



# **CURRÍCULO, INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Práticas e Resistências nas UMEIs de Niterói**

**Fernanda Lopes Braga [\*]; Lucília Augusta Lino [\*\*]**

## **Resumo**

Este artigo analisa os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cinco Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Niterói à luz dos Estudos Culturais, com ênfase na educação das relações étnico-raciais (ERER). Apresentamos resultados e reflexões da pesquisa desenvolvida como Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos formativos e desigualdades sociais (PPGEDU/FFP/UERJ), sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, conforme as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, na perspectiva de uma educação antirracista. A investigação utilizou a análise documental dos PPPs das escolas que participaram de formações voltadas à temática étnico-racial entre 2021 e 2023. As reflexões aqui apresentadas, com base na concepção de currículo como produção cultural, consideram a ludicidade como eixo estruturante da Educação Infantil, articulando saberes, culturas e práticas pedagógicas que promovem a valorização da diversidade e das identidades étnico-raciais das crianças, em perspectiva decolonial. A análise dos PPPs considerou os critérios como a presença de ações e compromissos voltados à valorização da diversidade, ao combate ao racismo e à formação docente crítica, ampliando repertórios e potencializando saberes, sem secundarizar a escuta ativa e sensível das crianças. Os resultados apontam para diferentes níveis de inserção da ERER nos PPPs, que enquanto artefatos coletivos de orientação pedagógica, podem ser espaços de resistência e construção de práticas educativas emancipatórias. O estudo se ancora na concepção de educação libertadora e emancipatória de Paulo Freire como referencial teórico, em diálogo com os estudos culturais e a educação das relações étnico-raciais, em perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico

## **CURRICULUM, CHILDHOODS, AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: Practices and Resistance in the UMEIs of Niterói**

## **Abstract**

This article analyzes the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of five Municipal Early Childhood Education Units (UMEIs) in the Niterói Municipal Education Network through the lens of Cultural Studies, with a focus on the education of ethnic-racial relations (ERER). The research, developed as a



Master's Dissertation in the Graduate Program in Education, Formative Processes, and Social Inequalities (PPGEDU/FFP/UERJ), explores the continuing education of early childhood teachers in accordance with Law No. 10.639/2003, from an anti-racist education perspective. The study used documentary analysis of PPPs from schools that participated in ERER-focused training between 2021 and 2023. Based on the concept of curriculum as cultural production, the reflections consider playfulness as a core element of early childhood education, connecting knowledge, cultures, and pedagogical practices that affirm diversity and children's ethnic-racial identities from a decolonial standpoint. The analysis looked at the presence of actions and commitments related to valuing diversity, combating racism, and promoting critical teacher development, while emphasizing active and sensitive listening to children. Findings reveal varying degrees of ERER integration across the PPPs, which, as collective pedagogical tools, can function as spaces of resistance and the construction of emancipatory educational practices. The results point to different levels of ERER integration within the PPPs, which, as collective pedagogical orientation artifacts, can serve as spaces of resistance and the construction of emancipatory educational practices. The study is grounded in Freire's conception of liberating and emancipatory education as its theoretical framework, in dialogue with cultural studies and the education of ethnic-racial relations from a decolonial perspective.

**Keywords:** Childhood Education; Political-Pedagogical Project

## **CURRÍCULO, INFANCIAS Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: Prácticas y Resistencias en las UMEIs de Niterói**

### **Resumen**

Este artículo analiza los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de cinco Unidades Municipales de Educación Infantil (UMEIs) de la Red Municipal de Educación de Niterói a la luz de los Estudios Culturales, con énfasis en la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). La investigación, desarrollada como Disertación de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación, Procesos Formativos y Desigualdades Sociales (PPGEDU/FFP/UERJ), investigó la formación continua de profesoras de Educación Infantil, conforme a las directrices de la Ley nº 10.639/2003, desde la perspectiva de una educación antirracista. A través del análisis documental de los PPPs de las escuelas que participaron en formaciones entre 2021 y 2023, reflexionamos sobre el currículo como producción cultural y la ludicidad como eje estructurante de la Educación Infantil. Este enfoque articula saberes, culturas y prácticas pedagógicas orientadas a la valorización de la diversidad y de las identidades étnico-raciales de las niñas y los niños, desde una perspectiva decolonial. El estudio consideró la presencia de acciones y compromisos en los PPPs dirigidos a la valorización de la diversidad, el combate al racismo y la formación crítica del profesorado, priorizando la escucha activa de las infancias. Los resultados evidencian diferentes niveles de incorporación de la ERER en los PPPs que, como artefactos colectivos de orientación pedagógica, pueden constituirse en espacios de resistencia y construcción de prácticas educativas emancipadoras. La investigación se apoya en la concepción freireana de educación liberadora, en diálogo con los estudios culturales y con un enfoque decolonial de la educación de las relaciones étnico-raciales.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Proyecto Político-Pedagógico  
**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-20, e-rte351202606, 2026.**



## INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos como cinco Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação de Niterói elaboram, nos seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), concepções e práticas educativas voltadas à valorização da diversidade e das diferenças, à promoção das relações étnico-raciais e à construção de uma educação antirracista.

