

Alinhado à mesma abordagem, Prout (2000) argumenta que o esforço analítico para formular um conceito unificado e normativo de infância, baseado em padrões comparativos macroestruturais, pode gerar limitações. Isso porque tende a desconsiderar a agência das crianças, ao pressupor que sua experiência seja moldada por fenômenos que lhes são externos e, muitas vezes, distantes no tempo e no espaço. Para o autor, tal enfoque corre o risco de invisibilizar os sujeitos infantis como atores sociais capazes de interagir com, e transformar, os contextos em que vivem.

Complementando esse debate, Muñoz (2006) reconhece a relevância da perspectiva geracional, principalmente por permitir uma análise abrangente das condições de vida das crianças em diferentes contextos sociais. Segundo a autora, tal enfoque favorece a realização de estudos comparativos entre grupos etários e possibilita reflexões críticas de natureza política e social, que podem embasar decisões e formulações de políticas públicas voltadas à infância.

A abordagem construcionista, em oposição a concepções universalizantes, propõe compreender as infâncias como experiências sociais múltiplas e historicamente situadas. Defende que a infância é uma construção social, formada pelas e para as crianças, em um processo de negociação nas relações sociais de que participam. Preconiza que a infância precisa ser contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Desse modo, tal linha de pensamento contesta a visão naturalizada e homogênea da infância, geralmente difundida por abordagens de cunho biológico ou psicológico, que tendem a tratar o desenvolvimento infantil como um fenômeno linear, universal e atemporal. Ao contrário, os construcionistas enfatizam que as concepções de infância variam conforme aspectos como gênero, classe social, etnia, e outras condições estruturais, e, portanto, devem ser analisadas à luz dos contextos específicos em que emergem (Jenks, 2002).

Autores como Jenks (2002), James e Prout (1998) argumentam que tanto a infância quanto as crianças devem ser compreendidas como categorias historicamente constituídas, incorporadas às estruturas sociais e moldadas por normas, valores e práticas culturais. A infância, portanto, é vista não apenas como uma etapa do desenvolvimento humano, mas como uma construção social complexa, marcada por fronteiras que se modificam ao longo do tempo e entre as diferentes sociedades.

As reflexões propostas por James e Prout (1990) oferecem elementos conceituais significativos para a presente investigação e para a compreensão das investigações sociológicas da infância na perspectiva construcionista. São elas:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a **classe social, o gênero ou a pertença étnica**.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito, independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as cercam e das sociedades onde vivem.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa.
- 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também se engajar no processo de reconstrução da infância na sociedade. (James; Prout, 1990, p. 15-16, grifo nosso).

A perspectiva construcionista, fundamentada nas contribuições de estudiosos como Corsaro (2011), Muñoz (2006), Jenks (2002), James e Prout (1998) e Sarmiento e Marchi (2008), afirma a criança como sujeito ativo e participante nas dinâmicas sociais que a envolvem. A abordagem valoriza a agência infantil e reconhece sua capacidade de intervir, produzir sentidos e influenciar tanto sua trajetória pessoal quanto os espaços sociais em que está inserida. Assim, compreende-se que as crianças não apenas absorvem conteúdos culturais, mas também os ressignificam e os recriam em suas interações cotidianas.

Cumprir destacar que, embora essa abordagem dialogue com algumas premissas da vertente estruturalista — sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da infância enquanto categoria geracional e elemento constitutivo da estrutura social —, seu foco analítico recai sobre a pluralidade das experiências infantis. O construcionismo preocupa-se, especialmente, em investigar as múltiplas representações simbólicas e sociais da infância, ressaltando que tais construções são moldadas por contextos históricos, culturais e políticos diversos. Dessa forma, rejeita-se a ideia de uma infância única e universal, assumindo-se que as infâncias são múltiplas, socialmente situadas e influenciadas pelas relações que as crianças estabelecem em seus cotidianos.

As abordagens estruturalistas, por sua vez, em suas análises, priorizam a identificação de aspectos comuns que caracterizam a experiência infantil dentro de um contexto específico. Essa busca visa à formulação de um entendimento padronizado da infância, capaz de

fundamentar relações e comparações pertinentes às dimensões estruturais e geracionais da sociedade. A forte crítica dos construcionistas à visão essencialista e universal da criança e da infância impulsiona uma revisão das concepções convencionais de socialização, com reflexos importantes nos estudos sobre as crianças e as múltiplas formas de vivenciar a infância.

Ao problematizar essas perspectivas no campo da Sociologia da Infância na proposta de uma educação antirracista na Educação Infantil do Distrito Federal, a pesquisa aqui engendrada busca destacar que as crianças desempenham papel ativo tanto na construção de suas próprias vidas e das demais pessoas com quem vivem quanto na construção da sociedade da qual fazem parte. Assim, a agência das crianças na construção da sociedade e de sua infância é um fator preponderante. Por tal razão, ensejou-se, nesta investigação, a adoção de uma abordagem que privilegiasse a importância do diálogo com as crianças e o desenvolvimento de técnicas que busquem introduzir a perspectiva da criança nos debates do mundo social. Pois não há que se pensar em uma educação antirracista e que promova a diversidade sem se levar em consideração a pluralidade de vozes e de experiências dos sujeitos que vivem essas infâncias.

Em suma, busca-se na pesquisa estabelecer o entendimento da infância como construção social, destacando a agência das crianças, realizando uma crítica a concepções tradicionais sobre o conceito de socialização e defendendo a participação das crianças nas construções de suas infâncias e nas relações que estabelecem com seus pares e adultos. Neste trabalho, é reconhecida a importância das crianças na compreensão de seus contextos e experiências infantis. Contudo, não se desconsidera que elas podem ser e são influenciadas por fatores relacionados a cultura, tempo, local, classe, gênero e outras condições socioeconômicas. Também não se faz oposição à ideia da infância como parte da estrutura social, querendo, no entanto, investigar aspectos relacionados ao cotidiano, às rotinas, às culturas infantis, às interações e à agência das crianças em seus contextos.

