

## CAMINHOS DA ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

*ERER paths in Early Childhood Education: Experience report  
for anti-racist training*

*Caminos de ERER en Educación Infantil: Informe de  
experiencia para la formación antirracista*

Katia de Souza Amorim<sup>i</sup> 

Lúcia Maria Santos Tinós<sup>ii</sup> 

Bianca Cristina Correa<sup>iii</sup> 

Delma Rosa dos Santos Bezerra<sup>iv</sup> 

Jéssica Mami Makino<sup>v</sup> 

### RESUMO

Este relato aborda a inclusão da Educação Relações Étnico-Raciais (ERER) como tema central em duas disciplinas de estágio em Educação Infantil, na formação de pedagogos da USP Ribeirão Preto. Apresenta o curso e as disciplinas, identificando lacunas na abordagem da ERER e destacando demandas intensificadas com a implementação de cotas na USP e pela pandemia da COVID-19. Discorre sobre referenciais históricos e teóricos que articulam ERER e Educação Infantil, relatando transformações no processo formativo, exemplificando com projetos finais de intervenção. Os avanços no processo formativo inicial destacam conquistas importantes para uma educação antirracista, apesar de reconhecer que se tem ainda um caminho para que tais práticas se tornem estruturantes na formação docente.

**Palavras-chave:** ERER; Educação Infantil; Estágio.

### ABSTRACT

*This report addresses the inclusion of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) as a central theme in two internship disciplines on Early Childhood Education, as part of pedagogues training at USP Ribeirão Preto. It presents the course program*

*and specific disciplines, identifying gaps in EREER approach, highlighting demands intensified with the implementation of affirmative policies and the COVID-19 pandemic. It discusses historical and theoretical frameworks that articulate EREER and Early Childhood Education, reporting transformations in the training process, exemplifying with final intervention projects. Advances in the initial training process highlight important achievements for anti-racist education, although it recognizes that there is still a way to become foundational in teacher training.*

*Keywords: EREER; Early Childhood Education; Internship.*

## **RESUMEN**

*Este informe aborda la inclusión de la Educación en las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) como tema central en dos disciplinas de pasantía en Educación Infantil, en la formación de pedagogos de la USP Ribeirão Preto. Presenta el curso y las disciplinas, identificando lagunas en el enfoque ERER, destacando demandas intensificadas con la implementación de cuotas y la pandemia de COVID-19. Presenta referentes históricos y teóricos que articulan ERER y Educación Infantil, reportando transformaciones en el proceso formativo, ejemplificando con proyectos finales de intervención. Los avances en el proceso de formación inicial ponen de relieve logros importantes para la educación antirracista, pese a reconocer que aún hay camino por recorrer para que dichas prácticas se vuelvan estructurales en la formación docente.*

*Palabras clave: EREER; Educación Infantil; Pasantía.*

---

## **Introdução**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da USP, iniciou suas atividades em 2002. Desde sua criação, tem como objetivo atuar na formação de profissionais docentes da Educação Infantil e dos primeiros anos fundamental, bem como formar profissionais capacitados para as funções de gestão, coordenação e suporte pedagógico das instituições escolares em seus diversos níveis, constituiu-se como resposta da Universidade de São Paulo às exigências da Constituição Estadual de 1989<sup>1</sup>, que previa expansão de vagas em período noturno, de modo a atender a população de jovens trabalhadores sem acesso aos cursos diurnos.

---

<sup>1</sup>. Ver: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>

Especificamente em relação à Educação Infantil, inicialmente, o curso organizou duas disciplinas que, além de uma formação teórica, também possuíam uma carga de estágio a ser realizado pelos/as estudantes em creches e pré-escolas. Com uma reformulação do projeto pedagógico, em 2005, houve ampliação da proposta e o curso passou a contar com duas disciplinas teóricas, - “Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira” e “Concepções e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil”; e, duas disciplinas de atividades de estágio denominadas de “Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I (API-EI1) e Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II” (API-EI2), com 120 horas de estágio. Destaca-se que esta separação é apenas didática, já que é impossível, na Pedagogia, separar teoria e prática. Dessa maneira, todas as quatro disciplinas encontram-se umbilicalmente implicadas. Vale dizer que as disciplinas de API foram criadas tendo em vista a possibilidade de que as atividades teórico-práticas e de supervisão dos estágios pudessem ocorrer em horário de aula, já que se trata de um curso noturno, em que grande parte dos/das graduandos/as são trabalhadores/as.

Outro aspecto a destacar se refere à composição do corpo docente nas duas disciplinas de API-EI. Estas contam com três professoras: uma ligada às Políticas da Educação Infantil; uma às Artes e Movimento; e uma à Psicologia do Desenvolvimento. A equipe conta ainda com duas educadoras de nível de doutorado. Estabeleceu-se, assim, um projeto interdisciplinar, em que todas estão presentes em todas as aulas, de modo a contribuir com perspectivas teóricas de campos diversos do conhecimento na formação pedagógica dos/das graduandos/as para atuar junto às crianças de zero a cinco anos. Essa estrutura permite, ainda, organizar a turma em pequenos grupos, em parte do horário da aula, para uma orientação mais individualizada dos estágios (Correa, 2010; Correa; Piotto, 2013).