O objetivo central do trabalho é compreender como esses PPPs orientam a efetivação das políticas de educação para as relações étnico-raciais (ERER), a partir das diretrizes da Lei nº 10.639/2003, avaliando as estratégias pedagógicas propostas, os compromissos institucionais assumidos e as formas de enfrentamento às desigualdades raciais e culturais no cotidiano escolar. Busca-se, assim, contribuir com o debate educacional na interface entre infância, diferença e currículo, sob uma perspectiva crítica e interseccional, à luz dos Estudos Culturais, tendo como referencial teórico a educação emancipatória e libertadora de Paulo Freire (2013, 2021).

Nesse sentido, este texto se propõe a analisar criticamente de que modo os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das UMEIs, que participaram de formações promovidas pela extinta Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), órgão da Secretaria de Educação de Niterói, responsável pelas questões da diversidade, entre 2021 a 2023, integraram, de forma concreta e contextualizada, os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formulação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das infâncias diversas.

Diante de um cenário ainda marcado por profundas desigualdades sociais, compreender as infâncias em contextos de vulnerabilidade torna-se essencial para a formulação de políticas educacionais que promovam justiça social e valorizem a diversidade cultural e étnico-racial. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), construídos coletivamente pelos profissionais das escolas, assumem um papel estratégico nesse processo, pois podem tanto reforçar estruturas excludentes quanto subverter a lógica hegemônica, orientando práticas pedagógicas mais



inclusivas. Nessa perspectiva, os PPPs configuram-se como espaços de disputa simbólica e política, capazes de expressar diferentes projetos formativos. Quando concebidos de forma emancipadora — isto é, reconhecendo e valorizando as diferenças e singularidades —, os PPPs tornam-se instrumentos potentes para repensar o currículo e propor práticas pedagógicas que respondam às múltiplas infâncias e às diversas culturas infantis que atravessam a escola contemporânea.

Guiados por essa perspectiva, a escolha dos PPPs justifica-se pela sua potência como dispositivos de enunciação dos sentidos de infância, currículo e diferença que circulam nas instituições. Partimos do entendimento de que os PPPs operam enquanto ferramentas simbólicas e políticas na promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil. A análise realizada permitiu evidenciar as potencialidades e os limites das proposições curriculares frente à construção de uma escola pública mais democrática e plural. Dentro dessa proposição, a metodologia empregada dialogou com os pressupostos e concepções que orientaram a pesquisa realizada.

Adotamos, portanto, uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das UMEIs selecionadas. A escolha pela análise documental justifica-se pela necessidade de compreender como as diretrizes e princípios relacionados à educação das relações étnico-raciais estão formalmente representados e orientam a organização das práticas pedagógicas e administrativas.

A análise dos documentos foi guiada por uma categorização prévia de temas, elaborada com base em diretrizes da Lei nº 10.639/2003, dos RCMEIs (Niterói, 2022), de textos e autores que investigam a Educação Infantil e a ERER, tendo como referencial teórico a concepção freireana de educação emancipatória e os Estudos culturais. As categorias definidas foram: Valorização da diversidade étnico-racial e cultural; Promoção de práticas pedagógicas antirracistas; Formação continuada de professoras com foco na ERER; Reconhecimento das infâncias como produtoras de cultura; e Inclusão de elementos culturais afro-brasileiros e africanos no currículo.



Cada PPP foi analisado à luz dessas categorias, considerando a frequência, a profundidade e a forma como as temáticas eram abordadas. Também foram observados os contextos locais das unidades escolares e a forma como as práticas pedagógicas eram articuladas às realidades das crianças e suas famílias, trazendo para a discussão o território.

Quanto aos aspectos éticos, respeitou-se a confidencialidade dos nomes das instituições, e dos profissionais envolvidos, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de reflexão crítica sobre as práticas institucionais.