O campo da Sociologia da Infância compreende uma variedade de enfoques e debates que transcendem os limites desta discussão, com a proposição de outras abordagens que expandem e complementam as perspectivas já apresentadas. No contexto das instituições educativas, essa área de estudo direciona os educadores a uma escuta atenta e respeitosa das crianças, incentivando práticas pedagógicas que integrem suas opiniões e contribuições nos projetos e processos decisórios. Projetos como a Plenarinha, por exemplo, que se denominam como iniciativas que valorizam a participação infantil (Brasília, 2023), são uma grande oportunidade para uma educação antirracista, bem como antissexista e de combate a tantas outras discriminações, à medida que consideram as vozes de todos os sujeitos presentes no

ambiente escolar e na sociedade diversa e plural, podem promover práticas que contribuem para a construção de uma educação democrática e antirracista.

REFLEXÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

“ Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade ” (Hooks, 2017, p. 50).

As considerações finais desta pesquisa reafirmam a necessidade de uma reorientação paradigmática nas instituições educativas e na sociedade como um todo. Conforme afirma Hooks (2017), somos convocados a uma renovação mental para que nossa atuação nos campos do viver, ensinar e trabalhar reflita a diversidade cultural, a justiça e a liberdade. Esta perspectiva coaduna diretamente com a urgência de abraçar a pluralidade e o respeito às diferenças no ambiente educativo, desde os primeiros anos da Educação Infantil.

As crianças pequenas demonstram uma abertura singular para a apreensão de seus próprios mundos e a assimilação de realidades plurais. Esse discernimento sublinha a importância de a temática das relações étnico-raciais ser abordada desde a Educação Infantil, integrando-se organicamente às experiências formativas das crianças. Considera-se esse um fator particularmente relevante, dado que o universo adulto nem sempre manifesta a mesma disposição à abertura e ao contato com aquilo que se distancia da hegemonia monocultural, refletindo uma cristalização de perspectivas que a infância ainda não consolidou.

O direito das crianças à vivência plena de suas infâncias, com seu desenvolvimento integral e o respeito intrínseco às suas condições étnico-raciais, ainda tem sido sistematicamente subjugado e ignorado, à sombra de uma hegemonia linear e racista. Tal como apontado por Gomes (2017) ao discutir as manifestações do racismo no cotidiano escolar, a instituição pode, paradoxalmente, reproduzir e evidenciar as estruturas racistas da sociedade. Assim, o desafio pedagógico reside na produção de processos de ensino-aprendizagem que sejam capazes não apenas de expor o racismo em suas múltiplas facetas, mas também de fomentar o rompimento ativo com as lógicas e práticas que o perpetuam.

Partindo desse pressuposto, neste trabalho, buscou-se a visibilidade de diferentes sujeitos e saberes, em busca de compreender como a educação antirracista se manifesta na pré-escola no Distrito Federal, considerando as onze publicações dos Guias das Plenarinas

(2013/2024), após a Lei nº 10.639/2003, e os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Região Administrativa de Ceilândia.

Ratifica-se que este trabalho foi se constituindo por meio de uma inquietação da pesquisadora e autora acerca de como uma educação antirracista poderia se desenvolver na Educação Infantil do DF a partir do Projeto Plenarinha. Para dar suporte a esta investigação, valeu-se de um arcabouço literário que compreendia estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, pesquisas realizadas na área dos Estudos Sociais da Infância, abarcando uma discussão sobre o adultocentrismo, a participação infantil, a escuta, as concepções de criança e a infância. Entre os estudos considerados, estiveram aqueles que se atentaram para as Plenarinhas da Infância no Distrito Federal, ainda que não na discussão étnico-racial.

Para alcançar a profundidade necessária no entendimento e nas aprendizagens concernentes ao educar para as relações étnico-raciais, esta investigação delineou um percurso metodológico estruturado em três etapas interligadas: primeiramente, realizou-se um levantamento bibliográfico com o intuito de delimitar o escopo da pesquisa e fundamentar os constructos conceituais específicos; em seguida, procedeu-se à leitura e análise de conteúdo das edições da Plenarinha; e, por fim, empreendeu-se uma análise crítica dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos últimos cinco anos de quatro instituições de Educação Infantil localizadas em Ceilândia. Essa metodologia buscou oferecer um panorama multifacetado da temática, conforme a complexidade exigida pelo objeto de estudo.

Esta pesquisa se desenvolveu objetivando: 1) Compreender a constituição das Plenarinhas no Distrito Federal e sua importância como uma política da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); 2) Indicar a perspectiva étnico-racial e afrocentrada nos documentos oficiais da SEEDF e como ela se apresenta – ou não – nos Guias das Plenarinhas, relacionando-a com a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003); 3) Elencar nos Guias das Plenarinhas as ocorrências ou os vestígios de uma orientação docente voltada para uma prática antirracista com as crianças na Educação Infantil; 4) Refletir sobre a formação docente proporcionada pelos Guias das Plenarinhas em relação a projetos educacionais com ênfase na identidade e diversidade das infâncias no Distrito Federal.

Para atender aos objetivos propostos, o primeiro capítulo apresentou a constituição das Plenarinhas e sua proposição formativa docente em uma perspectiva étnico-racial e afrocentrada, dialogando, para tanto, com a legislação, principalmente a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Ao analisar tais documentos, a pesquisa delineou quatro esforços analíticos: O primeiro foi o de considerar as crianças como sujeitos históricos, de direitos, em

desenvolvimento social e culturalmente produzido, a partir do seu próprio contexto e da sua própria forma de ser. O segundo compromisso foi o de evidenciar, a partir da análise da documentação da Plenarinha, a presença de perspectivas adultocêntricas e adultistas. O terceiro compromisso analítico, dialogando com os estudos de Chartier (2021), foi o de problematizar quais crianças foram consideradas e representadas nas edições das Plenarinhas. E por fim o quarto movimento analítico foi o de entender as ações direcionadas às crianças na primeira etapa da educação básica como pautadas por uma educação antirracista.

