

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL**

Vanessa Roberta do Amaral

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**São Caetano do Sul – SP
2025**

VANESSA ROBERTA DO AMARAL

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
professores e gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul – SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

AMARAL, Vanessa Roberta do.

Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil. /Vanessa Roberta do Amaral – São Caetano do Sul – USCS, 2025.

268 p.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Brinquedos. 2. Brincadeiras. 3. Educação infantil. 4. Relações étnico-raciais. 5. Prática pedagógica antirracista.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/08/2025 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Nicolas e Theo, que são a luz da minha vida e a motivação para seguir em frente. Que este título seja um exemplo para vocês de que, com dedicação e perseverança, tudo é possível.

À minha mãe (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim e me inspirou a seguir meus sonhos. Embora você não esteja mais aqui para ver este momento, sei que está orgulhosa de mim e que seu amor e apoio continuam a me guiar

Este título é para vocês, com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e direção em todos os momentos da minha vida. Foi a fé que me sustentou nos dias difíceis e me impulsionou a seguir em frente, mesmo diante dos maiores desafios, muitos deles enfrentados em silêncio, sozinha, com o coração apertado, mas com a alma firmada na esperança de dias melhores.

Ao meu tio Luciano, pelo carinho e atenção dedicados aos meus filhos, sempre com tanta paciência e amor.

Aos meus tios Sérgio e Cibele, por seus corações acolhedores, por estarem sempre dispostos a ajudar e pelas palavras de incentivo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Kelli e Jhonata, e aos meus cunhados André e Karina, por estarem sempre ao meu lado, com apoio incondicional, fortalecendo-me a cada momento e celebrando comigo cada conquista.

À minha tia Rosangela e aos meus primos Thiene e Matheus, por estarem sempre por perto e por me fazerem sentir que posso contar com eles a qualquer momento.

Ao meu afilhado Murilo, que tanto amo, pelos incentivos, por sua presença constante e por estar sempre tão solícito às minhas necessidades, oferecendo apoio e carinho.

A todos(as), minha gratidão por todo amor, cuidado e apoio dedicados aos meus filhos ao longo desta caminhada. Se cheguei até aqui, foi porque tive vocês ao meu lado, segurando minha mão.

À minha mãe (*in memoriam*), que partiu antes de ver este sonho realizado, mas cuja presença me acompanhou em cada passo. Minha primeira grande inspiração, base de amor, coragem e sabedoria. Este trabalho também é seu, com eterna gratidão e saudade.

E, em especial, à minha avó, que mesmo com as limitações da idade, nunca mediu esforços para estar ao meu lado e ao lado dos seus bisnetos. Sua força, sua doçura e sua presença são bênçãos imensuráveis em nossas vidas.

Aos meus filhos, Theo e Nicolas, por todo o carinho, compreensão e paciência durante este percurso. Mesmo tão pequenos, demonstraram uma maturidade

admirável diante das mudanças na nossa rotina. Esta conquista é, sobretudo, dedicada a vocês.

À minha parceira de estudos, Vanessa Neri, por compartilhar comigo esta jornada intensa, tornando-a mais leve com sua presença, apoio e companheirismo.

À minha orientadora, profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por sua orientação atenta, paciência e dedicação ao longo de todo o desenvolvimento desta dissertação. Sua escuta, seus apontamentos e sua sensibilidade foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa GEPIDE, do qual faço parte, por ter contribuído de maneira significativa na construção de reflexões ao longo do processo.

Às professoras Dra. Elizabete Cristina Costa Renders e Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação. Suas contribuições foram fundamentais ao aprimoramento deste trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram contribuir com este trabalho, oferecendo tempo e saberes valiosos.

E por fim, à Prefeitura de Santo André minha gratidão pelo apoio institucional que viabilizou a realização desta pesquisa.

RESUMO

Ao explorar e conhecer diferentes culturas, as crianças têm a oportunidade de combater preconceitos, valorizar a diversidade e construir uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo. Nesse processo, os brinquedos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental, pois permitem que as crianças experimentem, vivenciem e aprendam sobre distintas realidades culturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão positiva da diversidade e para o enfrentamento do racismo desde os primeiros anos. Nessa perspectiva, este estudo propõe-se a responder à seguinte questão: como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil? O objetivo geral é compreender como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir com a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil, segundo as percepções dos(as) docentes. A partir do objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar a presença de brinquedos e brincadeiras que remetam à temática racial na Educação Infantil no município de Santo André; ii) verificar as concepções das(os) docentes acerca do brincar com a temática racial na Educação Infantil; iii) identificar as possibilidades e os desafios, segundo as percepções das(os) docentes, no trabalho antirracista por meio das brincadeiras na Educação Infantil; iv) elaborar um produto educacional que contribua para a educação étnico-racial na Educação Infantil a partir do uso de brinquedos e brincadeiras. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, utilizando como principal instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas com seis professoras da rede pública de Educação Infantil do município de Santo André. Complementarmente, realizou-se a análise dos planejamentos pedagógicos elaborados pelas participantes, referentes ao período de quinze dias, cuja referência foi o currículo municipal de educação de Santo André. A análise dos dados pautou-se no método de análise de conteúdo de Laurence Bardin. O referencial teórico dialoga com os estudos sociais da infância e as discussões sobre as relações étnico-raciais. Os resultados apontam que o uso de brinquedos e brincadeiras tem sido uma estratégia adotada pelas professoras para promover práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, favorecendo o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos escolares. No entanto, constatou-se que a disponibilidade de materiais que representem adequadamente diferentes culturas, especialmente, a presença de bonecas negras, ainda é limitada. As percepções das docentes também indicam a necessidade de formações continuadas específicas e de maior apoio institucional, de modo a ampliar o repertório pedagógico e fortalecer o compromisso com uma Educação Infantil mais inclusiva e antirracista. O produto educacional será um e-book voltado às(aos) educadores(as) da Educação Infantil. O material reunirá fundamentos teóricos e sugestões práticas sobre brinquedos e brincadeiras em uma perspectiva pedagógica antirracista. Com linguagem acessível e foco na aplicabilidade, o e-book busca apoiar a formação docente e incentivar práticas que valorizem a diversidade, enfrentem o racismo e contribuam para a construção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças e a equidade.

Palavras-chave: brinquedos; brincadeiras; Educação Infantil; relações étnico-raciais; prática pedagógica antirracista.

ABSTRACT

By exploring and learning about different cultures, children have the opportunity to challenge prejudice, value diversity, and build a broader and more inclusive understanding of the world. In this process, toys and play hold a fundamental role, as they allow children to experience, engage with, and learn about diverse cultural realities, contributing to the development of a positive view of diversity and to the fight against racism from an early age. From this perspective, this study seeks to answer the following question: how can toys and play contribute to the construction of an anti-racist pedagogical practice in Early Childhood Education? The main objective is to understand how toys and play can support the development of an anti-racist practice in Early Childhood Education, according to teachers' perceptions. Based on this goal, the following specific objectives were outlined: i) To identify the presence of toys and play activities related to racial themes in Early Childhood Education in the city of Santo André; ii) To analyze teachers' conceptions regarding play and racial themes in Early Childhood Education; iii) To identify, from the teachers' perspectives, the possibilities and challenges of anti-racist work through play in Early Childhood Education; iv) To develop an educational product that contributes to ethnic-racial education in Early Childhood Education through the use of toys and play. The research adopts a qualitative, exploratory approach, using semi-structured interviews with six public Early Childhood Education teachers from the municipality of Santo André as the main data collection instrument. Additionally, pedagogical planning documents created by the participants over a 15-day period were analyzed, with reference to the municipal curriculum of Santo André. Data analysis was conducted using Laurence Bardin's content analysis method. The theoretical framework is based on the sociology of childhood and discussions on ethnic-racial relations. The results show that the use of toys and play has been a strategy adopted by teachers to promote anti-racist pedagogical practices in Early Childhood Education, supporting the recognition and appreciation of ethnic-racial diversity from the early years of schooling. However, the availability of materials that adequately represent different cultures—particularly the presence of Black dolls—is still limited. Teachers' perceptions also highlight the need for specific continuing education opportunities and greater institutional support to expand pedagogical practices and strengthen the commitment to a more inclusive and anti-racist Early Childhood Education. As an educational product, an e-book will be developed for Early Childhood educators. The material will combine theoretical foundations and practical suggestions for using toys and play in an anti-racist pedagogical perspective. With accessible language and an emphasis on applicability, the e-book aims to support teacher training and encourage practices that value diversity, combat racism, and contribute to building an education based on respect for differences and equity.

Keywords: toys; play; Early Childhood Education; ethnic-racial relations; anti-racist pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Teia Global.....	75
Figura 2 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (1).....	116
Figura 3 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (2).....	116
Figura 4 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (3).....	117
Figura 5 – Projeto Mascote.....	139
Figura 6 – Projeto Africanidade.....	141
Figura 7 – Fragmento do planejamento da Professora 1.....	177
Figura 8 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 2.....	178
Figura 9 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 2.....	179
Figura 10 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 2.....	179
Figura 11 – Fragmento 4 do planejamento da Professora 2.....	180
Figura 12 – Fragmento 5 do planejamento da Professora 2.....	180
Figura 13 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 2.....	181
Figura 14 – Fragmento 7 do planejamento da Professora 2.....	181
Figura 15 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 4.....	183
Figura 16 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 4.....	184
Figura 17 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 4.....	184
Figura 18 – Fragmento 4 do planejamento da Professora 4.....	185
Figura 19 – Fragmento 5 do planejamento da Professora 4.....	185
Figura 20 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 4.....	186
Figura 21 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 5.....	187
Figura 22 – <i>Cards</i> produzidos pela professora 5.....	188
Figura 23 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 6.....	189
Figura 24 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 6.....	190
Figura 25 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 6.....	190
Figura 26 – Fragmento 4 do planejamento da Professora 6.....	191
Figura 27 – Fragmento 5 do planejamento da Professora 6.....	191
Figura 28 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 6.....	192
Figura 29 – Fragmento 7 do planejamento da Professora 6.....	192
Figura 30 – Fragmento 8 do planejamento da Professora 6.....	192
Figura 31 – Fragmento 9 do planejamento da Professora 6.....	193

Figura 32 – Fragmento 10 do planejamento da Professora 6.....	193
Figura 33 – Fragmento 11 do planejamento da Professora 6.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos localizados com as palavras-chave brinquedos, relações étnico-raciais e educação infantil e palavras similares.....	22
Quadro 2 – Pesquisa correlata realizada no Oasisbr.....	25
Quadro 3 – Pesquisa de palavras-chaves e similares: brinquedos e brincadeiras, educação infantil e relações étnico-raciais.....	26
Quadro 4 – Pesquisa correlata realizada na BDTD.....	27
Quadro 5 – Pesquisa de palavras-chaves e similares: brinquedos e brincadeiras, educação infantil e relações étnico-raciais.....	27
Quadro 6 – Pesquisa correlata realizada no Publish or Perish.....	29
Quadro 7 – Categorias.....	112
Quadro 8 – Identificação das docentes.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAR	Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos
CEERT	Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
MNU	Movimento Negro Unificado
Oasisbr	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso Aberto
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RPS	Reuniões Pedagógicas Semanais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNIMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil
USCS	Universidade de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
2.1 Infâncias negras: entre silenciamentos e resistências	37
2.2 Educação Infantil no Brasil: marcos legais	45
3 IDENTIDADE NEGRA E REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	53
3.1 Democracia racial e a identidade negra	56
3.2 Educação Infantil e a Lei 10.639/2003	64
4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA	73
4.1 Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil	73
4.2 Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil	82
5 PERCURSO METODOLÓGICO	104
5.1. Opção metodológica	104
5.2 O campo da pesquisa	113
5.3 As participantes da pesquisa	121
6 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES	125
6.1 Presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil	125
6.2 Olhares docentes sobre práticas antirracistas na Educação Infantil	143
6.3 Desafios e possibilidades na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil	155
7 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA?	169
7.1 Educação Infantil e a Lei 10.639/2003: percepções docentes	169
7.2 Entre o currículo e a prática: ações antirracistas na Educação Infantil	176

8 PRODUTO EDUCACIONAL	200
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	229

APRESENTAÇÃO

Nasci e fui criada em uma família simples, composta por cinco pessoas: minha mãe, meu pai, minha irmã e, após 13 anos, ganhei mais um irmão. Durante os primeiros 13 anos da minha vida, moramos no mesmo quintal dos meus avós. Esse período foi marcado por momentos felizes, brincava muito com minha irmã e meus tios, principalmente de escolinha. Na verdade, era a nossa brincadeira favorita.