Na dinâmica história de constituição de um curso de graduação, docentes responsáveis e educadoras foram sendo substituídas. Apesar disso, a lógica central das disciplinas se manteve: um projeto interdisciplinar aliando teoria e prática, com uma proposta de estágio de modo a garantir que, no primeiro semestre do ano, em API-EI1, a turma se insira em uma unidade de Educação Infantil para a realização de observação participante, a fim de conhecer a

instituição e as crianças. E, após escolher um dos grupos de crianças, que possa aprofundar seu olhar, elaborar e propor um projeto de ação. Escolhida a turma e feitos os acordos com a professora responsável, os projetos são discutidos na universidade com cada supervisora, para que eles venham a ser aplicados no segundo semestre do ano, em API-EI2. Assim, embora sejam disciplinas semestrais, é como se o curso fosse anual, já que os/as graduandos/as passam um ano realizando atividades na mesma unidade de Educação Infantil, com a mesma turma de crianças, em torno de um projeto.

Ao longo da experiência de orientação desses estágios, como formadoras, diversas questões passaram a chamar a atenção das docentes e educadoras, alertando sobre necessidades de alteração no formato da disciplina, do rol das leituras, nas temáticas a serem debatidas, convidados a serem chamados, na elaboração dos projetos de intervenção etc. Dentre as questões, destaca-se a invisibilidade da temática étnico-racial, em contraste com a verificação de práticas racistas nas unidades de Educação Infantil (Aguiar; Piotto; Correa, 2015). O reconhecimento da importância de evidenciar as questões étnico-raciais e de buscar aproximações à temática vinham então se fazendo através de ações. Para além disso, o trabalho com a temática vinha sendo feito ainda em seus grupos de estudos e de pesquisa, ou em ações de extensão universitária. E mesmo na disciplina de Educação Infantil o tema vinha sendo tratado de forma mais esporádica por meio de convite a um pesquisador que anualmente vinha abordar o assunto junto à turma, além de oficinas que versavam sobre artefatos da cultura e da literatura afrodescendente. Mas, as docentes e as educadoras consideravam que tais iniciativas eram insuficientes, o que causava incômodo diante da fragilidade teórico-prática dos/das estagiários/as a cada situação de discriminação, preconceito ou racismo trazidos por eles/elas.

Essa temática ganhou maior ênfase, por um lado, com a implementação do sistema de cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) no vestibular da Universidade de São Paulo, a partir de 2018, com o ingresso crescente de alunos/as negros/as. Ainda os vários elementos do contexto levaram as docentes e as educadoras a eleger a temática étnico-racial como básica na estrutura dos projetos de intervenção das disciplinas de estágio de API-EI 1 e

API-EI 2. Destaca-se que o presente relato visa apresentar os contextos e os processos dessa implementação, através de mudanças efetivadas nas duas disciplinas, buscando valorizar uma educação para as relações étnico-raciais e antirracistas na formação dos alunos para atuar na Educação Infantil.

### **Processos e mudanças na disciplina de estágio em Educação Infantil**

Como indicado, a partir de 2018, a USP passou a adotar o sistema de cotas raciais para o ingresso na Universidade. Vale destacar que a USP foi a última universidade pública a implementar as cotas no vestibular e o fez de forma gradual ao longo de cinco anos (entre 2018 e 2022). Com isso, o curso passou a receber de forma crescente graduandos e graduandas negros/as, os quais passaram a apresentar demandas, reflexões e críticas a uma estrutura curricular que focava fundamentalmente na educação pública - onde se concentra grande parte de crianças e jovens negros - mas que não assegura uma formação mais sólida nessa temática.

Vale pontuar que a temática étnico-racial, na verdade, não vinha sendo trabalhada como foco central em nenhuma disciplina, fosse obrigatória ou optativa, em quaisquer das licenciaturas do campus da USP - Ribeirão Preto, como verificou Monti (2022). Somente em 2025 é que se teve implementada uma disciplina específica e obrigatória nesse tema, com objetivo de se trabalhar mais densamente a educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia em questão.

Ainda, a discussão em torno da questão se ampliou no período da pandemia global de COVID-19, quando a universidade teve o desafio de viver as incertezas da vida e de, temporariamente, ter que aprender a desenvolver a formação de maneira remota e digital. Os discentes também passaram a carregar desafios imensos. Como graduandos/as trabalhadores/as de um curso noturno – muitos/as negros/as –, nem todos conseguiram acessar as aulas por não terem conexão de *internet* com dados suficientes para transmitirem e receberem chamadas de vídeo. A maioria mantinha contato com a universidade somente por meio do celular, já que nem de computador dispunham. As aulas foram, em vários casos, aquelas eram compartilhadas com membros da família,

que usavam o mesmo cômodo para atividades domésticas, fazendo com que muitos estudantes não abrissem a câmera, por se sentirem constrangidos com a estrutura e organização de suas casas.

A partir de reuniões regulares e amplas com os/as graduandos/as do curso, promovidas pela chefia do departamento para verificar a situação de saúde física e psicológica, bem como as (im)possibilidades de inclusão dos/das mesmos/as nas aulas online, levou as docentes e educadoras a ter uma maior aproximação com a origem social dos/as nossos/as graduandos/as– situação menos provável no funcionamento regular da universidade. Em muitos casos, destacaram-se dificuldades sérias enfrentadas por alunos/as negros/as, colocando mais uma vez em pauta a questão racial na educação. Esse microcosmo refletia um panorama maior de que, no Brasil, a pandemia evidenciou o quanto a população negra e indígena era vulnerável, representando os grupos que mais adoeceram e morreram durante a pandemia, vítimas da COVID-19, da fome, assassinados pelo sistema.