Os compromissos revelaram que, mesmo após vinte anos da Lei nº 10.639/2003, as edições da Plenarinha ainda não contemplam uma perspectiva atrelada a esse ordenamento legal. E os Guias ainda não contribuem efetivamente para a reflexão da prática docente sob a ótica aqui investigada. Revelaram que não foi possível identificar outros projetos ou documentos gerados nas instituições de Educação Infantil investigadas que tivessem como pressuposto os Cadernos Guias das Plenarinhas.

A análise das edições da Plenarinha mostrou uma tentativa de promoção de práticas que incentivam as crianças ao diálogo sobre suas identidades e culturas, fomentando a representatividade em imagens, histórias e brincadeiras propostas. No entanto, percebeu-se que essa promoção ainda ocorre de maneira incipiente ou fragmentada. Essas ações, não obstante, ainda enfrentam desafios substanciais, particularmente no que concerne à implementação de práticas antirracistas que transcendam a superficialidade e que sejam efetivamente integradas ao cotidiano escolar. Conforme Gomes (2017), uma prática antirracista genuína requer intencionalidade pedagógica e a desconstrução ativa de visões estereotipadas sobre a história e a cultura dos povos negros e indígenas.

Em consonância com essa premissa e mediante uma análise crítica das narrativas empreendidas nesta dissertação, constatou-se que as edições da Plenarinha demonstram ainda um progresso incipiente na valorização efetiva da diversidade sociocultural presente no cotidiano escolar. Esse dado sugere a permanência de lacunas no reconhecimento e na integração dos múltiplos saberes e experiências que compõem o universo discente. A educação, conforme advoga Rocha (2011), necessita:

Visibilizar os sujeitos concretos presentes no cotidiano escolar e estabelecer nexos entre sua vivência sociocultural, seu processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, outros saberes devem, então, ser construídos, os quais serão colhidos democraticamente na riqueza da diversidade cultural. (Rocha, 2011, p. 36).

O conhecimento aprofundado do território em que a escola ou instituição de Educação Infantil está inserida é fundamental para que os/as estudantes e as crianças possam construir sentidos autênticos para suas aprendizagens, a partir das práticas concretas que vivenciam e dos saberes que já aportam no ambiente escolar. Essa premissa nos conduz à reflexão sobre o rompimento dos muros institucionais como uma *práxis* capaz de gerar deslocamentos e de abrir caminhos para o estabelecimento de diálogos e solidariedades distintas, culminando na constituição de novas e mais inclusivas comunidades. Tal perspectiva é consonante com o que Arroyo (2012) defende sobre a necessidade de a escola se abrir para os tempos-espacos dos sujeitos e de suas comunidades.

Nesse sentido, a instituição escolar e educativa detém a responsabilidade de dialogar proativamente com a diversidade que permeia, tanto o interior quanto o exterior da sala de aula, promovendo um repensar crítico das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas. Esse diálogo com os múltiplos modos de ser e com os diferentes saberes ancestrais representa um passo inicial e crucial para a valorização da cultura e para a afirmação das identidades étnicas. Afinal, povos e culturas podem se transformar “mediatizados pelas relações entre pessoas” (Peixoto; Fleuri, 2018, p. 539). Para que o processo educativo exerça sua potência transformadora, ele precisa estar intrinsecamente imbricado com as complexas relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas. A natureza dessas relações, por sua vez, é determinada pelas concepções que orientam os espaços educativos, impactando significativamente a comunidade escolar no que tange aos processos e às lutas antirracistas.

O segundo capítulo voltou-se para a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e para documentos que fazem parte da organização pedagógica das instituições de Educação Infantil em Brasília, DF, como os cadernos Guias das Plenarinhas e os Projetos Políticos Pedagógicos. A partir da problematização de conceitos de letramento étnico-racial, perspectiva étnico-racial, prática antirracista, cultura de pares, reprodução interpretativa, protagonismo, escuta, participação e representação, o capítulo discutiu como esses conceitos e suas apropriações estavam presentes nos Guias das Plenarinhas em relação à Lei nº 10.639/2003, considerando a sua presença também nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de Educação Infantil analisadas ao longo dos últimos cinco anos - quatro escolas públicas que ofertam Educação Infantil em Ceilândia.

A articulação desses documentos demonstrou que, no contexto da Educação Infantil, o letramento racial permite uma conscientização das crianças sobre questões raciais e promove a valorização das identidades étnico-raciais desde cedo. Ressaltando que, para a implementação dessas abordagens, os professores e as professoras precisam se apoiar em saberes profissionais

(advindos da formação inicial e continuada), saberes disciplinares (sobre história, cultura e literatura afro-brasileira) e saberes da experiência (reflexões sobre práticas vivenciadas e suas próprias trajetórias de formação), como demonstram as contribuições de Tardif (2001).

Nesse sentido, faz-se necessária uma construção ou consolidação de práticas pedagógicas que considerem a complexidade do contexto social e cultural das crianças, criando espaços educativos que desafiem o racismo estrutural e promovam o respeito, a equidade e a valorização da diversidade cultural e racial desde a primeira etapa da educação básica. O segundo capítulo abordou ainda a importância dos Estudos Sociais da Infância, que têm desempenhado um papel fundamental na compreensão da construção da criança e na sua consideração como sujeito ativo na sociedade e em seu próprio desenvolvimento, refutando concepções tradicionais que a enxergavam como mero ser em formação, destacando, em vez disso, sua capacidade de interpretar, ressignificar e influenciar o meio em que está inserido.

Quanto aos Projetos Político Pedagógicos das instituições de Educação Infantil selecionadas, foi possível evidenciar que a temática racial estava presente neles, contudo, de maneira isolada e pontual, geralmente celebrada em um projeto, no mês de novembro, não sendo demonstrada a sua efetividade ao longo do ano letivo e, tampouco, a sua transversalidade em diferentes áreas do conhecimento. A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) revelou uma presença incipiente, porém existente, da temática racial. Em diferentes níveis de profundidade, os documentos sinalizam tentativas — ainda que por vezes tímidas — de contemplar princípios voltados à promoção da equidade étnico-racial.