Minha mãe, uma figura inspiradora, (infelizmente falecida), sempre me incentivou a buscar a independência financeira por meio dos estudos, um legado que carrego comigo. Apesar de não ter tido oportunidade de realizar seu sonho de ser professora, incentivou-me a trilhar esse caminho. Seu exemplo e seus conselhos moldaram meu percurso e seguem presentes em minha trajetória.

Minha trajetória educacional se deu nas escolas municipais de Santo André. Cursei a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (anos finais). Após mudarmos de residência, concluí essa fase da minha vida e decidi seguir meu desejo de ser professora, ingressando no Magistério junto ao Ensino Médio.

Ao término do Magistério, tentei atuar na área da educação, devido à escassez de oportunidades, vi-me na necessidade de seguir outros caminhos. Ingressei como secretária de ala em um hospital, onde permaneci por seis anos, progredindo em minhas funções. Percebendo a importância de investir na área em que estava, decidi iniciar a graduação em Administração de Empresas, concluída em 2007.

Após a falência da empresa onde trabalhava, em 2009, ingressei em outro hospital de referência na cidade. Nele atuei por sete anos, inicialmente como analista de contas médicas e, posteriormente, como líder de faturamento. Em 2016, deixei de trabalhar nessa empresa, mas logo consegui uma posição semelhante em outro hospital de renome em Santo André, em 2018, fui promovida para supervisora de contas médicas.

Ainda em 2018, ingressei na função docente na prefeitura de Santo André, uma oportunidade que sempre almejei, um sonho acalentado desde os tempos do Magistério. Decidi aceitar o desafio. Nesse ínterim, concluí minha segunda graduação em Pedagogia. Em seguida, realizei duas pós-graduações: uma em Alfabetização e Letramento e outra em Psicopedagogia Institucional.

Iniciei minha jornada como professora substituta, uma experiência de suma importância para que eu pudesse conhecer um pouco de cada ano, sempre com a parceria das colegas de trabalho.

Desde então, um desafio atrás do outro e para vencê-los sempre procurei me aprimorar com o intuito de oferecer o meu melhor para os alunos. Como Schön (1992) destaca, a reflexão na ação é um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional, essencial ao desenvolvimento do professor reflexivo.

Na prefeitura de Santo André, para alcançar uma posição melhor, em relação à localização de trabalho, turno e turma, é necessário adquirir pontos conquistados por meio de cursos na área da educação. Este mecanismo de classificação fez-me lembrar da palestra de António Sampaio da Nóvoa (2007), em que ele relata sobre os cuidados dos professores mais jovens, não digo na idade, digo jovens de profissão, de experiências na prática. O que sobra para nós, os professores mais jovens, são escolas mais distantes da nossa residência, classes numerosas e mais desafiadoras. “Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos” (Nóvoa, 2007, p.14).

Por essa razão, decidi realizar a terceira graduação em Artes, finalizada em 2023, outro marco importante em minha jornada profissional e pessoal.

Infelizmente, minha mãe faleceu em 2010, sem poder testemunhar minha realização profissional na área que tanto sonhava para mim. Além da minha carreira, minha vida pessoal também teve seus desafios. Casei em 2011, mas em 2021 passei por um divórcio doloroso. Tenho dois filhos maravilhosos, Nicolas, de 10 anos e Theo, de 6 anos. O processo de separação foi um período de aprendizado, no qual redescobri o amor próprio e a importância de cuidar de mim mesma.

A busca pelo conhecimento é uma constante em minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Acredito na formação contínua e na busca por novos desafios e estou determinada a alcançar novos patamares de excelência em minha carreira, como o ingresso no mestrado, um marco importante em minha jornada profissional e pessoal.

Cada desafio enfrentado até aqui, fortaleceu-me e me preparou para os próximos passos, estou confiante de que irei superá-los, assim como fiz com todos os outros que me deparei até agora.

A escolha do tema de pesquisa, inicialmente, voltou-se à importância do brincar na Educação Infantil, reconhecendo seu papel central no desenvolvimento das crianças. Após diálogo com minha orientadora, ampliamos o enfoque para os brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista, tema que aceitei de prontidão, compreendendo a urgência dessa discussão. Isso porque o racismo atinge as infâncias desde os primeiros anos, muitas vezes, de forma silenciosa, naturalizada e não nomeada pelas próprias crianças, e que, apesar da existência da Lei 10.639 (2003, Brasil) há mais de duas décadas, sua efetivação ainda é tímida nas práticas pedagógicas, o que reforça a importância de fortalecer ações antirracistas desde a Educação Infantil.

Realizar o Mestrado foi uma experiência desafiadora, que exige tempo, disciplina e entrega, mas que me proporcionou aprendizados profundos. Conciliar essa jornada com a maternidade solo foi um exercício diário de equilíbrio entre a dedicação acadêmica e o cuidado com meus filhos. Entre noites mal dormidas, renúncias pessoais e o cansaço físico e emocional, enfrentei momentos em que pensei em desistir. No entanto, essa jornada me fortaleceu como pesquisadora, mãe e educadora, reafirmando meu compromisso com uma prática crítica, sensível e transformadora.

Mas, acima de tudo, hoje reconheço e tenho orgulho de mim mesma. Orgulho por não ter desistido, mesmo diante de tantas dificuldades. Por ter seguido em frente quando tudo parecia pesado demais. Por ter confiado, ainda que com medo, que eu era capaz. Sigo com o coração grato e com a esperança de que essa conquista inspire, especialmente aos meus filhos, a nunca desistirem dos próprios sonhos, mesmo diante das maiores adversidades. Que este trabalho seja também um símbolo de coragem, amor e um lembrete de que é possível recomeçar, crescer e vencer, quando se tem fé, propósito, apoio e coragem para continuar

Cada obstáculo vencido até aqui me fortaleceu e me preparou para os que virão, e sigo confiante de que irei superá-los, assim como fiz com todos os desafios que enfrentei até agora.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, apesar de sua vasta diversidade étnico-racial, ainda vive sob o impacto do racismo estrutural, que permeia suas instituições, incluindo a educação. Um dos reflexos dessa realidade é o mito da democracia racial, uma ideia amplamente difundida que sugere uma convivência harmoniosa entre as raças, sem tensões ou desigualdades. No entanto, o mito mascara a realidade de exclusão e discriminação vivida por grande parte da população negra, especialmente no ambiente escolar.

Concordamos com Nilma Lino Gomes (2019a) que, se a instituição educacional não questiona nem busca superar o racismo presente no currículo e no cotidiano escolar, ela contribui para a perpetuação de uma sociedade injusta, um dos desafios na Educação Infantil. Ao ignorar que crianças pequenas podem discriminar racialmente umas às outras e não intervir pedagogicamente, damos espaço para que o racismo se enraíze em suas identidades. O mito da democracia racial agrava essa situação ao encobrir as desigualdades, tornando ainda mais urgente o papel de creches e pré-escolas em problematizar e combater o racismo desde os primeiros anos.

Ao longo da história, o Brasil adotou práticas como o branqueamento, que segundo Ricardo Franklin Ferreira (2002), é uma política que visava reduzir a presença da população negra por meio da imigração europeia e miscigenação, reforçando o ideal de uma sociedade 'mais branca'. Isso impacta diretamente na maneira como as questões raciais são tratadas até hoje, inclusive nas escolas, onde, muitas vezes, o currículo e os materiais pedagógicos não refletem a diversidade racial do país. Na Educação Infantil, a falta de representatividade pode reforçar a marginalização da identidade negra, perpetuando estereótipos racistas e limitando as oportunidades das crianças negras de se verem positivamente representadas.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, busca corrigir uma distorção histórica ao promover a valorização da identidade negra e o combate ao racismo desde a infância. Todavia, apesar dos avanços trazidos pela lei, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios, especialmente na Educação Infantil.

Nesse contexto, os brinquedos e as brincadeiras podem se revelar como poderosas estratégias, sobretudo quando direcionados de forma intencional para

promover a diversidade étnica e cultural. Tizuko Morchida Kishimoto (2010, p. 14) exemplifica esse potencial ao afirmar que "[...] bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, contribuem para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades étnico-raciais, evitando preconceitos e discriminações".

A utilização de brinquedos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos tem sido cada vez mais reconhecida como uma estratégia potente para promover práticas antirracistas na Educação Infantil. Em um cenário social marcado por desigualdades históricas, creches e pré-escolas assumem um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes de sua realidade social e capazes de atuar criticamente em relação às questões raciais. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, oferece um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de valores que celebram a diversidade e combatam preconceitos.

De acordo com Willian A. Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos que, ao interagir com seus pares e com o mundo ao seu redor, produzem suas próprias culturas infantis. Nesse sentido, é essencial que o ambiente educacional ofereça brinquedos que representem diferentes culturas e etnias, para que as crianças possam desenvolver uma visão de mundo mais inclusiva.

Os brinquedos e as brincadeiras são elementos centrais na vida das crianças. Conforme Kishimoto (2010, p.1), "[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender por meio de interações com outras crianças e com os adultos". Essa aprendizagem pode ser orientada de maneira que favoreça a construção de valores éticos, como o respeito às diferenças étnico-raciais. Quando inseridos em um contexto educativo que valoriza a diversidade, os brinquedos e as brincadeiras possibilitam que as crianças explorem suas próprias identidades e, ao mesmo tempo, aprendam a respeitar as identidades dos(as) outros(as), sendo de suma importância em um país como o Brasil, que possui uma rica diversidade étnica e cultural.

Entretanto, o desafio de implementar práticas antirracistas na Educação Infantil não se limita à escolha de brinquedos que representem diferentes etnias. É necessário também que os(as) docentes sejam qualificados para conduzir atividades lúdicas de forma intencional, garantindo que as crianças compreendam a importância da igualdade racial desde cedo. Para Gilles Brougère (2000), a brincadeira é um processo de relações interindividuais e aprendizado social, no qual a criança aprende

a brincar. Logo, é fundamental que os(as) educadores(as) promovam interações que estimulem a cooperação, o respeito e a inclusão, desafiando estereótipos e preconceitos presentes na sociedade.

Como aponta Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2007, p.10), é necessário reconhecer as crianças como "[...] sujeitos plenos de direitos e informantes competentes de suas histórias singulares", o que reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem suas experiências e promovam o diálogo intercultural. A construção de uma prática antirracista começa, portanto, com a conscientização de que as crianças, desde cedo, devem ser envolvidas em um processo educativo que as eduque para atuar em uma sociedade plural e democrática.

Para verificar pesquisas semelhantes ao nosso objeto de estudo e suas problematizações, realizamos um primeiro levantamento bibliográfico, de dissertação, teses e artigos, pelo banco de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso Aberto (Oasisbr), utilizamos as seguintes palavras-chave: brinquedo, brincadeiras, étnico-raciais, educação infantil, e palavras similares, com um recorte temporal para análise de 2018 a 2023.

Quadro 1 – Trabalhos localizados com as palavras-chave brinquedos, relações étnico-raciais e educação infantil e palavras similares.

Palavra-chave	Trabalhos localizados	Período
Brinquedos ou brincadeiras, relações étnico-raciais, educação infantil	13	2018 a 2023
brinquedos, antirracistas ou étnico-raciais e educação infantil	9	2018 a 2023
Brin*, educação infantil, antirracistas ou étnico-raciais	24	2018 a 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre os trabalhos retornados pela busca e, após a análise de seus resumos, observamos que um deles, Bonecas Negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT, da pesquisadora Renata Rodrigues (2019), traz o tema das relações étnico-raciais e os recursos utilizados na Educação Infantil, com foco principal nas bonecas. A pesquisa teve como objetivo verificar se as bonecas negras estavam presentes nos Centros Municipais de Educação Infantil em Cuiabá. A pesquisadora reconhece a boneca como um dos brinquedos mais antigos que compõem um papel importante na construção do imaginário social; salienta ainda, que a brincadeira com boneca estimula o processo educativo, fortalece a identidade

e a autoestima da criança. Contudo, observou a falta de representatividade de características negras nos brinquedos e brincadeiras. Em suas considerações finais, relata que o trabalho para uma educação para a diversidade é urgente desde a Educação Infantil, juntamente com uma formação adequada para que se possibilite um olhar mais crítico do(a) docente.