Articulando o referencial teórico-metodológico aos objetivos propostos, foi possível compreender que os Estudos Culturais permitem enxergar os PPPs como dispositivos produtores de significados e identidades, atravessados por relações de poder, discursos institucionais e práticas cotidianas. As análises dos PPPs das UMEIs investigadas revelam esforços concretos de implementar práticas pedagógicas que visam promover uma educação centrada nas crianças e comprometida com a valorização das diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero e religiosas.

## **INFÂNCIA, DIFERENÇA E CURRÍCULO**

Ancorado nos Estudos culturais, este trabalho foi construído na interface entre infância, diferença e currículo, buscando fortalecer uma perspectiva crítica e interseccional ampliada que valorize as vozes e experiências das crianças, tanto *entre* como *além* dos muros escolares.

Os Estudos Culturais, ao reconhecerem a infância como uma construção social, simbólica e histórica, deslocam a compreensão tradicional da criança como sujeito em desenvolvimento rumo à maturidade, para uma visão que valoriza suas práticas culturais e a potência de sua existência no tempo presente. A partir dessa perspectiva, o currículo é compreendido como um artefato cultural que ultrapassa os limites disciplinares e institucionais,



sendo produzido e performado nas interações cotidianas, nos discursos escolares e nos afetos compartilhados.

A concepção de cultura mobilizada neste estudo aproxima-se da perspectiva dos Estudos Culturais, sobretudo na interlocução com autores que compreendem a cultura como campo de disputa simbólica, no qual as identidades são continuamente construídas, negociadas e transformadas, como explicita Hall (2006, p. 38), a “identidade permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formulada”.

Nessa concepção, a identidade é explicitada por símbolos e sistemas de representação que fornecem o suporte de significados para as experiências (Woodward, 2013). Nesse sentido, a infância é entendida não apenas como fase biológica, mas como categoria cultural em constante produção, mediada por práticas sociais, linguagens e sistemas de representação que atravessam os espaços escolares e extramuros.

Diante disso, o problema central deste artigo é refletir, à luz dos Estudos Culturais, sobre as potencialidades dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) nas escolas, na construção de múltiplas e criativas formas de vivência das infâncias, considerando tanto os espaços escolares quanto os contextos culturais mais amplos, em interface com as políticas educacionais.

Consideramos relevante problematizar a hegemonia das narrativas educacionais tradicionais e reconhecer as crianças como sujeitos culturais ativos, cujas experiências e práticas extrapolam as fronteiras institucionais da escola. Ao ampliar o conceito de currículo para abarcar os artefatos culturais — como mídias, brincadeiras, produções simbólicas —, e ao considerar as infâncias em suas interseccionalidades, com destaque para os marcadores sociais de raça/etnia, gênero, classe e território, é possível contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e culturalmente diversificada. Entendemos neste trabalho que a diversidade cultural se refere à variedade de culturas, identidades, saberes, línguas, religiões, formas de expressão e modos de vida que coexistem em uma sociedade.



A infância, enquanto categoria social e cultural, é múltipla e atravessada por diferentes relações de poder, discursos e práticas sociais, o que gera uma complexidade que necessita ser mais explorada pela Educação Infantil, saindo dos projetos e currículos para se materializar nos espaços da escola. Em contextos escolares, as representações da infância frequentemente reproduzem visões normativas e reducionistas que invisibilizam as diversidades culturais, sociais e identitárias das crianças. Além disso, os currículos escolares, em sua estrutura tradicional, tendem a limitar o aprendizado a conteúdos acadêmicos sistematizados, sem considerar a produção cultural que acontece além dos muros da escola e o papel ativo das crianças enquanto agentes de sua própria formação cultural.

Essa concepção é convergente com a noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011, p. 39), em que o “desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos”. Dessa forma, as crianças, ao se apropriarem da cultura adulta, não a reproduzem passivamente, mas a transformam, criando sentidos próprios em coletividade. Nessa concepção, a criança é compreendida como sujeito social e cultural ativo, que participa da construção da cultura ao mesmo tempo em que se desenvolve nela. Assim, os Estudos Culturais possibilitam tensionar a visão tradicional da infância como receptora passiva da cultura, reconhecendo-a como produtora de significados e de práticas sociais.

Nesse sentido, as crianças são “construtoras de suas identidades”, e dessa forma “podem refletir e ressignificar concepções”, segundo Simões, Resnik e Rodrigues (2021, p. 14-15), sendo “consideradas protagonistas na produção de sentidos”, e não de forma descontextualizada, mas “partindo do contexto social e no qual se inserem”. Considerando essa concepção, as autoras defendem “o alargamento do horizonte de trabalho com as diferenças, posto que a construção das identidades se torna possível pelo contraste que marca a diversidade”. (Simões, Resnik e Rodrigues, 2021, p. 15).