Para que o ambiente educativo se transforme em um espaço de enfrentamento ao racismo, é indispensável que ele seja reconhecido como parte da estrutura que historicamente reproduziu desigualdades raciais. Como aponta Almeida (2019), o racismo é estrutural, ou seja, está enraizado nas instituições sociais, operando de forma naturalizada. Nesse sentido, romper com essa lógica demanda não apenas mudanças pontuais, mas uma reestruturação profunda do projeto educativo.

O espaço escolar, enquanto instância social e formativa, ainda não é percebido pelas crianças negras como um lugar de acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Muitas vezes, como salienta Ribeiro (2019), essas crianças não se veem representadas nas imagens, nos livros didáticos, nas histórias contadas, nem no corpo docente que as acolhe. Essa ausência simbólica produz marcas profundas no desenvolvimento da identidade e da autoestima infantil. Assim, é necessário que o Projeto Político Pedagógico seja revisto sob a ótica da justiça social e da pluralidade cultural, de modo a consolidar-se como instrumento efetivo de promoção de uma educação antirracista, democrática e emancipadora.

Observou-se que, em certa medida, as propostas pedagógicas procuraram atender às normativas legais, como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), embora frequentemente reduziram tais exigências a ações pontuais ou abordagens meramente comemorativas. Ainda persistem lacunas importantes que vão desde a ausência de formação específica para os docentes até a carência de recursos didáticos sensíveis à pluralidade étnico-racial.

O terceiro capítulo problematizou as principais questões teóricas abordadas e suas relações com as Plenarinhas, buscando indícios de discussões que possibilitassem a reflexão sobre uma prática antirracista na Educação Infantil do DF. Apresentando-se como uma ferramenta de caráter propositivo, no sentido de auxiliar os docentes no desenvolvimento de um trabalho pedagógico antirracista, comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) de modo que o ambiente escolar promova, desde a Educação Infantil, uma ambiência racial em que o negro seja visibilizado de forma positiva e não estereotipada, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004).

Como característica de seu caráter propositivo, o último capítulo demonstrou a necessidade de não culpabilizar projetos, práticas docentes ou os próprios professores. Antes, concentrou-se em compreender as complexidades inerentes à implementação de uma educação antirracista, defendendo a necessidade de estratégias coletivas no ambiente escolar que podem ser transformadas e fortalecidas. Essas iniciativas, como defendido por Freire (1996), ao abordar a dialogicidade e a educação como prática da liberdade, podem constituir-se em espaços privilegiados de formação continuada e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

O terceiro e último capítulo trouxe, ainda, o produto técnico resultante desta investigação ao propor a criação de um podcast, apresentando diálogos com docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como trechos selecionados de artigos, teses e dissertações que fundamentaram a elaboração da presente pesquisa e que possuem o potencial de contribuir significativamente para uma nova perspectiva e um espaço de escuta renovado para os docentes da Educação Infantil, oferecendo oportunidades para a consideração de diferentes facetas de uma educação antirracista.

O estudo demonstrou que uma educação antirracista necessita ser ampliada também para uma esfera política e social, com o envolvimento ativo do Estado, cuja ação opera em todos os agentes e setores da educação. A mera existência de recursos legais, por si só, não assegura a efetividade do educar para as relações étnico-raciais, uma vez que vivenciamos processos formativos marcados por uma história do esquecimento. Essa história do esquecimento das

questões coloniais modernas configura, por sua vez, uma injustiça em padrões estruturais, como bem pontua Kilomba (2008), ao discutir a persistência da memória colonial e seus efeitos.

Os saberes e conhecimentos advindos de uma perspectiva antirracista constituem-se em ferramentas intrinsecamente transformadoras, capazes de pavimentar caminhos para construções sociais mais democráticas e pautadas no respeito às diversas formas de ser e estar com/no mundo. O encontro com esses estudos convida-nos a uma crítica e autocrítica sobre a educação escolar contemporânea, instigando a consideração de pensamentos contra-hegemônicos. Tais pensamentos, ao enunciar problemáticas cruciais sobre a educação, o racismo e o antirracismo no contexto brasileiro, corroboram a necessidade de uma análise profunda e multifacetada. A esse respeito, Hooks (2004) argumenta que a educação para a liberdade e a justiça requer um olhar crítico sobre as estruturas de poder, incluindo as raciais, e um compromisso inegociável com a transformação social.

Ao longo da análise das publicações das *Plenarinhas*, um dos principais obstáculos encontrados diz respeito à superficialidade com que a temática racial, a diversidade cultural e a valorização da infância são, em alguns momentos, apresentadas. Ainda que o material represente uma iniciativa importante da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), muitas vezes os conteúdos se revelam insuficientes ou até mesmo contraditórios, pois, em algumas edições, observam-se ilustrações e propostas pedagógicas que reforçam estereótipos em vez de desconstruí-los. Esse limite exige do (a) professor (a) da Educação Infantil não uma adesão acrítica ao material recebido, mas uma postura reflexiva e avaliativa, capaz de selecionar, ressignificar e, se necessário, complementar as propostas ali contidas.

Nesse sentido, educar o olhar docente para identificar as marcas do adultocentrismo — mesmo em materiais que têm como objetivo valorizar a diversidade e a participação infantil — constitui tarefa fundamental. Muitas vezes, sem perceber, o professor ou a professora reproduz práticas em que a criança não é efetivamente ouvida ou representada, mas apenas utilizada como destinatária de projetos pensados a partir de uma visão adulta. Assim, torna-se urgente desenvolver estratégias de formação que possibilitem ao corpo docente compreender criticamente como suas próprias escolhas pedagógicas podem reforçar ou questionar estereótipos raciais, sociais e culturais.

Outro desafio identificado refere-se ao modo como o planejamento pedagógico, em boa parte das instituições, ainda se organiza em torno de datas comemorativas. Essa lógica, quando aplicada à Educação Infantil, restringe o debate sobre relações étnico-raciais a momentos específicos, como o mês de novembro e o Dia da Consciência Negra, esvaziando o caráter contínuo e estrutural que deveria pautar uma prática antirracista. Para romper com essa

armadilha, é necessário que os temas ligados à diversidade étnico-racial permeiem de forma transversal e cotidiana o currículo e as práticas escolares, não se limitando a eventos pontuais, mas constituindo-se como parte estruturante do projeto pedagógico.