O segundo trabalho, *Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas*, da pesquisadora Jussara Alves da Silva (2019), defende a importância de trabalhar o combate ao racismo e a formação docente de uma maneira lúdica, por meio de experimentação e vivências. A autora afirma que as brincadeiras e canções africanas utilizadas desde a Educação Infantil até a formação de professores(as) trazem um desenvolvimento gradual, além de encantamento, valorização, construção e formação de identidade e autoconceito sobre a diversidade intercultural. Em sua conclusão, a pesquisadora evidencia que trabalhando as brincadeiras e as canções, as crianças, os docentes e adolescentes experimentam e vivenciam as diversidades culturais e, ressalta ainda que os(as) docentes se deslumbram com suas práticas pedagógicas.

O terceiro trabalho analisado, apresenta o tema, *Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil*, de autoria de Lia Franco Braga (2019), que inicia sua pesquisa discorrendo sobre os corpos brincantes na Educação Infantil estimulados por elementos africanos por meio do universo das deusas e dos deuses orixás. Relata que houve entrevistas com profissionais que atuam na instituição, (coordenação, docente e bolsista de teatro), complementando-as com observações e diálogos com as crianças. E como prática docente, houve contações de histórias com oficinas dançantes e brincadeiras que envolvem o corpo, como a música e teatro. Em suas conclusões, a pesquisadora menciona que ao ler um livro da história de Iemanjá e tocar uma música ao som do instrumento africano Kalimba, uma criança, dançou e estimulou outros dois amigos que improvisaram movimentos que remetem às águas. Assim, observou que as crianças vivenciaram e corporificaram os elementos da natureza a partir de suas improvisações e criações, os movimentos aconteceram em várias oficinas realizadas pela pesquisadora, onde as crianças embelezavam com movimentos de giro, lançando fogo, imitando a história e a música contadas. A autora finaliza sua pesquisa relatando que seus objetivos foram alcançados, sendo que um deles era vivenciar processos de criação em arte.

Outro objetivo era registrar as performances dos corpos brincantes por meio da escrita, das fotografias, dos vídeos e desenhos, já que por meio dos jogos e das brincadeiras as crianças se manifestaram até mesmo em momentos inusitados, imitando animais e elementos da natureza; dessa forma as crianças vivenciaram e corporificaram suas improvisações e criações. A autora ainda aponta que, diante de desafios sociais e culturais que ainda promovem o preconceito e a invisibilização das identidades negras, as práticas artísticas e pedagógicas são essenciais para incluir a luta antirracista na infância, valorizando a diversidade e o respeito.

Ainda na busca com as palavras-chave: brinquedos, antirracista ou étnico-racial e educação infantil, localizamos 9 pesquisas. Destas, 3 foram localizadas na primeira pesquisa, e 5 não correspondem à temática deste estudo, devido à falta de representatividade dos brinquedos e brincadeiras.

Esse mesmo levantamento apontou o título, Representação estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os, de Patrícia Santos Silva (2018). O trabalho relata como as crianças constroem sua identidade a partir de bonecas negras, e como é sua aceitação e/ou negação, a partir de oficinas realizadas com as bonecas negras e confeccionadas por elas mesmas. A pesquisadora descreve que, mesmo com a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), após algumas análises, verifica-se que ainda há muito o que fazer, como, por exemplo, a falta de recursos pedagógicos voltados para essa área. Sua pergunta de investigação foi: como as representações presentes nos brinquedos auxiliam na construção da identidade e autoestima da criança? Assim, ela realizou oficinas, onde, inicialmente, utilizou literaturas com o tema das relações étnico-raciais, com valorização de suas características, até chegar nas construções de bonecas e bonecas-espelhos confeccionadas pelas próprias crianças. Durante esse processo, a pesquisadora afirmou sentir falta de conhecimento pelos(as) docentes em explicitar as histórias e culturas africanas, percebendo a necessidade de formação continuada dos(as) mesmos(as). Após a confecção dos trabalhos e bonecas, a pesquisadora realizou a exposição dos mesmos nos corredores e nos espaços escolares, para que toda a equipe da escola e a comunidade pudessem apreciar, com o objetivo de promover espaços de discussões informais para além da sala de referência. O contato com esses brinquedos possibilitou a interação, a exploração e a oportunidade de verbalizar aspectos que falam sobre si, o que incomoda, o que deixaram felizes ou

tristes, habilidades manuais, diferenças a fim de referendar o objetivo principal da sua pesquisa: o processo de construção de identidade a partir das bonecas.

Na terceira busca avançada, a fim de localizar outras pesquisas semelhantes ao nosso objeto de estudo e suas problematizações, utilizamos novas palavras: Brin*, educação infantil, antirracistas ou étnico-raciais. Localizamos 24 trabalhos. Após, uma análise, observamos os mesmos resultados, com os títulos correlatados nas pesquisas anteriores, sendo que os demais não remetem ao nosso tema de pesquisa, à exceção do título, Coletânea brincareas africanos, das pesquisadoras Meire Rosa Ferreira, Lucineide Ribas Leite Lima e Antônio Alfa Candé (2021), que descreve várias brincadeiras originárias da África, cujo principal objetivo foi a interação e vivências interculturais para uma educação antirracista. Observamos que o artigo é voltado para as práticas docentes, em que descreve várias brincadeiras a serem desenvolvidas pelos(as) professores(as).

Quadro 2 – Pesquisa correlata realizada no Oasisbr.

Tema	Pesquisadora	Tipo	Tipo	Local
Bonecas Negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT	Renata Rodrigues	Dissertação	2019	Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá
Karinga wa Karinga: brincadeiras e canções africanas	Jussara Alves da Silva	Dissertação	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora
Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil	Lia Franco Braga	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Natal
Representação estética: a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os.	Patrícia Santos Silva	Dissertação	2018	Universidade Federal da Bahia/Salvador
Coletânea brincareas africanos	Meire Rosa Ferreira Boaventura Lucineide Ribas Leite Lima Antônio Alfa Candé	Artigo	2021	Universidade Federal da Bahia/Salvador

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Finalizando as pesquisas no banco de dados Oasisbr, a nova seleção ocorreu no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), precisamente da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD). Utilizamos as seguintes palavras-chave: brinquedos, brincadeiras, educação infantil e

relações étnico-raciais; e com as palavras: brin*, educação infantil ou infância, antirracistas ou étnico-raciais, com corte temporal de 2018 a 2023, resultando em 48 trabalhos.

Quadro 3 – Pesquisa de palavras-chaves e similares: brinquedos e brincadeiras, educação infantil e relações étnico-raciais.

Palavras-chave	Trabalhos localizados	Período
Brinquedos e brincadeiras, educação infantil, relações étnico-raciais	8	2018 a 2023
Brin*, educação infantil ou infância, antirracistas ou étnico-raciais	40	2018 a 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira pesquisa realizada na BDTD, identificou 8 trabalhos, 3 deles trazem as palavras que remetem ao nosso tema de pesquisa. Os 3 trabalhos, já foram apresentados anteriormente pelo banco de dados Oasisbr, a saber: Bonecas negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá – MT; Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas; e Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil, os demais estudos não correspondem ao nosso objeto de pesquisa por não trazer a importância do brincar na Educação Infantil.

A segunda pesquisa realizada pelas palavras: Brin*, educação infantil ou infância, antirracistas ou étnico-raciais, identificou 40 trabalhos, dentre eles 4 já foram analisados e correlatados anteriormente pelo banco de dados Oasisbr: Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá – MT; Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas; e Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil; e Representação estética a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas os negras; os demais não correspondem com a temática da pesquisa.

Quadro 4 – Pesquisa correlata realizada na BDTD.

Tema	Pesquisadora	Tipo	Ano	Local
Bonecas Negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT	Renata Rodrigues	Dissertação	2019	Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá
Karinga wa Karinga: brincadeiras e canções africanas	Jussara Alves da Silva	Dissertação	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora
Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil	Lia Franco Braga	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal
Representação estética: a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os.	Patrícia Santos Silva	Dissertação	2018	Universidade Federal da Bahia Salvador

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Utilizamos mais uma ferramenta digital, a Publish or Perish, um *software* de *desktop* gratuito que extrai dados do Google Scholar de várias fontes para ajudar os(as) pesquisadores(as) a analisar as inúmeras estatísticas sobre o impacto da pesquisa. Na Publish or Perish, inserimos as palavras-chaves: brinquedos e brincadeiras, educação infantil e relações étnico-raciais. A pesquisa resultou em mais de 200 trabalhos. Após a análise dos títulos, 3 trabalhos correspondem à temática deste estudo, os demais títulos não tiveram a combinação das três palavras-chave.

Quadro 5 – Pesquisa de palavras-chaves e similares: brinquedos e brincadeiras, educação infantil e relações étnico-raciais.

Palavras-chave	Trabalhos localizados	Período
Brinquedos e brincadeiras, educação infantil, relações étnico-raciais	200	2018 a 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro trabalho analisado da plataforma Publish or Perish foi a pesquisa, Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar, de Alessandra Guerra da Silva Oliveira e Luiz Gonçalves Junior (2022). O trabalho traz como objetivo principal “[...] compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar na e para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. As atividades propostas como intervenção foram jogos, brincadeiras, contação de histórias com personagens negros, manuseio de instrumentos africanos, danças, capoeiras, jogos de matriz africanas, brincadeiras com bonecas e bonecos negras/os. As vivências lúdicas foram realizadas, juntamente,

com as famílias. Concluindo a pesquisa, a pesquisadora e pesquisador alegam que a interação e vivência com os(as) participantes da comunidade escolar e, sobretudo, com as crianças, puderam expressar reconhecimento da história e cultura africana, pois consideram que as brincadeiras proporcionaram socialização, comunicação, atenção e cuidado consigo e com os(as) outros(as), autoestima e valorização da identidade étnico-racial, pois uma das observações e exemplo foi o orgulho de ver os cabelos das crianças se balançarem enquanto brincavam e tocavam músicas e instrumentos africanos.

No segundo trabalho, o artigo, Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de educação infantil, das pesquisadoras Alessandra Cristina de Carvalho e Mônica de Ávila Todaro (2019), inicia com uma pequena introdução sobre a diversidade de raças e culturas, abordando ao longo do texto, como o racismo e a discriminação racial continuam persistindo nos dias atuais. Segundo as autoras, para o pesquisador Miguel Arroyo (2010), o racismo pode ser combatido por meio de uma educação interventiva, que seja capaz de mudar costumes, valores culturais e condutas. Partindo desse contexto, torna-se indispensável que na Educação Infantil também seja abordado a questão do corpo negro, das diferenças para a construção da identidade e aceitação dos atributos. A pesquisa trata sobre a importância da boneca e qual a representatividade que esse objeto tem para mostrar a leitura de mundo, quando se oferece apenas um perfil de boneca, como, por exemplo, a boneca branca, de olhos verdes e/ou azuis, cabelos lisos. A partir da problemática, as pesquisadoras fizeram um levantamento para identificar se há bonecas negras nas escolas públicas de Educação Infantil em São João Del Rei – MG, quantas são e quais são as características dessas bonecas. As autoras afirmam que para construir uma identidade negra desde a infância, a Educação Infantil precisa oferecer oportunidades e investimento para o processo de formação da personalidade, para que possa efetivamente ter o seu papel, que é a aceitação da cultura de diversidade e combate ao racismo.