A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um campo privilegiado para a construção de uma pedagogia comprometida com os direitos das crianças, o respeito às diferenças e a promoção da equidade. Por isso, torna-se fundamental investigar como os discursos sobre identidade, cultura e diversidade são operacionalizados no cotidiano das UMEIs, que não apenas reproduzem, mas também podem resistir às normatividades que estruturam as relações sociais no Brasil. Como afirma Nilma Lino Gomes (2010), não é mais possível manter a escola alheia à diversidade, pois ela está presente nas salas de aula, nos pátios e nos discursos que perpassam a vida escolar. O reconhecimento dessa pluralidade é o primeiro passo para transformar o currículo em um instrumento de emancipação.

Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Niterói (RCMEIs), documento curricular orientador da rede de ensino, propõem que as unidades escolares considerem a brincadeira como eixo central da construção de saberes, valores e afetos (Niterói, 2022). A brincadeira, enquanto linguagem própria da infância, é compreendida como espaço privilegiado de interação e produção de significados, o que a torna instrumento político/pedagógico fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da consciência crítica desde os primeiros anos de vida (Freire, 2021).

Nesse sentido, ao reconhecer a brincadeira como uma forma legítima de expressão infantil, as práticas pedagógicas ganham uma dimensão ética e estética que valoriza os saberes das crianças e os transforma em elementos constituintes do currículo. A brincadeira permite às crianças explorar o mundo, construir identidades, ressignificar experiências e estabelecer relações sociais marcadas pela cooperação, pela escuta e pelo respeito às diferenças. Trata-se de um espaço em que os sentidos da infância não são apenas acolhidos, mas também ampliados, abrindo caminhos para a construção de uma educação democrática, inclusiva e antirracista, que respeita os tempos e os modos próprios de ser e estar das crianças. (Niterói, 2022).

Considerando os RCMEIs, cujo pressuposto é compreender a criança como sujeito de direitos e da sua abordagem de valorização da diversidade e das diferenças das infâncias, investigamos de que maneira os PPPs das UMEIs investigadas traduzem e interpretam essas



concepções, isto é, como articulam a promoção das relações étnico-raciais e à valorização da diversidade de infâncias no seu cotidiano escolar? Essa pergunta orienta a análise à luz dos Estudos Culturais e da concepção de currículo que adotamos. O currículo, nesse caso, deixa de ser compreendido como neutro e passa a ser visto como artefato cultural em disputa, como defende Woodward (2013), ao afirmar que as identidades são constituídas nas culturas por meio dos sistemas de representação, e não fora deles.

Assim, ao se considerar a infância como categoria cultural plural, atravessada por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território, a análise dos PPPs buscou identificar como cada escola interpretou as abordagens normativas e homogeneizantes da infância, que ainda permeiam os documentos escolares: se as reproduz ou as subverte. Desse modo, buscamos compreender como os PPPs, enquanto dispositivos normativos e simbólicos, podem efetivamente contribuir para a construção de uma educação antirracista, plural e inclusiva, que valorize as múltiplas formas de ser e estar das crianças no mundo, ou em sentido contrário, reproduz na escola, com práticas acríticas e padronizadas, processos discriminatórios e excludentes.

## **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM NITERÓI**

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 e aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), não se resume à inserção de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana. Trata-se de um projeto político e pedagógico que visa reconfigurar práticas educativas a partir do reconhecimento da centralidade das relações raciais na constituição da sociedade brasileira. A ERER implica o combate ativo ao racismo estrutural e a valorização das identidades negras e indígenas no cotidiano escolar, por meio de currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e relações interpessoais que rompam com o silenciamento histórico dessas populações. Sua implementação exige uma revisão crítica dos



paradigmas eurocentrados da educação e o engajamento permanente na formação docente e na escuta das comunidades escolares.

Conforme Braga (2025), na rede de ensino de Niterói, a educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a implantação da EREER nas escolas, além de todas as questões ligadas à diversidade, é responsabilidade da Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), órgão criado em 2021, e extinto em 2024. O recorte temporal da investigação se refere ao período de atuação da CEDIF e o objeto, as formações continuadas ofertadas às UMEIs nesse período. Avanços no processo de implementação da EREER nas escolas estão diretamente ligados ao trabalho formativo realizado pela CEDIF, em sua curta trajetória institucional. Infelizmente, além do curto período de atuação, as formações também não eram disponibilizadas a toda a rede, devido a equipe pequena que atuava no órgão – com apenas três formadoras.