Portanto, mais do que utilizar integralmente as propostas das *Plenarinhas*, cabe ao (à) professor (a) assumir uma postura de autoria pedagógica, discernindo quais conteúdos potencializam uma prática decolonial, plural e antirracista e quais, por outro lado, necessitam ser problematizados ou reelaborados. Esse processo de escolha e crítica não é tarefa simples, mas revela-se indispensável para a construção de uma Educação Infantil que reconheça a criança como sujeito de direitos, valorize as diferenças e se comprometa com a superação das desigualdades raciais. Assim, é fundamental reafirmar que as *Plenarinhas* e demais instrumentos pedagógicos só terão sentido se forem ressignificados pelas (os) docentes, não como manuais prontos, mas como provocações para a construção de um currículo vivo, plural e comprometido com a transformação social.

Há que se pensar ainda em um dos grandes desafios educacionais: a permanência de um currículo hegemônico, alicerçado em uma visão eurocêntrica do conhecimento. Tal currículo, ao apresentar os saberes e as culturas dos povos afrodescendentes e indígenas como elementos periféricos, exóticos ou folclóricos, acaba por reforçar estereótipos e aprofundar as desigualdades raciais no ambiente escolar. Nesse contexto, impõe-se a necessidade de um reposicionamento ético, político e epistemológico que desafie as lógicas dominantes e abra espaço para a valorização de outras formas de conhecimento.

Como destaca Gomes (2017), a efetivação de uma educação antirracista exige o reconhecimento da centralidade das relações raciais na formação da sociedade brasileira, o que implica tensionar o currículo, as práticas pedagógicas e as relações institucionais. Nos contextos aqui analisados, embora o racismo seja mencionado, ele ainda não é enfrentado de modo sistemático ou com profundidade teórica e metodológica.

Inspirando-se nas proposições de Santos (2007), torna-se fundamental construir um horizonte curricular ancorado na ecologia de saberes, que reconheça a pluralidade epistêmica e a legitimidade dos saberes oriundos do Sul global. Essa proposta de uma "epistemologia do Sul" visa descolonizar o pensamento e ampliar as possibilidades de produção de conhecimento, contrapondo-se à monocultura do saber e às hierarquias impostas pela modernidade ocidental. Assim, o ambiente educativo assume o papel de espaço político e pedagógico que pode, e deve promover uma educação antirracista, transformadora e plural. O percurso desta pesquisa, embora repleto de desafios, revelou concomitantes possibilidades de afetar e ser afetado, impulsionando a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Em suma, uma proposta de educação antirracista que consiga contemplar a dimensão relacional e que seja capaz de buscar e apresentar às crianças exemplos de sociedades não racializadas estaria também veiculando a mensagem de que um outro projeto de humanidade é efetivamente possível. É imperativo transcender a visão reducionista que limita a representação de povos negros a estereótipos de dança, música, máscaras, pobreza ou tristeza. Urge ensinar a pluralidade e a complexidade da vida das pessoas e povos negros, contemplada a partir de uma perspectiva de positividade, com narrativas históricas que evidenciem a multiplicidade inerente a cada indivíduo e aos grupos que constituem a humanidade. Essas histórias, ensinadas desde a educação infantil aos pequeninos seres humanos, representam um ato de "esperançar-se", conforme a concepção de Freire (2018), que vislumbra a possibilidade de transformação social por meio da educação consciente e libertadora.

Nesse sentido, os Guias das Plenarinhas também podem ser instrumentos pedagógicos que fomentem práticas educativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial na Educação Infantil e que propiciem a participação infantil, tornando-a eixo estruturante, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e, sobretudo, como agentes capazes de contribuir para o processo pedagógico e de transformação social no que diz respeito ao racismo no espaço educativo. De acordo com Oliveira (2014), a participação infantil na Educação Infantil não se limita ao direito de expressão, mas exige um ambiente que valorize suas vozes, histórias, experiências e etnias como parte essencial do processo educativo.

O Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009, p. 47) destaca que “as desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos”. Os direitos das infâncias, em especial as infâncias de crianças periféricas, negras e indígenas, ainda se apresentam de forma incipiente no Brasil. Essas populações infantis experienciam uma realidade marcada pela ausência de políticas públicas eficazes, pelo desamparo estatal e pela sistemática desvalorização de seus mundos sociais e cognitivos.

Esta pesquisa defende que a concepção de direitos à criança deve, inegavelmente, englobar o reconhecimento e o respeito às suas identidades, permitindo-lhes a plena expressão de quem são, em todos os seus aspectos socioculturais e identitários. Pensar e atuar na linha de frente com essas crianças impõe um desafio que exige engajamento profundo, demandando um caminhar contínuo por justiça cognitivas e sociais. Isso implica, segundo Santos (2007), em

um reconhecimento e em uma valorização dos saberes que historicamente foram subalternizados, como os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas.

Para tanto, tornam-se necessárias percepções afinadas acerca da história e da diversidade brasileira, num compromisso coletivo e estruturado que respeita os saberes e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. Esses saberes, numa perspectiva antirracista, denunciam o racismo no Brasil e abrem caminhos para uma sociedade com outras lógicas, as quais não são lineares.

É fundamental ressaltar que a presente investigação não se esgota nas constatações apresentadas acerca das edições da Plenarinha e do trabalho com a Educação Infantil no Distrito Federal. Pelo contrário, este estudo almeja oferecer subsídios robustos e provocar novas indagações para a continuidade da pesquisa a outros pesquisadores interessados na temática étnico-racial. Os dados aqui apresentados podem ser tratados como recursos catalisadores para uma atenção mais acurada às questões raciais, servindo como ponto de partida para a provocação e a reflexão contínua. Propõe-se, assim, um horizonte para a construção de uma educação de qualidade que, de forma inerente e sistemática, celebre e evoque a diversidade em todas as suas manifestações. Nesse sentido, a pesquisa é compreendida não apenas como a busca por respostas, mas como um processo dinâmico que constantemente suscita novas perguntas e desafios, configurando-se como um ato de intervenção na realidade social, tal como preconiza Freire (1996) em sua pedagogia.