O terceiro trabalho, A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras, de Jessica de Souza Barbosa (2018), inicia sua pesquisa destacando a importância das brincadeiras e dos brinquedos no desenvolvimento infantil, com foco na construção de identidade e do respeito às diversidades étnicas e culturais. Ao longo do estudo, ela reflete sobre

temas como identidade negra e questões étnico-raciais na Educação Infantil. Em atividades práticas, utilizou contação de histórias, como O cabelo de Lelê, de Valéria Belém (2007), trazendo bonecas negras que despertaram curiosidade nas crianças. Durante a leitura, elas expressaram desejo de reproduzir penteados vistos no livro, demonstrando valorização da estética negra e identificação cultural. Outro ponto foi a atividade de autorretrato, onde uma criança negra pediu o 'lápiz cor de pele' na cor bege. Esse momento gerou uma reflexão sobre identidade, levando a pesquisadora a abordar a variedade de tons de pele, estimulando a autoaceitação e o reconhecimento das diferenças. Na brincadeira do 'salão de beleza', as crianças recriaram penteados, o que promoveu uma valorização entre o grupo das características físicas entre crianças negras e brancas. A autora conclui que a escola, sob a perspectiva da diversidade, exige mudanças nas posturas, currículos e práticas pedagógicas. Além disso, é necessário que instituições, secretarias de educação e políticas públicas ofereçam suporte adequado para que os(as) profissionais tenham as condições materiais e formativas necessárias para implementar esse trabalho de forma efetiva.

Quadro 6 – Pesquisa correlata realizada no Publish or Perish.

Tema	Pesquisadora	Tipo	Ano	Fonte	Local
Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: processos educativos decorrentes da prática social do brincar	Alessandra Guerra da Silva Oliveira Luiz Gonçalves Junior	Artigo	2022	Periódico UEPA	Universidade do Estado do Pará
Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de educação infantil	Alessandra Cristina de Carvalho; Mônica de Ávila Todaro	Artigo	2019	Universidade Federal de Catalão	Universidade Federal de São João del-rei
A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras	Jéssica de Sousa Barbosa	Dissertação	2018	Universidade Estadual da Paraíba Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Universidade Estadual de Paraíba

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As pesquisas analisadas enfatizam a importância da representatividade étnico-racial na Educação Infantil, destacando como brinquedos e brincadeiras podem contribuir para a construção da identidade e autoestima das crianças. A necessidade

de formação contínua para educadores(as) é uma preocupação comum, uma vez que a falta de conhecimento sobre questões étnico-raciais limita a efetividade das práticas.

Isto posto, a relevância desta pesquisa reside em compreender como os brinquedos e brincadeiras podem contribuir para uma prática antirracista na Educação Infantil, segundo as percepções das(os) docentes. A investigação visa identificar a presença de brinquedos e brincadeiras que abordem a temática racial, verificar as concepções das(os) docentes sobre o brincar junto à temática racial e explorar as possibilidades e desafios enfrentados no trabalho antirracista por meio das brincadeiras.

Diante do exposto, este estudo tem como pergunta central: como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil? Ele se insere em um contexto de combate às práticas de branqueamento e de negação da identidade negra, bem como na efetivação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) desde a primeira infância. O racismo, quando não enfrentado, desde os primeiros anos de vida, perpetua-se como uma prática cotidiana.

Assim, compreender como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir com a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil, segundo as percepções das(os) docentes, configura-se como objetivo central desta investigação. Como objetivos específicos pretende-se: i) identificar a presença de brinquedos e brincadeiras que remetam a temática racial na Educação Infantil no município de Santo André; ii) verificar as concepções das(os) docentes acerca do brincar com a temática racial na Educação Infantil; iii) identificar as possibilidades e os desafios, segundo as percepções das(os) docentes, no trabalho antirracista por meio das brincadeiras na Educação Infantil; iv) elaborar um produto educacional que contribua para educação étnico-racial na Educação Infantil a partir do uso de brinquedos e brincadeiras.

Adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Utilizamos como técnica de coleta e produção de dados entrevistas semiestruturadas com seis professoras da rede pública de Educação Infantil do município de Santo André. Além das entrevistas realizamos a análise dos planejamentos pedagógicos das participantes, referentes a um período de 15 dias, tendo como referência o Documento

Curricular da rede Municipal de Santo André (2019). A análise dos dados seguiu o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Recorremos a diversos referenciais teóricos que embasam a discussão sobre a construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil por meio de brinquedos e brincadeiras. Entre eles(as), Willian A. Corsário e Manuel Jacinto Sarmiento contribuem na compreensão das crianças como agentes sociais ativos. Tizuko Morchida Kishimoto e Gilles Brougère abordam a brincadeira como atividade essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Maria Aparecida Silva Bento enfatiza o papel das práticas educacionais na construção da identidade negra infantil, complementada pela defesa de Nilma Lino Gomes de uma pedagogia antirracista que valorize a diversidade e a equidade racial.

Este relatório de defesa, para além da apresentação, está organizado em oito seções. A primeira seção configura-se como a introdução da dissertação. A segunda seção, Crianças e infâncias: um olhar sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil, apresenta a compreensão de infância como uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, influenciada pelos contextos culturais em que as crianças vivem. A subseção, Infâncias negras: entre silenciamento e resistência, aborda os desafios enfrentados por crianças negras, evidenciando os silenciamentos e resistências que marcam suas trajetórias em contextos de desigualdade racial. Por fim, a subseção, Educação Infantil no Brasil: marcos legais, destaca as práticas pedagógicas como base essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social, educando as crianças para interagir com o mundo ao seu redor.

A terceira seção, sob o título, Identidade negra e representatividade na Educação Infantil, discute como as relações raciais no Brasil ainda são fortemente influenciadas pelo mito da democracia racial, que mascara as desigualdades enfrentadas pela população negra, e a Lei 10.639 (Brasil, 2003) que foi criada com o intuito de enfrentar esse problema, determinando a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica.

A quarta seção, Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: caminhos para uma prática antirracista, está organizada em duas subseções. A primeira, Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, destaca o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo criatividade, interação social e reflexão da diversidade cultural. A segunda, Brinquedos e brincadeiras na construção de uma

prática antirracista na Educação Infantil, explora como essas práticas podem desconstruir estereótipos, fortalecer identidades positivas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na quinta seção, intitulada Percurso metodológico, apresenta a opção metodológica adotada nesta pesquisa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como procedimento de coleta e produção de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise do planejamento das docentes. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo, que possibilita a codificação e interpretação sistemática das informações.

Na sexta seção, denominada Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil: percepções docentes, investiga-se de que maneira os brinquedos e as brincadeiras podem atuar como instrumentos para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A análise está organizada em três partes: a primeira trata da Presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil; a segunda, Olhares das docentes sobre as práticas antirracistas; e, por fim, aborda os Desafios e possibilidades na construção de uma prática antirracista.

A sétima seção, Um olhar sobre o currículo e o planejamento docente: caminhos para uma prática antirracista?, está dividida em duas subseções e propõe uma articulação entre os dados produzidos nas entrevistas e os documentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil no município de Santo André. A primeira, Educação Infantil e a Lei 10.639 (Brasil, 2003): percepções docentes, examina o que as professoras conhecem sobre a legislação e o currículo municipal, a partir de seus depoimentos. A segunda, Entre o currículo e a prática: ações antirracistas na Educação Infantil, traz um olhar sobre os planejamentos pedagógicos elaborados pelas docentes, à luz do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), a fim de identificar se os brinquedos, as brincadeiras e as relações étnico-raciais estão presentes nas propostas realizadas nas instituições.

Na oitava seção, intitulada Produto educacional, é apresentada a proposta de criação de um e-book como recurso pedagógico voltado ao apoio de práticas antirracistas na Educação Infantil. O e-book será estruturado com atividades, reflexões e orientações sobre o uso de brinquedos e brincadeiras que valorizem a diversidade e promovam a igualdade racial no ambiente escolar. O intuito é que esse

material possa auxiliar os(as) educadores(as) na implementação de ações inclusivas e fortalecer o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, nas Considerações finais, a seção apresenta uma síntese dos principais achados da pesquisa. O texto retoma as discussões sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista, destacando avanços, desafios e contribuições do estudo.

Esta pesquisa reafirma a importância de construir práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo desde a infância, reconhecendo os brinquedos e as brincadeiras como elementos potentes na formação da identidade, da autoestima e do senso de pertencimento das crianças. A presença de materiais representativos, de brincadeiras que valorizem a diversidade e de mediações intencionais são caminhos que contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Infantil, verdadeiramente, inclusiva, plural e antirracista. Assim, é preciso intencional experiências que rompam com estereótipos, que celebrem as diferenças e que valorizem as culturas e vivências das crianças. Que brinquedos e brincadeiras sejam instrumentos de transformação no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, o respeito à diversidade e a equidade racial desde os primeiros anos.

2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua (Larrosa, 2003, p. 183).

A epígrafe acima, de Jorge Larrosa, nos faz refletir sobre quem são as crianças. Quem são esses seres “estranhos”? Esses seres “selvagens”? Ela nos indaga sobre nossa própria concepção de criança.

O interesse histórico pela criança e infância é relativamente recente. O historiador Philippe Ariès foi quem inaugurou esse campo de estudo. E, embora sua abordagem esteja centrada nos registros do clero e da nobreza, com pouca atenção às classes populares, ele ainda é uma referência importante para a pesquisa sobre a infância. Seus estudos abriram caminho para uma compreensão mais aprofundada e complexa sobre a história da infância e de como a sociedade tem tratado suas crianças ao longo dos tempos, como explica Manoel Jacinto Sarmiento (2007).

Em sua obra, *A História Social da Criança e da Família*, Phillippe Ariès (1986) desafia a visão tradicional de que a infância sempre foi reconhecida como uma fase distinta da vida, mostrando como, em sociedades anteriores, as crianças eram, muitas vezes, concebidas como mini adultos, sem uma identidade própria. Ao explorar as transformações sociais, culturais e econômicas que constituíram as relações familiares ao longo da história, o autor ressalta que as concepções de criança, infância e família são construções sociais e históricas.

Nas últimas décadas, os estudos da Sociologia da Infância têm contribuído para uma melhor compreensão da criança e da infância, visto apresentarem uma perspectiva que reconhece as crianças como agentes sociais ativos, em vez de meros receptores passivos de cuidados e conhecimento. Assim, Corsaro (2011) defende que as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas, sendo consideradas como parte fundamental da sociedade desde o momento do seu nascimento.

Para Vera Maria Ramos de Vasconcelos (2007) as crianças são protagonistas capazes de expressar suas próprias experiências e vivências, tendo a capacidade de influenciar e participar ativamente na construção de sua própria história. Segundo a autora, elas são “[...] sujeitos plenos de direitos e informantes competentes de suas

histórias singulares, que, com especificidades próprias expressam variadas dimensões culturais presente em toda ação/atividade humana” (Vasconcelos, 2007, p. 10).

Reconhecer as crianças como agentes ativos na sociedade, capazes de produzir cultura e questionar as normas estabelecidas faz-se fundamental. De acordo com Sônia Kramer (2000), o poder de imaginação, fantasia e criação das crianças é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, enquanto seu olhar crítico e questionador pode subverter a ordem das coisas estabelecidas. Nas palavras da autora:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem (Kramer, 2000, p. 5).

Dessa forma, reconhece-se as crianças como agentes ativos, capazes de expressar suas próprias experiências e influenciar a própria história. Observa-se que elas não apenas criam e são moldadas pela cultura, mas também, com seu poder de imaginação e visão crítica, questionam e subvertem a ordem estabelecida, contribuindo de maneira significativa para seu desenvolvimento.

A infância é uma fase fundamental à construção da identidade da criança e ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, essenciais para interagir e se relacionar com o mundo ao seu redor. Conforme afirmam Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004, p. 16),

A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiologia referenciada ao indivíduo.

Complementando, Sarmiento (2007) pontua que a infância é uma categoria social, do tipo geracional, na qual as crianças nascidas, na mesma época, criam e interpretam o mundo ao seu redor. Suas interações criam culturas próprias, refletindo valores e aprendizados específicos desse período de vida.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007 p.36).

A infância não é fixa e imutável, mas sim influenciada pela cultura, sociedade e época em que uma determinada criança está inserida. O modo como a infância é vivida, percebida e valorizada pode variar de acordo com alguns fatores, como, por exemplo, as mudanças nas dinâmicas familiares, a forma como a sociedade compreende e trata as crianças, as normas e valores culturais, conforme aponta Lucimary Bernabé Andrade (2010, p. 55),

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância se modifica, conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social.

A infância envolve as experiências únicas que cada criança vive em diferentes contextos históricos, sociais e geográficos. É essencial entender que, muitas vezes, as visões sobre a infância são construídas por adultos(as) e podem não refletir com precisão a realidade das crianças. Por isso, é fundamental reconhecê-las como agentes ativos que criam suas próprias histórias, ao invés de vê-las apenas como receptoras passivas de conhecimento, como defende Kuhlmann Junior (1998, p.30):

Conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais *etc.*, reconhecê-las como produtoras de história.