As escolas da rede de Niterói são organizadas em 7 polos que abrangem diversos bairros do município. As 5 UMEIs objeto da investigação estão situadas em quatro bairros<sup>1</sup> e polos distintos. Os PPPs selecionados foram aqueles construídos pelas 5 escolas que receberam a formação e, que, adotando a concepção da EREER, a incluíram nos PPPs de forma sistemática.

A seleção das escolas foi realizada de maneira intencional, contemplando, dentre as 42 UMEIs<sup>2</sup> da rede, exclusivamente aquelas que participaram de formações promovidas pela extinta Coordenação de Educação na Diferença em Niterói- RJ (CEDIF) no período investigado, 2021 a 2023. Essas formações foram direcionadas às professoras de Educação Infantil, com foco na temática étnico-racial, o que possibilitou uma análise mais aprofundada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas escolas, visto que o PPP é uma construção coletiva da gestão e corpo docente.

---

<sup>1</sup> Duas UMEIs localizadas em Piratininga, uma em cada um dos seguintes bairros: Santa Rosa, Fonseca e Centro.

<sup>2</sup> A rede pública de Educação Infantil de Niterói, é composta por 42 UMEIs, 3 Núcleos Municipais de Educação Infantil (NAEIs), 13 escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil e 20 creches comunitárias.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-20, e-rte351202606, 2026.



Entretanto, as formações continuadas promovidas pela CEDIF não atingiram todas as 42 UMEIs da rede, ao longo desses 03 (três) anos de existência. Os dados evidenciaram que as formações do CEDIF contemplaram 24 (vinte e quatro) escolas. Como não foi possível ter acesso ao PPP de uma das escolas, o corpus total da análise abrangeu 23 PPPs, lidos integralmente. Destas 23 UMEIs que participaram das formações do CEDIF, que os PPPs foram analisados, apenas 6 (seis) dedicaram um espaço com maior relevância e/ou destaque para a ERER, das quais selecionamos as 5 UMEIs investigadas.

Cabe destacar que outras 5 (cinco) UMEIs não fizeram nenhuma menção à diversidade, diferença ou relações étnico-raciais em seus PPPs, e 12 (doze) escolas, se limitaram a uma frase apenas para demonstrar a importância de respeitar as diferenças étnicas entre as crianças. Portanto, a análise focalizou os cinco que demonstraram maior protagonismo na incorporação da ERER (Braga, 2025).

A análise visou identificar e categorizar as principais temáticas, estratégias e compromissos assumidos nos PPPs relativos à promoção da diversidade étnico-racial, combate ao racismo e formação dos profissionais da educação para a inclusão. Assim, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das 5 escolas investigadas teve como foco a incorporação e efetivação das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), de modo a compreender como esses documentos orientam a promoção da diversidade, o combate ao racismo e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Com essa análise, a investigação buscou contribuir para o entendimento crítico da organização e execução das políticas de educação étnico-racial no âmbito da rede analisada.

Dessa forma, tivemos a preocupação de identificar como os PPPs incorporam as diretrizes e normativas derivadas da Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, visando a construção de ambientes escolares que promovam efetivamente a equidade e o respeito à diferença cultural e étnica.



A análise das estratégias previstas nos PPPs para a valorização da diversidade étnico-racial e para o enfrentamento das práticas discriminatórias no ambiente escolar, era um dos objetivos da pesquisa, que também, se propôs a avaliar a abordagem dos PPPs em relação à formação continuada dos profissionais da educação para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas (Braga, 2025).

### **Analisando os PPPs**

A análise dos PPPs foi orientada por categorias construídas a partir dos teóricos da ERER e dos Estudos Culturais: presença e abordagem da diversidade étnico-racial, práticas pedagógicas vinculadas à ancestralidade e culturas afro-brasileiras e indígenas, escuta e protagonismo das infâncias e compromisso com formação docente. Para além de identificar a menção às diretrizes legais, buscou-se compreender como os documentos materializam (ou não) essas proposições em ações pedagógicas concretas. A seguir, apresentamos excertos e descrições retiradas diretamente dos PPPs das UMEIs, buscando evidenciar tanto os avanços quanto as ausências e contradições presentes em suas formulações.

A análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das 5 (cinco) UMEIs selecionadas evidencia uma intencionalidade clara de articulação entre o currículo da Educação Infantil, os direitos das crianças e os princípios de uma educação antirracista. Os documentos destacam o compromisso com uma pedagogia que reconhece as infâncias em sua pluralidade e que propõe práticas orientadas pelos valores de equidade, respeito às diferenças e justiça social.