Essa questão racial, ainda, se destacou internacionalmente, em maio de 2020, quando ocorreu o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos, gerando ondas de protestos, fortalecendo o movimento *Black Lives Matter*, fundado nos Estados Unidos em 2013. Tal foi a repercussão desta tragédia que, em diálogo com as vivências descritas acima, em meio à pandemia, em 2020, o curso de Pedagogia da FFCLRP promoveu o debate "Vidas Negras Importam" para todos/as os/as graduandos/as, docentes e funcionários do curso sobre a temática racial. No âmbito interno do curso, a questão, a partir de um debate tenso, fomentado com base em noções do colorismo (Lago; Montibeler; Miguel, 2023), que resultou num movimento contra uma das alunas pardas do curso, sob alegação (posteriormente, desqualificada) de fraude no vestibular por uso indevido de cotas.

A questão racial se colocou assim fortemente ao grupo de docentes e educadoras, a partir de diferentes prismas, atores e perspectivas. O ambiente virtual possibilitou o ágil trânsito a discussões acerca do racismo no país, escancarando o que o povo negro sempre sofreu segregação efetivada pelo racismo estrutural vivido no país (Almeida, 2019). Isso provocou o grupo de forma significativa, que decidiu pela modificação da proposta de API de

Educação Infantil, de modo a inserir o eixo temático da educação para as relações étnico-raciais (ERER), como obrigatório na disciplina. Respondia, por um lado, às demandas dos/das graduandos/as para que a cultura afro, afro-brasileira e indígena estivessem mais presentes no currículo do curso. Por outro, articulavam-se aos dados populacionais brasileiros (IBGE, 2022) que explicitavam o racismo como um problema estrutural no Brasil. Destacava a relevância de o curso de Pedagogia fortalecer a formação em torno de uma identidade positiva para todas as crianças (Gomes, 2012), com uma ação para a socialização das crianças e reconstrução das relações étnico-raciais (Tebet; Amorim, 2024).

Ressalta-se que o processo dessa implantação na disciplina também se deu de forma gradual. No segundo semestre de 2020, reorganizou-se a disciplina, de modo a trazer convidados para que os/as graduandos/as tivessem contato com profissionais que já desenvolviam estudos e tinham experiências antirracistas nas escolas. Uma das convidadas foi Eliane Boa Morte, fundadora e coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), da Secretaria da Educação de Salvador – BA. Ela ofereceu definições de raça e racismo, além de dados acerca de como se manifesta o racismo na Educação Infantil. Trouxe também a possibilidade de se abordar as mitologias africanas, da forma como se costuma apresentar a mitologia grega. Outra convidada foi Lorenzza Bucci, docente da Educação Infantil do município de Ribeirão Preto, que relatou os desafios culturais no desenvolvimento do projeto de ensino de capoeira às crianças pequenas, a resistência de algumas famílias, em contraste com o apoio e a valorização de outras.

Em 2021, como os/as graduandos/as ainda não podiam ir a campo pela pandemia, procurou-se compartilhar, no ambiente da sala de aula virtual, experiências de ERER desenvolvidas nas escolas, cuidando para que tivessem acesso a práticas de qualidade. No processo, ampliou-se a participação de convidados e contou-se com a presença de Silvie Bonifácio Klein, Magda Pucci, Berenice Almeida, Ivan Ferreira Santos de Carvalho, Débora Rosa, Edilene de Cássia Zambrana Ferrel Ribeiro, Luciana Alves, todos/as profissionais da educação com diferentes acúmulos na discussão da ERER .

Como exemplo, Berenice Almeida e Magda Pucci contribuíram relatando suas pesquisas a respeito do universo musical das etnias indígenas brasileiras publicadas em Cantos da floresta, as possibilidades pedagógicas das canções, as particularidades das diferentes línguas, propostas de como apresentar as culturas indígenas às crianças. Contou-se também com Débora Rosa, docente da rede municipal de ensino de Peruíbe, que proferiu palestra com relação à Arte-Educação antirracista, relatando a sua experiência na seleção de obras de arte que fomentem a discussão e valorizem a produção artística negra.

Com o final da pandemia, inicialmente mantivemos a prática de trazer alguns/mas convidados/as. Mas, esse modelo não cabia mais em uma disciplina estágio, que pressupõe a construção pelos/as graduandos/as de projetos pedagógicos a serem presencialmente trabalhados com as crianças. Exigia novas posturas *dos/das e em relação aos/às* graduandos/as. Por um lado, mostrou-se a necessidade de que se desenvolvesse letramento racial, com a busca por temas, fossem eventos religiosos, negros e indígenas de destaque da história, dentre outros, através do que denominamos de atividades culturais a serem realizadas pelos/as alunos/as (mais detalhadamente discutido mais adiante).

Por outro lado, era necessário letramento racial das próprias docentes e educadoras, aprofundando estudos acerca da colonização e das lutas anticolonial e decolonial, de processos identitários raciais (negros e indígenas) e de sua implementação na Educação Infantil em práticas com intencionalidades pedagógicas. Todo esse processo do curso de Pedagogia se desdobrou levando inclusive à constituição de uma disciplina específica obrigatória na temática.

Em relação à Educação Infantil, isso levou à reestruturação da sua bibliografia, de modo a que ela encontrasse consonância com a ERER e as práticas relatadas na disciplina e dialogadas com o referencial teórico. Foi onde se encontraram e se interconectaram, ainda que tardiamente, a Educação Infantil e a Educação para as Relações Étnico-raciais. Pela complexidade desse entrelaçamento, a seguir apresentamos brevemente o encontro dessas duas áreas que passaram a compor nossas duas disciplinas de estágio de API de Educação Infantil.