Assim, a infância surge não apenas como uma fase cronológica da vida, mas como uma construção social e histórica, marcada por interpretações e práticas que variam conforme a cultura, o contexto e as relações em que as crianças estão inseridas, conforme Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009, p. 179) “[...] a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo”.

Reconhecer as crianças como protagonistas de suas próprias histórias implica não apenas em valorizar sua voz e suas experiências, mas também em entender a

infância como um espaço de produção cultural e de inovação social. Esse olhar nos desafia a repensar as relações adultocêntricas que, muitas vezes, subestimam a capacidade das crianças de serem agentes críticos e criativos na sociedade. Compreender a infância e as crianças em sua potência contribui para uma educação e uma convivência que respeite as particularidades, as potencialidades e a riqueza das culturas infantis.

2.1 Infâncias negras: entre silenciamentos e resistências

Quando perguntamos a alguém o que é infância, é comum falas que remetem a um período marcado por boas lembranças, brinquedos, brincadeiras, alegria, felicidade, saudade; mas será que todas as infâncias carregam esses sentimentos? Será que todas elas são sinônimas de uma época feliz? Pressupomos que exista, em nossa cultura, um mito da infância feliz, um mito que precisamos desconstruir. Em uma sociedade com desigualdades sociais, é certo que as infâncias serão diferentes para determinados grupos.

Stuart Hall (1997) defende que o ser humano interpreta e atribui significados em suas ações e nas ações dos(as) outros(as), incluindo as ações da sociedade. O significado atribuído está imbuído por um conjunto de normas, valores e crenças que quando compartilhado ajuda a significar uma determinada cultura. Conforme Hall (1997, p.16),

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias.

Reconhecendo crianças como sujeitos ativos, capazes de criar, inventar e reinventar, Vasconcellos e Sarmiento (2007) reforçam a necessidade de respeitá-las em sua dignidade, autonomia e participação na sociedade, mesmo em situações de vulnerabilidade, isso inclui a valorização da cultura local; o reconhecimento de

diferentes níveis de aprendizagens; e o respeito aos diferentes mundos sociais que expressam suas singularidades.

Sarmiento (2007) discute a invisibilidade política e cívica perante as desigualdades que afetam certas regiões e grupos sociais mais vulneráveis, pois consideram as crianças como incapazes de exercer direitos políticos, gerando falta de reconhecimento de seus direitos e participação na sociedade.

Maria Cristina Gouvêa (2007) contribui para o entendimento da infância ao destacar a multiplicidade de vivências infantis, refletidas nos diferentes contextos sociais, étnicos, religiosos, familiares e de gênero. Tal perspectiva valoriza a diversidade das experiências e aponta para a importância de ampliar as fontes e registros, a fim de dar visibilidade aos variados espaços e formas de ser criança.

Sendo assim, Ione da Silva Jovino (2014) relaciona infância e raça, na iconografia do século XIX, ao analisar como as imagens da época construíram e reforçaram estereótipos sobre crianças negras, muitas vezes, com representações desumanizadoras e subalternizadas. Ela mostra que, no século XIX, a iconografia reforçava a ideia de inferioridade racial, retratando as crianças negras em situações que as aproximavam de animais ou as inseriam apenas em contextos de trabalho. Essas imagens desproviavam as crianças negras de características infantis como a inocência ou o brincar, vistas como típicas das crianças brancas.

Jovino (2014) explica que, ao serem inseridas, principalmente, em cenas de trabalho, as crianças negras eram representadas como parte de um sistema utilitário que reforçava seu lugar subordinado na sociedade escravagista. A representação visual integrava as crianças negras ao cenário adulto e ao cotidiano do trabalho servil, o que obscurecia a possibilidade de uma infância como entendida no contexto ocidental e reforçava hierarquias raciais.

A autora também destaca que algumas das imagens icônicas, como as obras de Debret, contribuíam para a construção de uma narrativa visual que perpetuava estigmas raciais, enquanto outras imagens, como as fotografias de Militão, retratavam crianças negras de maneira digna, sugerindo uma tentativa de resistência ao modelo hegemônico. Essa distinção ajuda a compreender como a iconografia do século XIX não apenas refletia, mas também moldava as percepções de infância e raça, afetando o imaginário coletivo sobre o lugar social das crianças negras.

Em continuidade à discussão sobre a representação e o lugar social das infâncias negras, Ellen Lima Souza e Alexandre Filordi Carvalho (2021) abordam o termo necropolítica para contextualizar como as crianças herdaram, desde o nascimento, uma posição de vulnerabilidade dentro de uma sociedade historicamente marcada pela violência racial e pela desvalorização de suas vidas. Essa posição é um resultado direto de um racismo estrutural e de políticas de exclusão que, há séculos, relegam a população negra às condições de precariedade e risco, perpetuando uma lógica em que a vida dessas crianças é sistematicamente desvalorizada. Esse cenário é reforçado por uma estrutura social que marginaliza suas vivências e que, conforme a teoria da necropolítica de Achille Mbembe (2018), determina quem merece viver e quem é colocado em constante ameaça de morte.

Outro aspecto fundamental abordado por Souza e Carvalho (2021) é a questão das representações sociais que atingem as infâncias negras desde cedo. As crianças negras frequentemente são expostas a imagens e narrativas estigmatizantes que as colocam como 'outras' e as afastam do pertencimento ao ideal de infância inocente e protegida. Elas crescem recebendo mensagens que enaltecem a branquitude como padrão de valor e superioridade, levando-as a desenvolver uma relação alienada com a própria identidade racial. O processo de alienação é potencializado pelas mídias, pelas práticas institucionais e até pelas interações cotidianas, criando uma barreira para que as crianças negras se reconheçam e se valorizem como indivíduos autônomos e dignos.

Souza e Carvalho (2021) definem a necropolítica, no contexto das infâncias, como um exercício de poder que decide quem vive e quem morre, afetando especialmente as crianças negras ao perpetuar uma estrutura de violência e marginalização. Essa violência não é apenas direta (como nas mortes e desaparecimentos), mas também é uma violência simbólica e social que marca muitas crianças desde o nascimento, inserindo-as em um sistema que normaliza sua desvalorização e exclusão. No entanto, a autora e o autor apontam que essas crianças também têm o potencial de resistir, podendo desenvolver uma consciência crítica e agir como agentes de mudança, desafiando normas racistas e buscando justiça, especialmente quando apoiadas por uma educação antirracista que reconheça e valorize as identidades negras.

A infância negra, conforme Flávia Cristina Silveira Lemos, Dolores Cristina Gomes Galindo, Anderson Reis de Oliveira e Mateus Moraes de Oliveira (2021), é marcada por vulnerabilidades e precariedades que são reforçadas por práticas de colonialidade e racismo. As crianças negras enfrentam processos de silenciamento e desumanização por meio de políticas que falham em reconhecer suas especificidades, sendo sujeitas a mecanismos de controle e exclusão que perpetuam desigualdades sociais e raciais.

Os autores e as autoras exploram o conceito de 'colonizado' como uma condição de desumanização e marginalização que afeta profundamente grupos sociais vulneráveis, especialmente as crianças negras, no contexto contínuo da colonialidade. Eles e elas enfatizam que a colonização transcende um fenômeno meramente histórico, manifestando-se como uma prática persistente que silencia e apaga a diversidade cultural, além de limitar a cidadania dos grupos colonizados. Tal visão é aprofundada ao observar como o(a) colonizado(a) é mantido(a) em uma posição subalterna e prorrogada, onde sua identidade e existência são controladas e subordinadas a padrões ocidentais e eurocêntricos.

Nesse sentido, Lemos *et al.*(2021) aponta que o 'colonizado' é impedido de exercer plenamente seus direitos e é alvo de políticas que promovam desigualdades duradouras. Como destaca, tais práticas de exclusão evidenciam a urgência de uma abordagem crítica e transformadora nas políticas educacionais e sociais, para que possam de fato reconhecer e valorizar a diversidade e enfrentar a marginalização que essas crianças sofrem.

Emerson Benedito Ferreira e Anete Abramowicz (2022), a partir de uma pesquisa que utilizou metodologia arqueogenealógica, investigaram documentos históricos, revelando-nos como as noções de 'cor' e 'raça' influenciavam diretamente os processos judiciais e colaboravam para a manutenção da hierarquia racial e do *status quo* da escravidão no século XIX. Os processos judiciais envolvendo crianças negras refletiam uma justiça seletiva e hierárquica, onde estas eram frequentemente tratadas como propriedade, e suas vidas administradas sob a lógica da escravidão.

O autor e a autora alegam que justiça seletiva, profundamente influenciada por preconceitos raciais, desconsiderava os direitos e experiências das crianças negras, perpetuando uma exclusão que reforçava a estrutura social da época. A pesquisa histórica mostra-nos que em registros da época, crianças eram classificadas em

categorias como “[...] ‘criança herdeira’, a ‘criança órfã’, a ‘criança vitimizada’, a ‘criança delinquente’, a ‘criança ingênua’ e a ‘criança escravizada” (Ferreira; Abramowicz, 2022, p. 4). As crianças escravizadas, pobres e desvalidas apareciam, majoritariamente, nos processos criminais. Em contraste, crianças de elite eram vistas em causas cíveis apenas como beneficiárias de heranças, evidenciando uma exclusão das crianças negras e de classes mais baixas do amparo jurídico.

Ferreira e Abramowicz (2022) ainda apontam a ideia da medicina higienista, construída de forma restrita para atender apenas crianças brancas, católicas e de classe alta, enquanto as negras eram relegadas a uma posição de invisibilidade e desamparo legal.

A realidade histórica ilustra como a construção do conceito de infância no Brasil foi marcada por uma segregação racial, cujas consequências ainda perpetuam as desigualdades de acesso à educação, saúde e justiça para crianças de diferentes raças/etnias na contemporaneidade.

Os prejuízos para a educação contemporânea estão enraizados na herança histórica de desigualdade racial e social, que ainda se reflete nas disparidades de acesso e qualidade educacional para crianças negras. A exclusão dessas crianças no sistema educacional perpetua um ciclo de marginalização e desamparo, dificultando seu desenvolvimento integral e o reconhecimento de suas identidades.

Lúcia Afonso (1995) ao investigar as diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, em Minas Gerais, constatou que comportamentos discriminatórios, relativos à cor, foram observados. No entanto, as educadoras apresentaram vários casos de discriminação entre as crianças e manifestaram dificuldades em intervir de forma eficaz. Afonso (1995) concluiu que, embora não houvesse uma discriminação explícita, existia um ‘mal-estar’ relacionado à cor, que passava despercebido a menos que as educadoras fossem compelidas a enfrentá-lo. A pesquisa, portanto, ressaltou que a discriminação racial na Educação Infantil pode ser sutil e, frequentemente, ignorada, a menos que haja uma intervenção direta.

Eliane dos Santos Cavalleiro (2012) analisou a socialização de crianças negras na pré-escola e no ambiente familiar, destacando a ausência de discussões sobre a questão racial tanto na escola quanto na família e que o silêncio em torno da identidade étnica as deixa sem o repertório necessário para enfrentar situações de

preconceito. A falta de discussões acerca da temática racial perpetua o preconceito e a discriminação étnica nas escolas, promovendo nas crianças incertezas sobre sua aceitação por professores(as) e colegas. Esse contexto, segundo Cavalleiro, reflete e perpetua o racismo e o preconceito racial na sociedade brasileira, afetando o desenvolvimento dessas crianças desde cedo. Para Gomes (2019a, p.1027),

Se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta. É nesse ponto que a relação raça e Educação Infantil apresenta os seus maiores dilemas e desafios. Ao negar que crianças pequenas discriminam racialmente umas às outras e não intervir pedagogicamente para a superação dessa situação, damos espaço para o racismo crescer e se tornar um constituinte das suas identidades. Quer sejam negras ou brancas – afetadas de forma específica pelo racismo – ele precisa ser indagado, problematizado e combatido.