O PPP da UMEI 1<sup>3</sup> enfatiza a importância de um projeto pedagógico voltado à valorização da identidade de cada criança, com destaque para a implementação da Lei nº 10.639/2003. O PPP explicita que a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira ocorre não de forma pontual, mas transversalmente, por meio de atividades cotidianas, rodas de

---

<sup>3</sup> As UMEIs foram desidentificadas neste artigo, mas estavam identificadas na dissertação.



conversa, contação de histórias, brincadeiras e experiências com diferentes linguagens. A unidade considera que a construção de uma identidade positiva e o combate ao racismo começam na Educação Infantil, quando as crianças estão em pleno processo de constituição de si.

Conforme Gomes (2005), a identidade não é algo inato; ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, sendo fator essencial na criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Isso reforça a importância de espaços escolares que acolham e promovam a diversidade para o desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças e professoras — algo que demanda formação crítica, e não ocorre de forma espontânea ou acrítica.

Nesse contexto, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos: ela se torna um espaço de afirmação de identidades, de escuta sensível e de resistência às práticas discriminatórias que historicamente marcaram a trajetória de crianças negras no ambiente escolar. Para que essa proposta se efetive, consideramos fundamental que o corpo docente esteja preparado para reconhecer e valorizar as diferentes expressões culturais presentes no cotidiano das crianças, promovendo experiências educativas que dialoguem com suas vivências, histórias e territórios. A formação crítica das professoras, aliada a um projeto pedagógico comprometido com a equidade racial, é essencial para romper com os silêncios curriculares e garantir que todas as crianças tenham suas identidades reconhecidas, respeitadas e celebradas desde os primeiros anos de vida.

Na UMEI 2, o PPP vincula o projeto educativo à valorização da ancestralidade, destacando-se o uso da música, da oralidade e das danças tradicionais de matrizes africanas como recursos pedagógicos. As festas, os projetos mensais e as atividades lúdicas são planejadas a partir da escuta ativa das crianças e da escuta sensível das famílias, com o objetivo de promover o reconhecimento de saberes culturais historicamente silenciados. Tal proposição está em conformidade com o que defende Munanga (2005), que o enfrentamento ao racismo perpassa não só o conteúdo, mas também as metodologias, os tempos e os espaços escolares.



O PPP aponta para o reconhecimento das identidades plurais como fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática. Assim, a experiência da UMEI 2 exemplifica como práticas pedagógicas intencionais e culturalmente sensíveis podem transformar o cotidiano escolar em um espaço de resistência, acolhimento e justiça social desde a infância ao integrar elementos da cultura afro-brasileira de forma contínua e significativa, a unidade demonstra um compromisso com a construção de um currículo que reconhece e legitima as múltiplas identidades presentes no espaço escolar. O trabalho com a ancestralidade não apenas valoriza heranças culturais invisibilizadas pelo currículo tradicional, mas também fortalece o senso de pertencimento das crianças negras, promovendo autoestima, respeito e orgulho de suas origens.

Já a UMEI 3 incluiu em seu PPP a valorização das manifestações culturais locais, com ênfase na oralidade como prática de transmissão de conhecimentos. A ludicidade aparece como linguagem privilegiada para mediar os encontros entre crianças e saberes diversos. A unidade realiza projetos que envolvem narrativas afro-brasileiras, indígenas e africanas, promovendo atividades com bonecas *abayomi*, rodas de capoeira, contação de histórias e brincadeiras da cultura popular.

A proposta dessa UMEI revela uma compreensão ampliada de currículo como construção cultural viva, que se alimenta das histórias, símbolos e práticas sociais presentes no território e na experiência das crianças. Ao valorizar a oralidade e a ludicidade como formas legítimas de produção e transmissão de saberes, a unidade rompe com a lógica escolar tradicional centrada na escrita e no conhecimento eurocêntrico, abrindo espaço para outras epistemologias. As atividades desenvolvidas não são apenas momentos recreativos, mas experiências educativas potentes, que resgatam memórias ancestrais e fortalecem vínculos identitários. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da consciência crítica desde a infância e contribui para a formação de sujeitos que reconhecem e respeitam a diversidade cultural. Trata-se de uma prática pedagógica que, ao dialogar com as culturas populares e de



matriz africana e indígena, afirma o direito das crianças de aprender em um ambiente que celebre suas origens e saberes, promovendo a equidade e o antirracismo no cotidiano escolar.