## **Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: um olhar histórico**

Para se compreender a importância de formação de pedagogos/as para atuar na Educação Infantil, com ênfase na valorização das Relações Étnico-Raciais, é necessário apresentar inicialmente o histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil.

Vale frisar que, especificamente no Brasil, as creches começaram a ser estruturadas na segunda metade do século XIX, no contexto da Lei do Ventre Livre (Civilletti, 1991), já que a partir desta lei passou a haver um contingente massivo de crianças libertas, com a necessidade de locais para ficarem de modo a que suas mães ainda escravizadas pudessem trabalhar. A finalidade das instituições residia, pois, na liberação da mão-de-obra feminina pobre, escravizada ou ex-escravizada, e se dirigia, prioritariamente, ao cuidado das crianças negras.

Com essa perspectiva, as políticas de estruturação das creches foram atravessadas pela vertente higienista, cujo objetivo era o de melhorar as condições físicas e morais das populações pobres, de efetuar uma distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo, na dita direção do progresso e da civilização (Costa, 1999). O embasamento se fundamentava no movimento social eugenista, de melhoria da raça humana e, no caso, na constituição da sociedade brasileira. Assim, eugenia, higienismo e racismo estavam articulados e foram fontes inspiradoras dos intelectuais brasileiros que, no início do século XX, pensaram o país e sua população (Boarini; Yamamoto, 2004; Fernandes de Melo; Almeida, 2021) e, particularmente aqui, as crianças negras nas creches.

Após a Lei Áurea - que findou a escravidão, mas não o racismo no país - e a partir de novas proposições do capitalismo emergente (Fernandes, 2008/1964) a partir de 1921, acirrou-se o debate e a busca pela imigração de europeus, de modo a preservar e desenvolver, na composição étnica da população brasileira, as características ditas à época como mais convenientes da sua ascendência europeia (Brasil, 1945, Decreto Lei 7.967). Esta população imigrante incluía mulheres/mães, as quais passaram a participar do processo inicial de industrialização no país, com a necessidade de locais para o cuidado

dos filhos das trabalhadoras. O conjunto das reivindicações levou à Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943 (Brasil, 1943), que incluiu a obrigação de que empresas tivessem locais para cuidar dos filhos das trabalhadoras (Teles, 2015).

Apesar da ampliação de grupos a buscarem este tipo de atendimento, as creches eram vistas como um “mal necessário”, como discute Vieira (1988), já que o ambiente considerado ideal ao cuidado da criança pequena deveria ser doméstico, feito pela mãe. O atendimento na creche tinha, assim, um caráter assistencialista-higienista, com enfoque na alimentação e nos cuidados higiênicos, visando a promoção da saúde da população das classes mais baixas, assim como forma de também se evitar a criminalidade e a marginalidade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 1999).

A partir da década de 1960, as reivindicações feministas, articuladas com novas mudanças socioeconômicas e culturais - como alterações na estrutura da família nuclear, diminuição do espaço para o lazer de crianças por conta da urbanização e, principalmente, a entrada progressiva de mais mulheres no mercado de trabalho - repercutiram em novas demandas por creches. Como discute Rosemberg (2003), inicialmente, na década de 1970 e parte da década de 1980, houve requisição expressiva por creches, mediante movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras por direitos igualitários. Marcadas por políticas do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, começou-se o processo de massificação da pré-escola, através do “Plano de Assistência ao Pré-Escolar”, os serviços sendo tratados como plano emergencial, com a participação de voluntários, sem uma verba específica para esse tipo de serviço e com caráter de “educação compensatória”.

Para Rosemberg (2003), o segundo estágio principiou com a abertura política ao fim da ditadura militar, tendo como palco os movimentos sociais Pró-Constituinte. A vida privada foi levada para a arena pública e o debate em torno da provisão de creches de qualidade, com propostas de socialização das crianças, como direito das mulheres e das crianças, ganhou espaço em diferentes esferas da sociedade (Teles, 2015). Assim, no início da década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura definiu ações mais pontuais a respeito da Educação Infantil, com delimitação de metas quantitativas (idade para a qual

seria ofertada, abrangência do serviço etc.), a demanda e a provisão de vagas sofrendo um aumento expressivo.

A articulação entre diferentes frentes de engajamento, concomitantemente a um contexto que caminhava na direção de uma reestruturação política, culminaram no reconhecimento, na Constituição Federal (Brasil, 1988), da educação mesmo da criança pequena como dever do Estado, opção da família e direito da criança. A Educação Infantil configurou-se então como direito da criança pequena e, dois anos após, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que reforçou o direito da criança e o dever do Estado de “assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). Reiterou-se o caráter federativo da estrutura escolar por níveis de ensino e formalizou-se o pertencimento da Educação Infantil à Educação Básica, através do Plano Nacional da Educação. O papel da Educação Infantil seria agora o de promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A partir destes marcos, estruturou-se uma série de documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a) e a inserção da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (Brasil, 1998b). Foram ainda lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Após, novos documentos foram elaborados, culminando em 2017 com a promulgação da controversa BNCC da Educação Infantil (Brasil, 2017).