Fabiana de Oliveira (2004), em sua pesquisa de mestrado, realizada na sala do berçário em uma creche, analisou o tratamento dado pelas educadoras, em especial aos bebês negros, que revelou uma clara disparidade no tempo que as crianças negras passavam fora da prática de “paparicação” (Oliveira, 2004, p. 98) em comparação a outras crianças. Mesmo com os(as) professores(as) afirmando não haver diferenças no tratamento, a pesquisa demonstra uma contradição em relação ao discurso de igualdade, evidenciando resquícios persistentes da ideologia de democracia racial.

As observações descritas pela autora ressaltam que as crianças negras ainda enfrentam situações de inferiorização desde cedo, internalizando a ideia de que seus corpos são indesejados. Vera Lúcia Neri da Silva (2002, p. 95) corrobora com essa premissa ao discorrer que

[...] no convívio com os estereótipos negativos, as crianças aprendem a internalizar sentimentos positivos ou negativos sobre si mesmas, e a professora é uma das principais pessoas que vai lhes possibilitar “informações” sobre como e o quê elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades.

Lucimar Rosa Dias (2007) investigou como educadoras da primeira infância trabalharam com conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada focados no combate ao racismo, transformando suas práticas pedagógicas. O estudo analisou iniciativas de duas secretarias de educação em diferentes estados,

constatando diferenças significativas na abordagem do tema pelo poder público. Em uma secretaria há a falta de investimento, materiais e estabilidade na coordenação; prejudicando a qualidade e continuidade do trabalho antirracista. Em contraste, a outra secretaria promoveu várias iniciativas de formação, investiu em material didático e manteve uma coordenação estável, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes. A maioria das educadoras, após a formação, tornou-se menos tolerante à discriminação, desenvolveu novas metodologias, ressignificou currículos, formulou projetos pedagógicos, produziu materiais didáticos e se sentiu mais preparada para atividades antirracistas. A pesquisa conclui que diferenças nas iniciativas públicas resultam em variações significativas nas práticas pedagógicas das educadoras e contribuem para a construção de uma sociedade sem discriminação.

Cristina Teodoro Trinidad (2011) analisou os critérios e formas de identificação étnico-racial em crianças pré-escolares, revelando que elas inicialmente expressam preconceitos verbalmente e, com o tempo, esses preconceitos podem se transformar em atitudes. A forma como a família e a escola abordam e enfrentam às questões raciais, desempenha um papel crucial na formação da identidade das crianças. A pesquisa sugere que, embora a identidade seja um processo contínuo e em constante mudança, o aprendizado relacionado às questões raciais pode ser modificado tanto para as crianças brancas quanto negras. Isso pode levar a estágios de interação humana mais dignos e respeitosos no futuro. Em resumo, a educação e o ambiente familiar são fundamentais para desenvolver atitudes raciais saudáveis e promover relações mais justas e respeitadas entre as crianças à medida que crescem.

Carolina de Paula Teles Duarte (2012), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender como as crianças negras constroem sua identidade e consciência racial e como a prática pedagógica influencia esse processo. A pesquisa, realizada em instituições de Educação Infantil na cidade de Marília, mostrou a ausência de diálogo sobre diferenças raciais e práticas pedagógicas, e que não promoviam a identidade positiva das crianças negras, levando à desvalorização da população negra e à internalização do ideal de branqueamento. Posteriormente, o foco foi direcionado à professora a fim de analisar suas representações sociais sobre crianças negras e a inserção da temática racial na Educação Infantil. O estudo concluiu que, apesar da preocupação da professora com as questões raciais, suas ações ficaram mais no campo do discurso do que na prática.

De acordo com Cintia Cardoso e Lucimar Rosa Dias (2021), em pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil em Florianópolis, a branquitude age como um obstáculo significativo para transformar o contexto educativo em um espaço de igualdade e valorização da diversidade étnico-racial. Há uma incoerência evidente entre a organização do espaço escolar, que favorece a representatividade branca, e as diretrizes legais que prescrevem a promoção da diversidade. Por meio da fotografia como método de análise, observou-se que a maioria das imagens e brinquedos, como bonecas, privilegiam crianças brancas, mesmo em uma comunidade, predominantemente, negra. Essa prática envia uma mensagem clara de que ser branco(a) é a norma e a referência desejada, reforçando a exclusão das crianças negras. A educação, ao organizar seus espaços dessa forma, indica que a única maneira de ser plenamente humano é ser branco(a), perpetuando desigualdades raciais e minando a autoestima e a identidade das crianças negras.

Para Maria Aparecida Silva Bento (2002), a questão da branquitude está intrínseca ao racismo estrutural no Brasil. A autora destaca como os(as) brancos(as), muitas vezes, ignoram seu papel na manutenção das desigualdades raciais, focando exclusivamente no negro(a) como vítima do racismo. A omissão os(as) beneficia ao evitar a responsabilização por séculos de exploração escravagista. A autora ainda destaca que a branquitude é descrita como uma posição de privilégio que é protegida pelo silêncio em torno de sua contribuição para o racismo, perpetuando assim as desigualdades raciais. Isso fortalece a autoestima dos(as) brancos(as) enquanto marginaliza os(as) negros(as), sustentando uma ordem social que favorece os interesses econômicos e simbólicos dos brancos.

Aline Aparecida de Carvalho Veiga (2023) no âmbito do mestrado, observou que o tratamento diferenciado em relação às crianças negras, que não recebem o mesmo acolhimento e valorização que as crianças brancas, ainda se faz presente na Educação Infantil. Relatos docentes indicam que meninos e meninas negros(as) são menos acolhidos(as) e suas qualidades, raramente, são destacadas, refletindo uma visão que inferioriza o corpo negro. A pesquisadora conclui que, apesar do reconhecimento da importância das relações étnico-raciais, existe uma discrepância significativa entre o discurso e a prática nas creches e, embora estejam começando a abordar essa temática, as ações ainda são limitadas. A pesquisa também revelou que a percepção da relevância das relações étnico-raciais é mais forte entre

educadores(as) autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as), enquanto a participação ativa de educadores(as) brancos(as) é escassa. Diante dos resultados, a pesquisadora ressalta a necessidade urgente de espaços formativos que abordem de forma coerente e eficaz as questões étnico-raciais com bebês e crianças pequenas, com vista a promover uma educação mais inclusiva, igualitária e respeitosa da diversidade racial.

Sendo assim, percebe-se que as infâncias negras no Brasil são marcadas por uma herança histórica de desigualdade e exclusão, que se reflete em diversas esferas da vida social. Desde a época da escravidão, as crianças negras foram relegadas a uma posição de invisibilidade e desamparo, sendo, frequentemente, excluídas de políticas públicas que garantam direitos básicos, como educação e saúde. Essa realidade histórica não apenas perpetua a marginalização, mas também molda a forma como as crianças se veem e são vistas na sociedade contemporânea. A construção social da infância, que privilegia a branquitude, contribui para a desvalorização da identidade negra, promovendo um ciclo de alienação e desumanização que impacta o desenvolvimento integral dessas crianças.

A educação antirracista, que reconhece e valoriza as identidades negras, é fundamental para promover autoestima saudável e uma consciência crítica. Ao serem apoiadas por ambientes que celebram sua cultura e identidade, as crianças podem desenvolver uma relação positiva com sua identidade, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades. Assim, é essencial que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais sejam reestruturadas para garantir que todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem, tenham acesso a uma infância digna.

2.2 Educação Infantil no Brasil: marcos legais

Ao longo da história, as instituições de Educação Infantil têm desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tanto no Brasil quanto no mundo. O surgimento dessas instituições está diretamente relacionado às transformações sociais e econômicas que ocorreram, especialmente com a Revolução Industrial no século XVIII.

Para Vera Barros de Oliveira (2000), a necessidade de criar um espaço seguro para os(as) filhos(as) das trabalhadoras fez com que as primeiras creches na Europa

fossem destinadas a esse fim, permitindo que as operárias pudessem trabalhar sem preocupações. A autora ainda comenta que o termo 'creche', derivado da palavra francesa 'manjedoura', reflete a visão inicial de abrigo e cuidado para crianças necessitadas.

No Brasil, segundo Oliveira (2000), o movimento seguiu uma trajetória semelhante. No final do século XIX, com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, surgiram as primeiras creches. Inicialmente, com caráter filantrópico, voltadas para proporcionar cuidados básicos como alimentação e higiene para os(as) filhos(as) de mães trabalhadoras.

Segundo Emilia Cipriano Sanches (2003), as creches da época tinham uma abordagem, essencialmente, assistencial; a educação formal ainda não era uma prioridade nesses espaços. O foco estava em cuidar das crianças para que as mães pudessem trabalhar e não no desenvolvimento intelectual e afetivo dos(as) pequenos(as). A partir da década de 1980, as crianças começaram a ser vistas como cidadãos com direitos dos quais o Estado deve assegurar, dentre eles, o direito à educação, saúde, seguridade social. Essa mudança de perspectiva ocorreu em parte, conforme Oliveira (1992), por causa do movimento em prol da democratização da educação, que destacou a importância de proporcionar serviços de qualidade à infância.

Kramer (1993) corrobora com esse ideário ao afirmar que as crianças são cidadãos que têm o direito de serem atendidas em suas necessidades essenciais, e que esses serviços, para serem verdadeiramente democráticos, precisam ser de alta qualidade, com uma política educacional que promova a igualdade. A autora defende que:

As crianças são cidadãos, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade, e ao real exercício da cidadania. É possível caracterizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e emancipação, e os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implicar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreiras e condições de trabalho dignas (Kramer, 1993, p. 54–55).

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil começou a repensar o papel das creches e pré-escolas. As condições sociais precárias enfrentadas pelas crianças de famílias de baixa renda levaram à criação de políticas de educação compensatória. Para Kramer (1993) e Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), as propostas pedagógicas que começaram a surgir nesse período tinham como objetivo preparar as crianças para o ensino primário, hoje compreendido como Ensino Fundamental, promovendo uma estimulação precoce e preparando-as para a alfabetização.

A partir desse momento, as creches e pré-escolas deixaram de ser vistas apenas como um lugar de guarda de crianças para que as mães pudessem trabalhar. Elas começaram a ser reconhecidas como espaços fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo não apenas cuidados, mas também educação e estímulos necessários para o crescimento cognitivo, social e emocional. O papel do Estado também começou a ser repensado, com uma maior compreensão de que a Educação Infantil deveria ser um direito assegurado para todas as crianças e não apenas um benefício assistencial.

No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988 (CF, Brasil) que houve avanços significativos nos direitos das crianças, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil. Desde então, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, com garantias de atendimento educacional do nascimento até os seis anos de idade. Este foi um passo importante para o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da educação básica, colocando-a ao lado do Ensino Fundamental e Médio, como destaca Barbosa (2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolidou ainda mais esses direitos, garantindo que a Educação Infantil fosse tratada com a mesma importância que os demais níveis da educação básica. A LDB (Brasil, 1996) também reforçou a necessidade de articulação entre os diferentes níveis educacionais, destacando que a Educação Infantil não deveria ser subordinada ao Ensino Fundamental, mas, sim, articulada de forma a proporcionar uma transição suave e coerente entre as etapas.

Ainda assim, nos anos seguintes à promulgação da LDB (Brasil, 1996), surgiram debates importantes sobre o caráter da Educação Infantil. De um lado, havia aqueles(as) que viam as creches e pré-escolas como espaços assistenciais, voltados, principalmente, ao cuidado e à custódia das crianças. De outro, crescia a visão de que

a Educação Infantil deveria ser uma fase importante da educação formal, com foco no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Miguel Angel Zabalza (1998) comenta essa dualidade, argumentando que a Educação Infantil enfrentava o dilema de se transformar em uma estrutura meramente assistencial ou de se estabelecer, de acordo com os padrões e exigências do Ensino Fundamental. De acordo com o autor, a Educação Infantil precisava equilibrar dois aspectos: o cuidado e o desenvolvimento pedagógico.

Essa visão mais ampla da Educação Infantil como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento reflete uma mudança significativa em relação às primeiras creches, que eram voltadas apenas ao cuidado físico. Hoje, as creches e pré-escolas são vistas como espaços fundamentais à construção da cidadania, pois oferecem às crianças a oportunidade de se desenvolverem plenamente, tanto em termos cognitivos quanto emocionais.