A UMEI 4 evidencia em seu PPP uma perspectiva interseccional, ao afirmar o compromisso com uma escola que respeite as diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe. Um dos pontos centrais é a escuta qualificada das crianças e o reconhecimento da potência da infância na produção de cultura e sentidos. A unidade trabalha com temas como pertencimento, respeito e empatia, articulando os projetos pedagógicos a vivências que partem do cotidiano das famílias e das crianças. Essa abordagem corrobora com o pensamento de Sarmento (2004), ao reconhecer a criança como sujeito social ativo e produtor de cultura.

Percebe-se a escuta qualificada das crianças ganha centralidade no cotidiano escolar, permitindo que suas vozes, experiências e narrativas sejam consideradas na construção do currículo. Isso implica assumir a infância não apenas como um tempo de preparação para o futuro, mas como um tempo presente, pleno de significados e potências. Além disso, ao incorporar uma perspectiva interseccional, a unidade amplia o debate sobre as desigualdades estruturais e promove práticas pedagógicas mais justas, que reconhecem a complexidade das identidades infantis. Trata-se de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, com a escuta ativa e com a valorização das múltiplas formas de ser e estar no mundo – princípios fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Por fim, a UMEI 5 adota como princípio norteador do seu PPP o combate à exclusão e à desigualdade, explicitando que sua prática pedagógica busca construir um espaço de convivência que acolha, escute e reconheça as singularidades das crianças. O PPP destaca o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com foco na cultura afro-brasileira e indígena, e práticas que dialogam com a religiosidade das famílias, sem hierarquizar saberes. A unidade valoriza a contação de histórias como ferramenta política de resistência e reconstrução de narrativas históricas.



Essas experiências, embora diversas em suas formas, revelam uma intencionalidade comum: a produção de um currículo vivo, situado e sensível às questões sociais, étnico-raciais e culturais que atravessam a vida das crianças. A Educação Infantil, nesse contexto, não é apenas o lugar da “preparação” para o futuro, mas um território de disputa simbólica e afirmação de identidades no presente.

Nos documentos analisados, a ludicidade ocupa um lugar central, sendo reconhecida como prática fundante da infância e linguagem essencial para a mediação entre saberes, culturas e afetos. De acordo com os RCMEIs (Niterói, 2022), mais do que uma atividade espontânea ou recreativa, a brincadeira é compreendida como estratégia pedagógica e política, na medida em que permite que as crianças experimentem o mundo, ressignifiquem experiências e criem narrativas próprias sobre si e os outros.

Essa concepção está alinhada às diretrizes contemporâneas da educação infantil, que reconhecem as práticas lúdicas como dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil e da formação de identidades. No jogo simbólico, por exemplo, as crianças encenam papéis sociais, constroem mundos possíveis, negociam sentidos e reimaginam a realidade.

Nesse sentido, a brincadeira não apenas “ocupa tempo” na rotina escolar, mas revela-se uma potente ferramenta de construção curricular, favorecendo a escuta das infâncias, a produção de significados e a valorização das diferenças. Trata-se de um currículo que emerge da vida cotidiana, das relações com as famílias, dos territórios e dos afetos. Ao sair das práticas tradicionais e limitadas, e buscar uma educação antirracista, as professoras se engajam em uma pedagogia crítica e emancipatória, conforme propõe Freire (2021), ao reconhecerem a importância de abordar as questões étnico-raciais desde a Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A análise dos Projetos Político Pedagógicos das unidades de Educação Infantil que participaram das formações promovidas pela Coordenação de Educação nas Diferenças revelou avanços significativos na incorporação de práticas e princípios voltados à valorização das infâncias e à promoção da equidade étnico-racial. Nesses documentos, observa-se o protagonismo da brincadeira como linguagem essencial da infância e como ferramenta pedagógica que articula saberes, culturas e afetos. A presença de narrativas africanas, personagens negros, brinquedos diversos e representações culturais plurais é reflexo de um esforço institucional em construir currículos comprometidos com a justiça social, o reconhecimento e a representatividade.

Contudo, é importante destacar que tais avanços estiveram diretamente ligados ao trabalho formativo realizado pela CEDIF, em sua curta trajetória institucional. Com a sua dissolução, observou-se uma lacuna significativa nas políticas de formação docente e no acompanhamento das práticas voltadas à educação das relações étnico-raciais, tema da investigação, mas também entre as outras diferenças trabalhadas na CEDIF, como as questões da inclusão das pessoas com deficiência (PCDs) e as questões de gênero e sexualidade.