Acompanhando a trajetória da estruturação da Educação Infantil, pode-se dizer que a sua constituição está intimamente relacionada às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais das várias épocas, tendo se constituído em estreita relação com questões que dizem respeito à raça e à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, assim como em relação às políticas e concepções pedagógicas que

fundamentaram as propostas e as práticas de educação da criança de 0-6 anos. Os vários elementos articulados representaram determinações que estabeleceram limites e possibilidades no interior das quais as pressões e relações de força produziram resultados com significados complexos (Kuhlmann Jr., 1998).

Entretanto, em meio aos avanços da Educação Infantil no país, existem inúmeras fendas abertas que se encontram repletas de tensões e fragilidades. Destacam-se aqui as ligadas às questões étnico-raciais e ao racismo estrutural (Almeida, 2019), fruto do processo colonial que se instituiu com o racismo global como doutrina (Souza, 2021).

Como discute Cavalleiro (2000), os processos de discriminação, preconceito e racismo presentes na Educação Infantil puderam ser desvelados em uma pré-escola onde se acompanhou o cotidiano de crianças e professoras, por um longo período. Nesse contexto, a pesquisadora teve a possibilidade de vivenciar, junto às crianças, o sofrimento de meninas negras impedidas de participar de brincadeiras de faz de conta assumindo determinados papéis; as experiências de meninos sendo acusados de furtar brinquedos; o uso de apelidos; e, a percepção muito evidente, por parte dessas crianças, de que não podiam contar com o apoio dos adultos ali presentes. O silêncio por parte dos adultos era o mais comum entre as professoras.

Passados 25 anos desde sua pesquisa, a ida ao campo da Educação Infantil ainda tem mostrado que os desafios para romper com o silêncio diante de cenas de discriminação, preconceito e racismo, mesmo na Educação Infantil, ainda são imensos, ao contrário do que certo senso comum afirma, dando mais alguns elementos para se repensar a formação inicial de professores/as.

### **Questões étnico-raciais e a Educação Infantil**

No âmbito geral da sociedade, a manutenção da subalternização e obliteração de conhecimentos, subjetividades, experiências e formas de vida dos que foram dominados e explorados decorrentes da colonização têm sido denominadas de colonialidade (Restrepo & Rojas, 2010). Esta se funda com a imposição de uma classificação racial/étnica da população e opera em cada um

dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana (Fanon, 2023).

Somando-se à desigual participação nos modos de produção e de distribuição da riqueza, por um lado tem-se a colonialidade do saber, com a subalternização, folclorização e/ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos, com o descarte da produção intelectual indígena e afro-brasileiros como conhecimento e, conseqüentemente, da capacidade intelectual desses grupos étnicos (Quijano, 2000, apud Restrepo & Rojas, 2010). Por outro lado, deu-se a colonialidade do ser, que se refere à dimensão ontológica da colonialidade, isto é, a experiência vivida no sistema em que se inferioriza desumanizando total ou parcialmente determinadas populações – no caso indígenas e afro-brasileiros –, inferiorização que marcou e marca suas subjetividades específicas e seus próprios corpos (Mignolo, 2001, apud Restrepo & Rojas, 2010).

No enfrentamento dessas questões, fruto de uma série de movimentos negros e questionamentos sobre essa lógica racista, avanços foram se efetivando (Gomes, 2017). Dentre outros aspectos, a Constituição Federal de 1988 instituiu o Art. 3, inciso XLI, que afirma: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Já o Art. 5º, inciso XLI determina que "a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais". Ainda, determinou que a população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Desdobrando-se e alterando a LDB 9.394 (Brasil, 1996), houve a promulgação da Lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Quatro anos depois, em 2008, a Lei 11.645/08 estabeleceu diretrizes para incluir, no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". O objetivo é de que o ensino deverá buscar compreender e interpretar diferentes

formas de expressão e de organização de raciocínio e pensamentos de raiz da cultura africana e indígena; promover acesso a diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais; buscar formas de convivência respeitosa, todos encorajados a defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apontaram para o rompimento de relações de dominação étnico-racial e estabeleceram propostas pedagógicas ao planejamento de condições concretas para que crianças pequenas se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos. Estabeleceu-se ainda o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013a), além dos Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (Brasil, 2013b), de modo a se estruturar uma metodologia de autoavaliação participativa escolar, comprometida com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A autora afirmou nesse sentido que, no Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois acabam por manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos. Assim, seria preciso traçar estratégias de enfrentamento ao racismo na educação escolar, aqui considerando particularmente a Educação Infantil.

A política educacional tem sido assim compreendida como uma política social em tensão, em busca da garantia dos direitos dos sujeitos por meio da ação do Estado, preconizando que todos os sujeitos têm direito à diferença e ao conhecimento da própria epistemologia, compreendendo de maneira crítica as razões pelas quais o preconceito racial se construiu historicamente neste país, promovendo “educação intercultural crítica” (Silva, Ferreira & Silva, 2013). A escola, locus privilegiado do conhecimento, foi assim convocada à função de promoção da educação para as relações étnico- raciais.

Esse lugar particular da Educação infantil se deve ao fato de se reconhecer que o preconceito racial e o racismo vão sendo paulatinamente

construídos, desde a tenra infância. Portanto, educadores infantis devem ser considerados como sujeitos chaves no processo educacional das crianças, em uma educação para a diversidade de forma emancipatória. O papel da Educação Infantil seria, então, o de não negar as diferenças e, desde o início, educar e reeducar as crianças, no contato com as diferenças étnico-raciais, os diferentes sujeitos, as diferentes histórias, representando um momento importante do processo de construção da identidade das crianças (Gomes, 2003).