Carmem Craidy e Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2001) apontam que o contato das crianças com o mundo ao seu redor ocorre por meio de suas experiências diretas, e tais experiências precisam ser cuidadosamente planejadas a fim de promover tanto o cuidado quanto à educação. Segundo as autoras, o desenvolvimento da Educação Infantil, ao longo dos séculos, reflete as mudanças nas necessidades sociais e nas concepções de infância. Enquanto as primeiras creches surgiram como respostas às demandas das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho, hoje a Educação Infantil é reconhecida como uma fase fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a luta pela democratização da educação, a criação de políticas públicas que garantam o direito à Educação Infantil e o reconhecimento da importância do desenvolvimento cognitivo e social das crianças são marcos importantes dessa trajetória.

Conforme discorre Kramer (1993), um projeto político, verdadeiramente, democrático, precisa garantir a todas as crianças o acesso à educação de boa qualidade social, além de assegurar condições dignas de trabalho para os(as) adultos(as) envolvidos(as) nesse processo, o que inclui não só professores(as), mas também todos(as) os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil.

Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que as crianças precisam de um ambiente acolhedor, estimulante e seguro para que possam se desenvolver plenamente, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e emocional. Um dos objetivos da Educação

Infantil é desempenhar um papel central na construção da cidadania e na formação do indivíduo, sendo que não se trata apenas de preparar a criança para o Ensino Fundamental, mas de proporcionar experiências que permitam a ela descobrir o mundo e se apropriar do conhecimento de forma significativa.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil revela um processo contínuo de reconhecimento da importância dessa fase na vida das crianças, visto que, ao longo dos séculos, a Educação Infantil deixou de ser vista como um serviço assistencial para se consolidar como um direito fundamental. O caminho ainda é longo e os desafios são muitos, mas os avanços conquistados até aqui mostram que é possível construir uma Educação Infantil de qualidade social, que respeite a infância e promova o desenvolvimento de cidadãos(ãs) críticos(as), autônomos(as) e conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa trajetória, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) desempenham um papel importante, servindo como marco orientador para as práticas pedagógicas e de gestão nas creches e pré-escolas. Sua importância reside em assegurar uma abordagem educativa que respeite e promova o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e considerando suas especificidades, potencialidades e necessidades. As diretrizes orientam a elaboração de projetos pedagógicos que sejam inclusivos, democráticos e voltados para a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa, priorizando a formação cidadã, a socialização e a ampliação de experiências que promovam o bem-estar físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

Visando a qualidade social e a equidade na Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2010) definem o cuidar e o educar como funções indissociáveis nas creches e pré-escolas e as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico. Assim, orientam as instituições educacionais a desenvolverem práticas que respeitem os direitos das crianças, favorecendo um ambiente inclusivo e que propicie o desenvolvimento pleno em diferentes aspectos: físico, emocional, social e cognitivo. As diretrizes também definem parâmetros para que as práticas educativas estejam centradas na criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e produtora de sua própria cultura. Isso implica em metodologias que fomentem a brincadeira, a exploração, a interação e a construção do conhecimento de forma integrada e contextualizada, respeitando as particularidades e os tempos de cada criança.

Dessa forma, as DCNEI (Brasil, 2010) são essenciais para garantir uma educação de qualidade, já que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e valorizam a diversidade étnica e cultural e a inclusão, assegurando que todas, independentemente de suas origens, tenham suas identidades respeitadas. Além disso, destacam o brincar como um elemento central do processo educativo, acedendo à sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com isso, as diretrizes orientam a construção de currículos integrados que articulem diferentes saberes e incentivem práticas pedagógicas democráticas, proporcionando um referencial para educadores(as) e gestores(as).

Em 2017, é estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), que reafirma o caráter indissociável das funções de educar e cuidar e define seis direitos de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmas. Para que isso aconteça, o trabalho do(a) professor(a) é fundamental. Ele(a) deve ser capaz de refletir, selecionar, planejar, mediar e avaliar as práticas e interações, garantindo uma pluralidade de experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC (Brasil, 2017) ainda define como arranjo curricular cinco campos de experiências. O primeiro campo, O eu, o outro e o nós; discorre como a interação com os pares e os(as) adultos(as), possibilita meios para que as crianças desenvolvam um modo próprio de agir, sentir e pensar, ao mesmo tempo que aprendem a reconhecer e respeitar as diferenças e os diversos pontos de vista. O ambiente escolar, assim, se torna um local de descoberta da diversidade social e cultural, essencial para a formação de uma cidadania consciente.

O segundo campo de experiências é o Corpo, gestos e movimentos. A partir dos primeiros meses de vida, as crianças exploram o mundo ao seu redor utilizando seu corpo, seja de forma espontânea ou intencional. Essas experiências permitem que elas descubram o espaço, os objetos e as relações que podem estabelecer com o ambiente. A consciência corporal se desenvolve progressivamente, ajudando-as a expressar-se e a produzir conhecimentos sobre si mesmas, os(as) outros(as) e o contexto social em que estão inseridas.

Traços, sons, cores e formas; intitula e compõem o terceiro campo de experiência, cuja importância está em proporcionar às crianças o contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. No cotidiano educativo, ao

vivenciarem experiências diversificadas, as crianças têm a oportunidade de se expressar por meio de linguagens variadas, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem *etc.*), a música, o teatro, a dança e o audiovisual. Essas formas de expressão são essenciais para o desenvolvimento de sua sensibilidade e criatividade, aspectos fundamentais da formação integral.

A, Escuta, fala, pensamento e imaginação, também são elementos centrais na Educação Infantil e se configuram como o quarto campo de experiências. Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas, inicialmente por meio de gestos, expressões faciais e vocalizações, que são interpretadas pelos(as) adultos(as). À medida que crescem, suas formas de comunicação evoluem, passando a utilizar a fala e outras expressões mais complexas. Esses momentos de interação são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação.

A BNCC (Brasil, 2017) ressalta ainda a importância de trabalhar com as crianças a noção de Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; título do quinto campo de experiências. Inseridas em diferentes contextos espaciais e temporais, as crianças, desde cedo, começam a explorar conceitos como dia e noite, ontem, hoje e amanhã; e as relações entre os fenômenos naturais e sociais que as cercam. Assim, ao se situar no espaço físico (como sua rua, bairro ou cidade), elas começam a compreender as dimensões do mundo em que vivem e as transformações que ocorrem ao seu redor.

Desse modo, o papel do(a) educador(a) na Educação Infantil, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017), é amplo e exige sensibilidade e planejamento, sendo necessário considerar todas as dimensões do desenvolvimento infantil. A BNCC estabelece que as práticas pedagógicas nessa etapa devem garantir experiências que articulem o cuidado e a educação, visando o desenvolvimento pleno das crianças em suas múltiplas dimensões – emocional, cognitiva, física e social.

Nessa trajetória da Educação Infantil, cabe destacar a Lei 12.796 (Brasil, 2013), que tornou obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos quatro anos de idade. A lei supramencionada ressalta a Educação Infantil como etapa importante para o desenvolvimento humano. Essa visão também reflete uma mudança na forma como as crianças são vistas na sociedade. Se antes a infância era considerada apenas um período de preparação para a vida adulta, hoje é uma fase com valor próprio, em que

a criança precisa ser vista como um ser em desenvolvimento, com direitos e necessidades específicas, pertencente a uma raça/etnia. Trata-se, portanto, de infâncias plurais.

No entanto, no que concerne às questões raciais, Gomes (2019a) afirma ser urgente reavaliar e reformular a Educação Infantil para que se torne inclusiva e equitativa para crianças negras. A autora destaca a escassez de produção teórica e políticas públicas que discorram sobre questões raciais nessa etapa educacional, sublinhando a necessidade de uma base robusta que trate das relações raciais, raça e infância. A articulação entre justiça social e cognitiva é essencial para desenvolver currículos que reconheçam e valorizem a identidade racial das crianças.

Para a autora, é fundamental reconhecer a criança negra como sujeito de conhecimento e direitos, incorporando a relação entre infância e questão racial como um eixo central de um currículo emancipatório, o que implica valorizar a diversidade racial como parte da experiência humana. Além disso, é necessário questionar a distribuição e a organização curricular não apenas nas instituições de Educação Infantil, mas também nos cursos de formação de professores(as) que formam profissionais para atuar com a infância negra nas instituições educativas.

A promoção de uma sociedade justa e solidária, conforme defende as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, Brasil, 2013), deve ser perseguida pelos sistemas de ensino e pelos(as) professores(as), inclusive na Educação Infantil. As desigualdades de acesso às creches e pré-escolas entre crianças brancas e negras; e entre diferentes regiões e classes sociais, configuram-se como violações de direitos constitucionais. As desigualdades não só limitam o acesso à educação de qualidade, mas também reforçam disparidades socioeconômicas e étnico-raciais.

Portanto, para que as creches e pré-escolas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, é essencial que esses espaços promovam a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças, independentemente de sua etnia ou classe social, tenham acesso a bens culturais e oportunidades educacionais. Ao garantir condições e recursos adequados, as instituições de Educação Infantil podem se tornar ambientes de convivência e construção de identidades coletivas, contribuindo para a equidade e rompendo com relações de dominação étnico-racial que ainda persistem em nossa sociedade.

3 IDENTIDADE NEGRA E REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A diversidade e a complexidade das relações raciais no Brasil, segundo Gomes (2017), revelam discordâncias entre diferentes perspectivas teóricas e ideológicas. A autora enfatiza que o Movimento Negro tem promovido redefinições e reinterpretações dessas questões, contribuindo para a conscientização e reeducação da população nos âmbitos político e acadêmico. Os diálogos entre a produção acadêmica e os movimentos sociais favorecem uma abordagem abrangente e integrada das questões raciais, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar dos esforços significativos do Movimento Negro, o preconceito racial continua a ser uma realidade alarmante no Brasil. Como observa Antônio Olímpio de Sant'ana (2005, p.42), o racismo “não nasceu de uma hora para outra”. Este fenômeno é o resultado de um longo processo de exploração e opressão das populações colonizadas, que buscavam trabalho. Ele se desenvolveu gradualmente, enraizando-se, ao longo do tempo, e atravessando gerações, consolidando-se como uma ideologia fundamentada em preconceitos, discriminações e estereótipos.

Conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p.11), raça é “[...] uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado”. Kabengele Munanga (2010, p.186) complementa essa perspectiva ao afirmar que,

Depois de quase dois séculos de pesquisa, a inoperacionalidade dos critérios escolhidos na classificação levou os próprios cientistas, biólogos e geneticistas humanos, à conclusão de que a noção de raça humana não tinha base científica [...] de que a raça não existe biologicamente.

Embora a palavra raça seja complexa, o Movimento Negro ainda opta por utilizá-la, pois entende que o problema do racismo não reside no termo em si. Contudo, defende que o uso do termo pode contribuir para uma compreensão mais ampla, reconhecendo-o como uma construção social e política resultante de processos históricos, culturais e políticos. De acordo com Joana Célia dos Passos (2012, p.103-104), “[...] compartilhamos da ideia da não existência biológica de raças; entretanto, afirmamos sua existência como construto social, político e cultural nas

relações sociais e de poder ao longo do processo histórico de constituição da sociedade brasileira”. Corroborando essa compreensão, Gomes (2017, p. 47) afirma que

[...] o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

Com relação ao termo racista, derivado da palavra raça, Gomes (2017, p. 52) destaca que “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante de aversão, por vezes, de ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, como: cor de pele, tipo de cabelo *etc.*”.

Munanga (2004) argumenta que, embora as ciências genéticas rejeitem a noção de raça como um conceito biológico válido, as representações sociais e o imaginário coletivo de diversas populações ainda perpetuam a ideia de raças. As categorias sociais são construídas com base em diferenças fenotípicas, como a cor da pele e outras características morfológicas. É a partir dessas construções sociais e fictícias que se originam e se mantêm as práticas de racismo, que se refletem nas atitudes e comportamentos da população. Assim, “[...] o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (Munanga, 2004, p. 8).

Gomes (2017) também ressalta que, no Brasil, existe uma negação persistente do racismo, e que essa negação tem raízes profundas na sociedade. As pesquisas evidenciam as disparidades entre brancos(as) e negros(as) no cotidiano, principalmente, nas áreas de educação, emprego e saúde, onde a população negra sofre e vive situações graves de desigualdade. Quanto mais se nega a existência do racismo, mais ele se propaga em diversas esferas, conforme mencionado.