Nas demais UMEIs cujos PPPs foram lidos, mas não analisados na investigação, a temática étnico-racial está ausente ou aparece de maneira pontual e superficial, revelando a fragilidade do compromisso institucional com a implementação da Lei 10.639/2003. Assim, confirma-se que “o racismo é parte estruturante da sociedade e não requer intenção para se manifestar, é importante reconhecer que, embora o silêncio diante do racismo não torne alguém legalmente culpado, ele o torna ética e politicamente responsável por sua perpetuação” (Almeida, 2019, p. 52).

Essa constatação reforça a importância de políticas públicas continuadas e estruturadas que assegurem não apenas a formação crítica de professores(as), mas também o fortalecimento de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a superação do racismo desde a educação infantil. Os PPPs, enquanto instrumentos políticos e pedagógicos, artefatos culturais produzidos coletivamente, precisam refletir essa responsabilidade, promovendo currículos que



acolham a diversidade e reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, saberes e culturas. Como provoca Freire (2013, p. 47), “temos que buscar a nova formação ontológica histórica de ser mais”, e esse é o horizonte da educação emancipadora que precisamos construir desde os primeiros anos de vida escolar.

Investir na formação docente continuada, na escuta das infâncias e na valorização das múltiplas culturas presentes no cotidiano escolar é condição fundamental para consolidar uma educação verdadeiramente democrática. A construção de práticas antirracistas na Educação Infantil não deve ser encarada como uma ação isolada ou pontual, mas como um compromisso permanente das instituições com a equidade e a justiça social. Isso exige coragem institucional, engajamento coletivo e políticas públicas que não apenas reconheçam a diversidade, mas que também a incorporem como princípio estruturante do currículo. Afinal, educar para a diferença é educar para a transformação, e essa tarefa começa desde os primeiros anos da escolarização.

Finalizamos este texto compreendendo os currículos das UMEIs como construções culturais que possibilitam avançar numa concepção crítica da educação infantil. Inspirados pelos Estudos Culturais, entendemos que as crianças não apenas refletem a cultura à sua volta, mas são agentes de sua resignificação. Os PPPs, enquanto artefatos culturais, podem tanto reproduzir normatividades quanto se abrir à escuta e ao protagonismo das infâncias, especialmente quando valorizam as culturas locais, os saberes ancestrais e os múltiplos modos de ser e estar no mundo. Assim, a investigação que originou este texto, parte de uma concepção emancipatória de educação, trazendo uma perspectiva de reconhecimento e valorização das diferenças, que somente podem ser entendidas em postura crítica sobre as relações de poder que confirmam a permanência de desigualdades estruturais que comprometem a construção de identidades.

Portanto, a experiência das unidades que estiveram vinculadas à Coordenação de Educação nas Diferenças evidencia que é possível construir práticas educativas antirracistas desde os primeiros anos de vida escolar. Assim, o trabalho pedagógico que considera as diferenças na educação, demanda uma postura crítica e inclusiva, que assegure o



reconhecimento da diversidade no cotidiano escolar. No entanto, sem políticas públicas consistentes, há risco de retrocessos. É urgente que os sistemas de ensino assumam essa pauta como prioritária, garantindo que a educação das relações étnico-raciais esteja, de fato, presente nos currículos, nas formações e nos compromissos institucionais das escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Coleção feminismos plurais, São Paulo. Pólen, 2019.

BRAGA, Fernanda Lopes. **Por uma Educação Infantil antirracista: formação continuada de professores no município de Niterói**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo (RJ), 2025. 154f.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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, Brasília, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/SECAD, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

NITERÓI. **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói: Educação Infantil**. Uma construção coletiva. Niterói: FME, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SIMÕES, Patrícia M. Uchôa; RESNICK, Riva; RODRIGUES, Cibele M. Lima. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pro-Posições**, V. 32, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068> Acesso em 30 jun. 2025.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7–72.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Mestre em Educação (PPGEDU/FFP/UERJ). Professora da Rede Pública Municipal de Niterói. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7083-3926>. E-mail: [fernandalopesbraga@gmail.com](mailto:fernandalopesbraga@gmail.com)

[\*\*] Doutora em Educação (PUC-RIO). Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação, processos formativos e desigualdades sociais (PPGEDU/FFP/UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4219-1450>. E-mail: [prof.lucilia.uerj@gmail.com](mailto:prof.lucilia.uerj@gmail.com)

Submetido em: 15 de Julho de 2025.

Aprovado em: 05 de Setembro de 2025.

Publicado em: Fevereiro de 2026.