Coloca-se, assim, a necessidade de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios da dominação colonial simbólica. É no currículo e no espaço da EI que o nexos entre representação e poder se realiza: as imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, que as culturas dos diferentes grupos sociais estão representadas (Sá, 2019). No entanto, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro desde muito cedo que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos próprios negros brasileiros e pelo campo da educação (Gomes, 2003; Trindade, 2015). Porém, diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio.

O campo da Educação Infantil aproxima-nos assim de uma perspectiva de ensino pautada pela premissa de que persiste um legado colonial na esfera escolar, a educação sendo um espaço privilegiado para a manutenção ou, espera-se, para alteração dessa lógica. Foi com isso em mente que se colocou a premissa de que a formação dos/as nossos/as graduandos/as da disciplina de Educação Infantil em licenciatura de Pedagogia da FFCLRP, deveria ter um eixo centrado na questão das relações étnico-raciais e de proposições pedagógicas antirracistas. E assim, auxiliá-los na desconstrução de práticas pedagógicas marcadas por exclusão, marginalização e a perpetuação de estereótipos raciais, substituindo-as pela construção de práticas pedagógicas que efetivem a legislação vigente, que promovam a identidade racial positiva e, assim, favoreçam o pleno desenvolvimento da subjetividade de todas as crianças, contribuindo para a promoção da igualdade racial.

## **O movimento de construção dos projetos de intervenção e a EREER**

Voltando às disciplinas de API, cabe retomar brevemente sua organização para contextualizar as ações propostas no âmbito da temática étnico-racial. Assim, a disciplina é obrigatória e se desenvolve ao longo de dois semestres, sendo conduzida por uma equipe de três professoras e duas educadoras. No primeiro semestre, em duplas, os/as graduandos/as realizam a atividade de observação-participante, percorrendo diferentes turmas de Educação Infantil, para, posteriormente, aprofundar-se em uma delas visando elaborar um projeto de intervenção. Já no segundo semestre, esse projeto é desenvolvido.

É nesse contexto que se insere a proposta de vincular o projeto de intervenção a uma temática relacionada à Educação para as Relações Étnico-Raciais, a ser escolhida pelos/as graduandos/as a partir de seus interesses e das experiências vivenciadas com a turma observada. É importante destacar que, para garantir alguma vivência e acúmulo de repertório quanto às discussões étnico-raciais, além das disciplinas teóricas, há a preparação de oficinas a serem apresentadas em aula na faculdade.

Nas oficinas, cinco eixos são trabalhados pelas duplas de alunos/as estagiários/as. São eles, intencionalidades pedagógicas e: Tempo / Espaço; Brincar; Grafismo / materialidades; Contação / Leitura de histórias; Movimento; e, Pesquisa sonora. Cada eixo deve ser preparado e apresentado já a partir de temas étnico-raciais, para ser debatido em sala antes da futura intervenção com as crianças. O intuito é de oferecer recursos que contribuam na mediação e na construção das propostas dos projetos. As oficinas, desenvolvidas ao longo do semestre, exigem dos/as graduandos/as a elaboração de uma proposta escrita e sua apresentação oral, além do desenvolvimento prático das atividades em sala, com os/as colegas, tendo como foco a temática escolhida.

Além disso, as disciplinas de API-EI (1 e 2) preveem 32 horas de atividades culturais. Essas horas são obrigatórias e objetivam ampliar o repertório dos/das alunos/as sobre a EREER e a Educação Infantil. A orientação é de que cumpram as horas de atividades culturais de forma diversificada, participando de palestras, lendo livros de literatura, contemplando espetáculo

teatral, visitando museus e exposição artística, assistindo filmes/documentários, dentre outros. Depois, produzem um relatório sobre essas atividades, pontuando como essas vivências culturais contribuíram para alargar a compreensão da EREER e, particularmente, considerando a Educação infantil. De modo a contribuir para que os/as graduandos/as realizem essas atividades culturais, é criado um grupo de *WhatsApp*, no início da disciplina, no qual são divulgados diversos eventos e informações sobre livros, documentários, exposições e espetáculos que ocorrem na cidade. Além disso, durante as aulas e supervisões, há compartilhamento de sugestões de atividades culturais e leituras.

Para a construção do projeto específico de intervenção, no início do processo, as professoras e educadoras conversam com os/as graduandos/as visando ajudá-los/las a traçar um primeiro desenho da proposta. São, assim, incentivados/as a ler e estudar temas variados de modo a traçar e compartilhar as ideias iniciais para a construção do projeto; e, ainda, a dizer como a proposta está relacionada com as percepções obtidas da turma e da escola estagiada. Geralmente, esse primeiro esboço parte de alguma brincadeira, música, livro de literatura infantil ou manifestação cultural afro-brasileira ou indígena a que tiveram acesso nas oficinas da disciplina, nas interações proporcionadas pelas atividades culturais ou até mesmo no repertório pessoal. Na sequência, os/as graduandos/as definem, com a ajuda da supervisora, o tema e o objetivo provisório para o projeto.

Depois dessa primeira delimitação de tema e objetivo, os/as graduandos/as são orientados a realizar pesquisas para o aprofundamento dos conhecimentos da temática escolhida e, também, para conhecer materiais, brincadeiras e atividades mais apropriadas para faixa etária com a qual trabalhariam. A supervisora da dupla, bem como outras duplas de alunas/os, pode sugerir sites, canais de vídeos e materiais impressos para ajudar na pesquisa, mas também incentiva que os/as estudantes sejam autônomos/as nesse processo. Essa pesquisa se constitui como uma parte fundamental da construção do projeto porque contribui com dados para definir os conteúdos e a metodologia do mesmo.