Dessa forma, esta pesquisa pavimenta novos caminhos para o aprofundamento do diálogo sobre as relações étnico-raciais no âmbito escolar e acadêmico. Ao lançar luz sobre as particularidades da Educação Infantil, contribui para a consolidação de uma jornada em direção a uma educação intrinsecamente diversa. Ademais, reafirma a imperatividade da implementação correta e efetiva das Leis n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008), defendendo que a materialização de seus preceitos na Educação Infantil é, não apenas uma obrigatoriedade legal, mas um compromisso ético e político inadiável para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2015.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, ago. 2005.
- ALDERSON, Priscilla; GOODEY, Christopher. **Enabling education**: experiences in special and ordinary schools. London: Tufnell Press, 1998.
- ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. **Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/46633> Acesso em: 22 set. 2024.
- ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; AMÂNCIO, Márcia Helena; SANTOS, Sérgio Pereira dos. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPED (1995-2015). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230033, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230033>
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e Pedagogia em “condições de enunciação”. **Fronteiras**, v. 18, n. 31, p. 244–256, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/5466> . Acesso em: 19 nov. 2024.
- ATAIDES, Raila Spindola de. **As percepções de alunos brasileiros de ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do consumo e interação com podcasts educativos**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069> . Acesso em: 19 nov. 2024.
- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada Notícias da pré-escola no Distrito Federal: apontamentos de Yvonne Jean (1960-1964). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75364, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75364>
- BALDEZ, Etienne. “Toda criança pode ter amigo de olho puxado, preto, até colorido”: interculturalidade e representações do território urbano nas Plenarinhas da Educação Infantil (DF, 2014-2017). *In*: SILLER, Rosali Rauta; SILVA, Clara Maria; ANJOS, Cleriston Izidro dos (org.). **Infâncias, Interculturalidades e Cidade**. Edufes: UFES, ES, 2025 (prelo)

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236680, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 maio 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. DOI:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. **O gênero de brincadeiras de crianças de 5 a 10 anos**. 1993. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BORDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

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", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 15 maio 2024.

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**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado e Educação. Eu, cidadão – da Plenarinha à Participação, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/> Acesso em: 11 jun 2023.

CALDWELL, Kia Lilly. Health Equity in Brazil: Intersections of Gender, Race, and Policy. **Política e Sociedade Latino-Americana**, Cambridge University Press, v. 60, n. 3, 2017.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: análise das políticas e das práticas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/58134> Acesso em: 22 set. 2024.

CARLI, L. L.; BUKATKO, D. Gender, communication, and social influence. A developmental perspective. In: ECKES, T.; TRAUTNER, H. M. (ed.). **The developmental social psychology of gender**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 295-331.

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

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro W. B. Indigenous People, Traditional People and Conservation in the Amazon. **Deadalus**, v. 129, n. 2, p. 315-338, 2000.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, 2011.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814>

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CEILÂNDIA. Administração Regional da Ceilândia. 2019. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/2019/11/08/a-historia-de-ceilandia/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHAGAS, Julia C.; PEDROZA, Regina L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Interview with Roger Chartier - Representation of practices, practices of representation. Brasil, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021065>

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Retratos sociais DF 2018**: a população infantil no Distrito Federal: estudo. Brasília, DF: CODEPLAN, 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios (PDAD Ceilândia)**. Brasília, DF: CODEPLAN, 2022.

CORNELL, Joseph. **A alegria de aprender com a natureza**: Atividades ao ar livre para todas as idades. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (ed.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DARMON, Muriel. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Orientadora: Denice Barbara Catani. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica**: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília: SEEDF, 2014a.

Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/OPdoPPP.pdf>
Acesso em: 23 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 23 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)**. Brasília: SEEDF, 2014c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf Acesso em: 23 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 222**, seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2017. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=decreto-38631-de-20-de-novembro-de-2017> Acesso em: 23 set. 2024

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf Acesso em: 23 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plenarinha do Currículo - I Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Eu, cidadão: da Plenarinha à Participação - II Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico - III Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **A cidade (e o campo) que as crianças querem - IV Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **A criança na natureza: por um crescimento sustentável - V Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o direito de brincar - VI Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Brincado e Encantando com Histórias - VII Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar - VIII Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar - IX Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Criança arteira: faço arte, faço parte**: X Plenarinha. Brasília, DF: SEEDF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Guia da Educação Infantil: Identidade e Diversidade na Educação Infantil: “Sou assim e você, como é?”** – XI/XII Plenarinha. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/08/XI-plenarinha-2023-5fev24.pdf>

DUVEEN, Gerard. The development of social representation of gender. **Papers on Social Representations**, v. 2, n. 1, p. 171-177, 1993.

EIBL-EIBESFELDT, Irenaus. **Human ethology**. New York: Aldine de Gruyter, 1989. 346 p.

ELKONIN, Daniil Borisovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

EVARISTO, Conceição. Zaita esqueceu de guardar os brinquedos. **Cadernos Negros: contos afro-brasileiros**, São Paulo, v. 30, p. 35-42, 2007.

EVARISTO, Conceição. Ana Davenga. **Cadernos Negros: os melhores contos**, São Paulo, Quilombhoje, p. 31-41, 1998.

FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. **Voz e participação da criança-soldado Sul Sudanesa no comitê de direitos da criança da ONU a partir da teoria da reprodução interpretativa da criança**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FERREIRA, Danilo dos Santos; FREIRE, Francisca Jocélia de Oliveira; OLIVEIRA, Lorena Conceição Moreira de. Ensino afrocentrado: uma proposta para estética negra na dança. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANDA, 2019. p. 2023-2035.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães**. 2008. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

FREIRE, Eugênio. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 35–51, 2022. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/144>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, Adriana. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos. In **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 35-57 – 2020.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

GASKELL, George. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIROUX, Henry A. Pedagogia Pública como Política Cultural: Stuart Hall e a Crise da Cultura. **Estudos Culturais**, v. 12, p. 341-360, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/095023800334913>

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés - Instituto da Mulher Negra**, 27 ago. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/> Acesso em 19 nov. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 16 out. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

GOULART, Angélica Moura. **Participação Infantil: Experiência de pesquisa realizada em organização social na Zona Oeste do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2615> Acesso em: 2 fev. 2025.