Após essa etapa de pesquisa, a supervisora tem encontros periódicos com a dupla de estágio. Os/as estagiários/as relatam os resultados das

investigações, bem como as percepções, articulações e os avanços que fizeram. A partir do que é apresentado nesse momento, a professora/educadora faz proposições visando adequação de forma e conteúdo para a faixa etária e também coerência com as discussões da ERER. Esse movimento é repetido várias vezes até a exposição do projeto para a turma e para outras professoras e educadoras na sala de aula. A apresentação na sala de aula é entendida como mais um espaço de aperfeiçoamento da proposta, quando muitas contribuições são feitas. Uma primeira versão escrita passa por várias modificações ao longo do percurso até a aplicação na instituição escolar.

Nas últimas edições da disciplina, tem-se observado a elaboração de projetos com temáticas ricas e articuladas a manifestações culturais afro-brasileiras que, até então, eram desconhecidas inclusive dentre os/as próprios/as estudantes. Essas experiências têm ampliado o repertório cultural do grupo e promovido aprendizagens significativas, tanto no âmbito da formação docente quanto na relação com as instituições de Educação Infantil parceiras.

Vale citar alguns projetos, dentre os inúmeros que se destacaram por sua expressividade e impacto. Particularmente em relação ao grupo afro-brasileiro, tivemos o intitulado *“Uma viagem com Kianda”* desenvolvido com base na história da princesa Aqualtune, na constituição de quilombo e na cultura do Jongo. Além de promover o contato com essa tradição afro-brasileira por meio de músicas, danças e narrativas orais, o trabalho possibilitou que as crianças conhecessem e se identificassem com a biografia dessa personagem histórica tão significativa para o povo negro. Outro projeto de destaque foi *“Conhecendo o Cavalo Marinho: um pedacinho do sertão em Ribeirão”*, que teve como foco a manifestação popular do Nordeste brasileiro conhecida como Cavalo Marinho. O projeto proporcionou uma vivência rica em ancestralidade, corporeidade, ludicidade e diversidade cultural. Já no projeto *“Do Congo ao Brasil: uma história de Rei e Heroína”*, as alunas transformaram Maria Firmina dos Reis em personagem contadora da história do Rei Kalunga e de sua trajetória a Chico Rei. Ainda, em *“Carnaval Cultural: Descobrimos o samba com Heitor dos Prazeres”*, a partir do contexto carioca, resgatou-se o papel do samba e da arte/pintura em Heitor e sua família, originários do morro.

Já nos destaques dos projetos que tratavam de questões indígenas, tivemos “*A herança indígena encontrada em nós: a valorização de nossas raízes*”. O projeto se estruturou a partir da fase de observações em que estagiários/as e crianças viram um Gambá-amazônico morador da própria Escola Municipal de Educação Infantil. Dispondo, então, desse personagem como norteador, o objetivo do projeto foi promover a reflexão sobre a presença da cultura indígena em nosso cotidiano, abrangendo língua, fauna, flora, danças, entre outros, buscando a valorização dos povos originários do país, com recorte à etnia Tupi-Guarani, devido à região geográfica da cidade.

Teve-se ainda “*Mundurukando: sobre experiências, movimentos e afetos*”, com um projeto que abrangeu uma das etnias indígenas, buscando trabalhar o conhecimento, o respeito e a superação de aspectos estereotipados e distantes da realidade desse povo. Finalmente, o projeto “*Conhecendo os Mebêngôkre*”, abordando a cultura dos Mebêngôkre (Kayapós), tendo como base a lenda “Begoro-tire: O Homem-Chuva”, que se encontra no livro de Waldemar de Andrade e Silva.”

## **Considerações finais**

Quando se analisa o percurso das disciplinas ao longo das seis edições em que a EREER foi adotada como eixo, especialmente no que se refere à construção e ao desenvolvimento dos projetos, observa-se uma mudança significativa na abordagem dos/as graduandos/as. Inicialmente, os temas escolhidos eram baseados em aspectos relacionados às questões étnico-raciais, porém sem estabelecer conexões mais profundas com a cultura e a história dos povos afro-brasileiros e indígenas. Prevaleciam, por exemplo, projetos que abordavam diferenças e semelhanças, a cor da pele, personagens de livros ou a diversidade étnico-racial de forma genérica, sem um aprofundamento crítico.

Com o avanço da implementação da disciplina e a contribuição das professoras, educadoras e dos/as próprios/as graduandos/as, que constantemente passaram a trazer repertórios variados e questionamentos diversos, as discussões se tornaram mais complexas e as orientações para a elaboração dos projetos foram aprimoradas. Esse processo resultou em um

avanço significativo na construção e no desenvolvimento dos projetos, que passaram de abordagens mais genéricas para investigações aprofundadas sobre a cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, temáticas antes ausentes nos currículos da Educação Infantil passaram a ser exploradas, incluindo a história de personagens invisibilizados e inclusive o estudo das religiões afro-brasileiras.