GUERRA, Denise dos Santos. Corpo: som e movimento - Redescobrimos Brinquedos Cantados na Africanidade Brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 5, maio 2009.

GUERRA, Denise dos Santos, FERREIRA, Elaine Barreto dos Santos; BENTO, Marta Aparecida Muniz. A vivência na Escola Municipal Ary Schiavo 172 na implementação da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 13, fev. 2011. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/13052011-03.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GUIDI, M. Incansáveis moradores da Ceilândia: uma história de lutas. Brasília, DF: Edição do Autor, 2013.

HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart. (ed.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University, 1997. p.13- 74.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HARRIS, Judith. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HART, Roger. **Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care**. London: Earthscan, 1992.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. Edição: Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. Escrever além da raça: teoria e prática. São Paulo, Editora Elefante, 2022.

HUHN, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira. **Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/46895> Acesso em: 16 out. 2024.

HUNH, Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Projeto Plenarinha na educação infantil: possibilidades e desafios na roda de conversa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 439–453, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76373>. Acesso em: 5 mar. 2025.

INGOLD, Tim. Culture, nature, environment: steps to an ecology of life. *In*: INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2000a. p. 13-26.

INGOLD, Tim. A circumpolar night's dream. *In*: INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2000b. p. 89-110.

INGOLD, Tim. Ancestry, generation, substance, memory, land. *In*: INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2000c. p. 132-152.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **Estudo**: Mapa das desigualdades. Brasília, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: características da população e dos domicílios – resultados preliminares**.

Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2023**: características da população e dos domicílios – resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2024.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.). **Introduction**: Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer Press, 1997.

JENKS, Chris. **Constituindo a infância**. Educação, Sociedade & Culturas, n.17, p. 185-216, 2002.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019 (2008).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Bgrancaglione. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Raiza da Silva. **Literatura na educação infantil**: uma análise da questão étnico-racial. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: www.curriculosmfronteiras.org. Acesso em: 19 abr. 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>

LOPES, Wílon Wander. **Ceilândia tem memória**: em três décadas, brasileiros de todas as origens fizeram, no Planalto Central, uma das maiores cidades do Brasil. 2. ed. Brasília, DF: KLK Comunicações, 2001.

LOUZADA, Etienne Baldez; BARBOSA, Giovanna Asevedo Lago. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). **Caletrosópio**, v. 9, n. 2, p. 139-155, 2021. Estudos Linguísticos. Disponível em <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/issue/view/306>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MACCOBY, Eleanor. Gender as a social category. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 1, p. 55-765, 1988. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/> Acesso em: 1 out. 2024.

MARINHO, Alcyane. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 22, p. 47–70, 2004. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>. Acesso em: 19 set. 2024.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Práticas educativas e o desenvolvimento da musicalidade dos bebês: Pensando o contexto da creche. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, ano 13, v. 5, n. 2, maio 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História e Educação das Relações Étnico-raciais**. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MELO, Ana Lúcia Uchoa de. **Projeto político pedagógico**: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma Coordenadoria Distrital de Educação de Manaus. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/ANA-LUCIA-UCHOA-DE-MELO.pdf> Acesso em: 16 out. 2024.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global. 2009.

MUNANGA, Kabengele. O texto do livro Executivos Negros: Racismo e Diversidade no Mundo Empresarial. [Prefácio]. In: JAIME, Pedro. **Executivos negros**: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: EDUSP. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2. ed. São Paulo, Studio Nobel, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro revoltado**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232 p.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. 3, p. 1-18, 2010.

NOGUERA, Fernando. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2011-2012.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58244/58244.PDF> Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraSM_1.pdf Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULA, Aline Batista. Construindo discursos que constroem sujeitos? Um debate sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 na luta antirracista. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. 173-192, 2017.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; CHAGAS, Julia Chamusca. Direitos Humanos e o projeto político-pedagógico. Educação, Direitos humanos e organização do trabalho pedagógico. In: PULINO, Lucia Helena *et al.* (org.). **Biblioteca Educação., diversidade Cultural e Direitos Humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016. v. 3, p. 81-113.

PINHEIRO, Ana Paula da Silva. **Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/46550> Acesso em: 16 out. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 329–344, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, F. Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo da (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 133-151, 2008.

PROUT, Alan. Childhood bodies, construction, agency and hybridity. In: PROUT, Alan (ed.). **The body, childhood and society**. London: Macmillan, 2000.

PROUT, Alan. **The Future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

QUADROS, Taiana Flores de. **Da “cor de pele” as cores de pele**: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria –RS. 2023. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/30900> Acesso em: 16 out. 2024.

QVORTRUP, Jens *et al.* (ed.). **Childhood matters**: social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RÊSES, Erlando da Silva. **Pedagogia socialista, trabalho e educação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. 276 p.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Everardo. **Cultura e identidade no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infâncias e os sentidos das culturas infantis: diálogos com a Sociologia da Infância. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015.

ROCHA, Rosa. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia**, ano 8, n. 11, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceição. **Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7405> Acesso em: 16 out. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742–759, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2768>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTIAGO, Flávio. Fabricando corpos: as percepções das crianças sobre o processo de racialização social. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA, 3., 2012. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em: https://iiiseminarioppgsufscar.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/santiago_flc3a1vio.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: Contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239933>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/65332>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/18996> Acesso em: 19 nov. 2024.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Rede pública de ensino: dados sobre matrículas e escolas da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 45–54, 2016. DOI: 10.20952/revtee.v9i18.4962. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/4962>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e Diversidade: Propostas para uma Educação Antirracista nos Anos Iniciais. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 4, p. 33-44, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura> Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, Francisco Tiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15395> Acesso em: 16 out. 2024.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1693-1723, 2018.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Sarah Danielle Baia da; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; BICHARA, Ilka Dias. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100016>

SILVA, P. B. G. E. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p. 27-54.

SILVA, P. B. G. E. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância. In: SABOIA, G. V. **Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2000.

SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (org.). **Educação: Pesquisa e Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 25-75.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Rosalina Maria. **Classificação Racial e desempenho escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SODRÉ, Muniz. **A máquina de Narciso**. Rio de Janeiro: Cortez, 1984.

SOTO, Diana Vandreia Dal. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil. Grupo de Trabalho Educação da Infância. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/20243> Acesso em: 16 out. 2024.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Direitos dos povos indígenas: Uma introdução ao Estatuto do Índio**. São Paulo: Nobel, 1991.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o “novo” Constitucionalismo Latino-Americano. **Pensar**, Fortaleza, v. 21, n 1, p. 271-297, jan./abr. 2016.

TARDIF, Maurício. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de educação**, v. 16, pág. 15-47, 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Mariana Morato de Miranda. **Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1815> Acesso em: 16 out. 2024.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34. Acesso em: 19 nov. 2024. 2001.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022

TOFFANELLI, Ana Caroline. **Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da psicologia histórico-cultural e do feminismo de orientação marxista**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3040> Acesso em: 22 maio 2023.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós” - Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade**. 2014. 523 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5.).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. Orientadora: Claudia Leme Ferreira Davis. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer”! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2021. 102 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VAZ, Ana Carolina de Sousa. Tradição oral, construção de diálogo e conhecimento na comunidade quilombola da Rasa. **Campos**, v. 22, n. 1, p. 159-183, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, José Moacir de Sousa; COSTA NETO, Antônio da. **Meu nome é Ceilândia: sou a incansável margem do paraíso**. Goiânia: Kelps, 2009.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-31102017-110759>.

VOLTARELLI, Monique A.; BARBOSA, Etienne B. L. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Revista em Aberto - INEP**, v. 34, p. 27-44, 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4582> Acesso em: 13 maio 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

WIGGERS, Ingrid Dittrich *et al.* Colecionando desenhos e compreendendo as crianças: a experiência de organizar um acervo de desenhos infantis. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 33, p. 176-187, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4830>. Acesso em: 22 set. 2023.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação**. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ANEXO

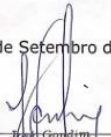
UNICEUB		HISTÓRICO ESCOLAR			
Aluno:		R.A:			
Faculdade:		2016568/8			
Faculdade de Ciências da Educação					
Curso:					
História/Licenciatura - Decreto nº 74227 de 28/06/74					
Regime Letivo:	Turno:	Ingresso:	Situação:		
Semestre	Noturno	Vestibular - 2/2001	Não Matriculado		
Naturalidade:	UF:	Nacionalidade:	Data de nascimento:		
BRASILIA	DF	Brasileira			
Nome do pai:					
Nome da mãe:					
R.G:	Órgão:	UF:	Data Exp.:	CPF:	
	C	DF	30/03/1997		
Título de eleitor:	UF:	Serviço militar:	Órgão:	UF:	
000000000000000	DF				
DISCIPLINAS CURRICULARES					
NOME DA DISCIPLINA	MENTÃO FINAL	PERÍODO	C.H.		
1º Semestre					
História Antiga I	SS	2/2001	75		
Iniciação à Ciência	SS	2/2001	75		
Introdução ao Estudo da História	MM	2/2001	75		
Língua Portuguesa I	MM	2/2001	75		
Sociologia	MM	2/2001	75		
2º Semestre					
Antropologia Cultural	SS	1/2003	75		
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	MS	1/2003	75		
História Antiga II	MS	1/2003	75		
História Medieval I	SS	1/2003	75		
Língua Portuguesa II	SS	1/2003	75		
3º Semestre					
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira I	MS	1/2005 - Esp	30		
História Medieval II	MS	2/2003	75		
História Moderna I	MS	2/2003	75		
Identidade e Patrimônio - Optativa	MS	2/2003	75		
Psicologia da Educação	SS	2/2003	75		
Tópicos: Mitologia - Tóp Esp Hist Ant	SS	2/2003	75		
4º Semestre					
Ética, Cidadania e Realidade Brasileira II	MS	2/2005 - Esp	30		
História da América I	MS	1/2004	75		
História do Brasil I	MS	1/2004	75		
História Moderna II	SS	1/2004	75		
Tópicos: Inst Medievais - Tóp Esp Hist Med	SS	1/2004	75		
Teoria da História I	MS	1/2004	75		
5º Semestre					
História Contemporânea I	SS	2/2004	75		
História da América II	SS	2/2004	75		
História do Brasil II	MS	2/2004	75		
Tópicos: Filosofia Moderna - Tóp Esp Hist Mod	SS	2/2004	75		
Teorias Feministas - Optativa	SS	2/2004	75		
6º Semestre					
Didática	SS	1/2005	75		
História Contemporânea II	MS	1/2005	75		
Historiografia Brasileira	SS	1/2005	75		
Tópicos: Política Externa Brasileira - Tóp Esp Hist Bras	SS	1/2005	75		
Teoria da História II	MS	1/2005	75		
7º Semestre					
História Contemporânea III	MS	2/2005	75		
História do Brasil III	MS	2/2005	75		

Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica	MS	2/2005	75
Prática de Ensino	MS	2/2005	75
Tópico Especial em História da América - Tóp Esp Hist Amer	SS	2/2005	75
8º Semestre			
Estágio Supervisionado	MS	1/2006	300
História das Religiões - Optativa	SS	1/2006	75
História do Brasil IV	MM	1/2006	75
Monografia	MS	1/2006	75
Tópicos: A Sociedade da Informação - Tóp Esp Hist Contemp	MS	1/2006	75

CARGA HORÁRIA

EXIGIDA	CUMPRIDA	DEFASAGEM
3285	3285	0

Brasília, 18 de Setembro de 2006


 José Gonçalves
 Secretário Adjunto

UnICEUB - Centro Universitário de Brasília SEP 707/907 - Campus do UnICEUB - Bloco CEP 70.790-075 -
 (61)340-1600 www.uniceub.br