Nesse movimento, que marca uma mudança na disciplina de estágio em Educação Infantil, percebe-se que um estágio ancorado na EREER só pode ser construído com base na pesquisa e na interação com a cultura. A investigação de temas, culturas e materiais sobre questões étnico-raciais ajuda os estagiários a repensarem sua identidade como cidadãos brasileiros e futuros professores e professoras, além de reverem suas concepções sobre a cultura e a história do país. Esse processo amplia suas referências e transforma sua prática pedagógica, permitindo novas formas de interação e mediação na Educação Infantil. Ao reconhecerem diferentes saberes, os/as graduandos/as passam a enxergar a infância em sua diversidade e a valorizar uma educação mais inclusiva e crítica. As leituras, a pesquisa para a realização dos projetos, as vivências culturais e as experiências correlatas dentro da temática ampliam o repertório da EREER não apenas na condição de futuros professores e professoras, mas na condição de seres humanos que podem fazer a diferença em seu dia a dia, já que eles podem atuar cotidianamente contra todo tipo de discriminação, preconceito e racismo, porque além de maior conhecimento, têm podido construir maior consciência e sensibilidade.

Finalmente, como indicado, o estágio não apenas orienta a prática docente, mas também fortalece uma educação que promove mudanças sociais, apesar de se entender que, em função do racismo estrutural do país, este tem ainda um longo caminho a seguir.

---

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 373–388, 2015. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/002705468>. Acesso em fevereiro de 2025.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2019.

AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.19, n.2, 64-69, 1999.

BOARINI, Maria Lucia; YAMAMOTO, Oswaldo H. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia Revista**. v. 13, n. 01, 59-72, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.967**, de 18 de setembro de 1945. Regulamenta a imigração e a colonização no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 set. 1945.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Decreto-Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1 maio 1943.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN/EI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, 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*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. (Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados), 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação para as Relações Raciais na Escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular da Educação – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CIVILLETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, 1991.

CORREA, Bianca. Experiências de estágio em um curso de Pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: ARAUJO, S. Elaine; PACÍFICO, R. M. Soraya (Orgs.). **Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2010.

CORREA, Bianca; PIOTTO, Debora. O papel do educador na supervisão de estágios em um curso de Pedagogia: relato de uma experiência. In: PACÍFICO, R. M. Soraya (Org.). **O estágio e a produção do conhecimento docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

COSTA, J.F. (1999). **Ordem médica e norma familiar**. 4a. edição. Rio de Janeiro: Graal.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2023.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008. (Obra original publicada em 1964).

FERNANDES DE MELO, Hélio; ALMEIDA, Argus Vasconcelos. Notas sobre racismo e eugenia em algumas obras do médico higienista Octávio De Freitas (1871-1949). **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v 1, n. 18, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

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

KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899–1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1998.

LAGO, Mara Coelho de Souza; MONTIBELER, Débora Pinheiro da Silva; MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”:

produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, 2023.

MONTI, Aline C.Gimenez. **A (in)visibilidade das Relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto**. Manuscrito não publicado de relatório do Programa Unificado de Bolsas da USP, 2022.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Infléxion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742–759, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Conferência: “Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea”. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 33–81.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Descolonizar a educação é preciso: significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 55, p. 131–148, 2019.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 248–272, 2013.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: Daniela FINCO, Maria Aparecida GOBBI; Ana Lucia Goulart de FARIA, **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**(pp. 21 - 32). Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 366–383, 2015.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3–16, 1988.

---

Submissão em: 07 mai. 2025.

Aceite em: 25 fev. 2026.

---

---

**<sup>i</sup> Katia de Souza Amorim** - Universidade de São Paulo (USP)

Professora titular da Universidade de São Paulo (USP), com graduação em Medicina, mestrado em Psicologia e doutorado em Saúde Mental pela mesma instituição. É docente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. É coordenadora do CINDEDI (Centro de Investigações sobre desenvolvimento humano e educação infantil).

**E-mail:** [katiamorim@ffclrp.usp](mailto:katiamorim@ffclrp.usp).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2423148854251566>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0544-6370>

**<sup>ii</sup> Lúcia Maria Santos Tinós** - Universidade de São Paulo (USP)

Doutora em Educação Especial pela UFSCar, mestrado pela UFAM e graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela UFC. É educadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

**E-mail:** [ltinos@ffclrp.usp.br](mailto:ltinos@ffclrp.usp.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9102713410545596>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0901-9416>

**<sup>iii</sup> Bianca Cristina Correa** - Universidade de São Paulo (USP)

É professora associada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado pela Faculdade de Educação da USP. Desde 2022 compõe a gestão do Fórum Paulista de Educação Infantil e desde 2024 é coordenadora do curso de Pedagogia.

**E-mail:** [biancacorrea@ffclrp.usp.br](mailto:biancacorrea@ffclrp.usp.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5891676403201192>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1906-8729>

**<sup>iv</sup> Delma Rosa dos Santos Bezerra** - Universidade de São Paulo (USP)

Doutora e Mestre em Psicologia pela USP. Graduada em Pedagogia e em Letras, é especialista em Literatura Infantil. Atua como educadora na Universidade de São Paulo.

**E-mail:** [delmarsb@ffclrp.usp.br](mailto:delmarsb@ffclrp.usp.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4064425304338554>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5927-4282>

∨ **Jéssica Mami Makino** - Universidade de São Paulo (USP)

Professora da Universidade de São Paulo. Cursou o Doutorado, o Mestrado e a Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música – pela UNESP. Coordena o grupo Mediações -- Grupo de estudos e pesquisa em Arte e Educação; o GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia); e integra a Rede Internacional + Arte na Pedagogia.

**E-mail:** [jmakino@usp.br](mailto:jmakino@usp.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0929873470085756>

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8653-3550>