A autora aponta ainda que a desigualdade racial é consequência de uma estrutura racista enraizada na sociedade brasileira, exacerbada pela vulnerabilidade

social e econômica, em que, de um modo particular, a população negra é a mais afetada. Concordando, Gomes, Passos (2012, p. 104) destacam que,

[...] o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Deste modo, constituindo-se como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais.

Uma das consequências do racismo estrutural no Brasil é o preconceito. Gomes (2017, p. 54) define preconceito como um “[...] julgamento negativo e prévio dos membros de grupo social, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. Ele se constrói socialmente ao longo da vida, uma vez que ninguém nasce preconceituoso(a); aprendemos a ser desde a infância, influenciados(as) por nossos grupos familiares e, posteriormente, pelos espaços educativos, de trabalho, grupos de amizades *etc.* Esse ponto de vista, essa ideia, que se forma antes de um verdadeiro conhecimento sobre o(a) outro(a), está enraizado em uma estrutura racista, que revela um sistema social desigual.

Conquanto, pode-se dizer que o preconceito não é apenas um fenômeno individual, trata-se da manifestação de um problema mais amplo, que está intrinsecamente ligado ao racismo estrutural. Essa relação é fundamental para compreender as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Até porque, embora muitos(as) neguem ser preconceituosos(as) e afirmem que no Brasil não há preconceito, é possível observar reações involuntárias de negação, além de piadas e ideias de inferioridade que se manifestam no cotidiano.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente (Brasil, 1997, p.20).

Apesar do desejo de muitos(as) de que o Brasil seja uma democracia racial, a realidade evidencia profundas desigualdades e injustiças raciais em nossa sociedade. Embora os dados alarmantes sobre discriminação e a falta de oportunidades para a população negra sejam amplamente reconhecidos, persiste um discurso de harmonia

racial que mascara as verdadeiras condições enfrentadas pela comunidade afrodescendente.

Conforme Munanga (2001), a discriminação refere-se a um conjunto de práticas que resultam na exclusão ou no tratamento diferenciado de determinados grupos com base em características como raça, etnia, classe social e gênero. Para o pesquisador, a discriminação racial no Brasil, por exemplo, ocorre de maneira velada, sustentada por um mito da democracia racial que mascara desigualdades estruturais.

Isto posto, nesta seção discorreremos sobre questões relacionadas à democracia racial, a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, a identidade negra e as práticas antirracistas na Educação Infantil.

3.1 Democracia racial e a identidade negra

O mito da democracia racial no Brasil sustenta a ideia de que não existe racismo no país, afirmando que aqui todos(as) são iguais com as mesmas oportunidades, independentemente da cor da pele. No entanto, essa concepção se distancia da realidade brasileira. O racismo estrutural está presente em diversas esferas da sociedade, desde o acesso desigual à educação e ao mercado de trabalho até a violência policial, que atinge de forma desproporcional à população negra. Conforme Neuza Santos Souza (1983, p. 25), o mito da democracia visa

[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação.

Para Petrônio José Domingues (2013), a democracia racial seria um sistema sem barreiras legais ou institucionais para a igualdade, sem preconceito ou discriminação. Segundo o autor, mesmo com a suposta democracia racial, decorrente da Lei Áurea e da Proclamação da República, teoricamente os(as) cidadãos(ãs) negros(as) deveriam ter os mesmos direitos e oportunidades que os(as) brancos(as) em todas as áreas da vida pública. No entanto, devido às restrições legais, como a impossibilidade de votar, a desigualdade política na prática anulava muitos dos

direitos garantidos pela legislação. Assim, os(as) negros(a) continuavam a enfrentar desvantagens em relação aos(às) brancos(as), sendo a cor da pele um fator que limitava seu sucesso individual. A elite, por sua vez, atribuía as supostas deficiências dos(as) negros(as) por seu fracasso, ignorando as barreiras e preconceitos que enfrentavam. George Reid Andrews (1998, p.210) corrobora com Domingues, afirmando que

A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da ideia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade *etc.*, o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira - em suma, um restabelecimento da ideologia da vadiagem.

Em concordância, Joaze Bernardino (2002) argumenta que o mito racial existe desde a abolição da escravatura e a proclamação da República no Brasil, contribuindo para a formação do mito da democracia racial. Afinal, “Que igualdade poderia haver entre o ‘senhor’ e o ‘escravo’ e o ‘liberto’” (Florestan Fernandes, 2008, p. 309).

No entanto, apesar da suposta igualdade entre brancos(as) e negros(as), a realidade demonstrou que essa igualdade era apenas ilusória. A ausência de políticas de integração e inclusão relegou os(as) negros(as) à margem da sociedade, limitando seu acesso a oportunidades e direitos iguais. A discriminação e desigualdade persistiram, revelando que a ideia de democracia racial encobria as disparidades sociais e raciais existentes no país.

Fernandes (2008) aponta que a abolição da escravidão no Brasil ocorreu sem medidas efetivas de transição para os(as) ex-escravizados(as) se integrarem ao sistema de trabalho livre. A falta de apoio institucional deixou os(as) negros(as) livres à própria sorte, enfrentando desafios significativos para se adaptarem às novas condições sociais. Isso contribuiu para o aumento das desigualdades e injustiças sociais, dificultando a verdadeira emancipação e integração da população negra na sociedade pós-abolição. Segundo o autor,

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre [...] em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (Fernandes, 2008, p. 29, 35).

Bernardino (2002) afirma que a obra, *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1993, foi o ápice da criação da expressão 'mito racial', trazendo “[...] um tom de otimismo em relação a um ambiente social gestado durante a fase colonial brasileira que favorece e é propício à ascensão social do mulato” (Bernardino, 2002, p. 251). Neste contexto, o(a) mulato(a) é uma figura central no processo de equilíbrio de antagonismos culturais no Brasil, contribuindo para a formação de uma sociedade harmoniosa e flexível. Representando a fusão de diferentes tradições culturais, o(a) mulato(a) é visto(a) como um agente de ascensão social, e essa mistura de influências culturais cria um ambiente propício para a evolução e desenvolvimento do Brasil.

Corroborando com a premissa anterior, Gomes (2017) relata que a democracia racial no Brasil é um mito utilizado para negar a presença do racismo no país. A ideia de democracia racial, difundida por Gilberto Freyre em seu livro, *Casa-Grande e Senzala*, propõe uma convivência pacífica entre as diversas raças, enfatizando a harmonia entre brancos(as), negros(as) e indígenas. Publicada na década de 1930, a obra contribuiu para disseminar a noção de convivência harmoniosa entre as diferentes raças. No entanto, a autora destaca que essa concepção de democracia racial esconde as disparidades e discriminações raciais presentes na sociedade brasileira.

Gomes (2017) reforça que *Casa-Grande e Senzala* disseminou a ideia do mito democrático racial no Brasil como uma convivência harmoniosa. Embora não realista, essa visão se propagou no Brasil e internacionalmente, favorecendo, principalmente, as elites do poder, especialmente sob os regimes ditatoriais. Freyre em sua obra, enalteceu a miscigenação como um período de orgulho nacional, sem considerar a violência e dominação subjacentes à formação da sociedade brasileira, em especial a violência sexual contra as mulheres negras e indígenas, e não abordou qualquer forma de dominação e violência.

Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade (Gomes, 2017, p.58).

A construção do mito da democracia racial, no Brasil, também pode ser compreendida por meio das descrições de viajantes estrangeiros que visitaram o país

ao longo dos séculos. Muitos dos relatos ressaltaram a aparente harmonia racial e a convivência pacífica entre diferentes grupos étnicos, perpetuando a narrativa mistificada. Segundo Domingues (2013), as descrições idealizadas e romantizadas, feitas por viajantes estrangeiros sobre a sociedade brasileira, contribuíram para disseminar a ideia de uma democracia racial no país, omitindo as profundas desigualdades sociais e raciais presentes. Esses relatos mascaravam a realidade e reforçavam estereótipos, contribuindo para a construção de um mito sobre a harmonia racial no Brasil. Como demonstra Domingues (2013, p. 280) ao citar Couty:

No Brasil, o liberto entra plenamente em uma sociedade na qual ele é imediatamente tratado como igual [...]. No Brasil, não somente inexistiu o preconceito racial, e as frequentes uniões entre as diferentes cores constituíram uma população mestiça numerosa e importante; mas também esses negros libertos e esses mestiços misturaram-se inteiramente à população branca [...]. Não somente à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos, é também no exército, na administração pública, nas escolas e nas assembleias legislativas que encontramos todas as cores misturadas, em igualdade de condições.

Simultaneamente ao mito da democracia racial, instalou-se também o ideal do branqueamento. Segundo Bernardino (2002), a teoria do embranquecimento ou branqueamento tinha como objetivo promover a miscigenação entre as raças para diluir as características físicas dos negros e indígenas, tornando a população brasileira mais branca. Essa ideologia racista influenciou políticas públicas, como a imigração europeia, e o processo de 'mulatização', conforme cita Abdias do Nascimento (1978, p. 69):

O processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio. Com o crescimento da população mulata a raça negra está desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país.

Para Bernardino (2002), a tese do branqueamento era sustentada pela elite brasileira devido à diminuição da população negra em relação à branca, provocada pela taxa de natalidade e expectativa de vida dos(as) negros(as), bem como pela miscigenação, que resultava em uma população cada vez mais branca. Embora refletisse uma visão preconceituosa e discriminatória, poderia ser considerada “[...] uma solução para o problema racial brasileiro através da gradual eliminação do negro,

que seria assimilado pela população branca. [...], a mestiçagem era apenas um processo; logo, era tomado como transitória” (Bernardino, 2002, p. 253).

Ainda sobre o processo de branqueamento, Marcia Cristina Costa Pinto e Ricardo Franklin Ferreira (2014) ressaltam que a imigração reforçou tal política, reafirmando a preferência por mão de obra branca europeia no mercado de trabalho brasileiro, em detrimento da mão de obra negra. Essa preferência se baseava em argumentos racistas que consideravam o(a) trabalhador(a) negro(a) menos qualificado(a) e competente. Apesar da evidente desigualdade racial e social, a elite promovia o mito da democracia racial, alegando que no Brasil não havia discriminação racial e que todos(as) tinham oportunidades iguais, o que não correspondia à realidade.

Ainda segundo Bernardino (2002), a construção do mito da democracia racial e a teoria do embranquecimento no Brasil, resultaram na recusa em reconhecer a existência de raças e na ênfase de classificar com base na cor da pele. Ele argumenta que, apesar da inexistência de raças biológicas, a raça é uma categoria social que impacta a distribuição de privilégios e punições. A suposta existência de igualdade racial é, na verdade, uma forma de racismo mascarado, presente nos níveis oficiais de governo e difundido na sociedade. A democracia racial encobre as desigualdades raciais existentes no país e reflete em desigualdades estruturais. Como afirmam Pinto e Ferreira (2014, p. 260),

O Brasil vê o problema da desigualdade como uma questão de renda e acesso à educação que a maioria da população não consegue ter e manter por falta de recursos. Porém, o problema está mascarado por uma sociedade que insiste em acreditar não haver racismo e discriminação no nosso país.

Dessa forma, o branqueamento e o mito da democracia racial servem para manter o predomínio dos(as) brancos(as) e perpetuar estruturas de poder que favorecem certos grupos étnicos. O branqueamento promove a superioridade branca e exclui grupos não brancos, enquanto o mito da democracia racial nega as desigualdades raciais existentes, mantendo a opressão e a discriminação. Ambas as ideologias reforçam a autoimagem e o *status* social dos(as) brancos(as), validando sua posição de poder social, econômica e política. Por outro lado, contribuem para a estigmatização dos(as) negros(as), fomentando a desigualdade e a injustiça racial, o que afeta negativamente sua identidade e autoestima.

A identidade, conforme definida por Pinto e Ferreira (2014), é quem somos, como nos expressamos no mundo, como nos vemos e como os(as) outros(as) nos veem. A construção da identidade negra, em diferentes contextos sociais, é marcada por discriminações e desigualdades, é fundamental para compreender as complexidades das relações raciais. As interações entre os indivíduos são envolvidas por relação de poder e interesses, influenciando a maneira como a identidade é desenvolvida e como a autoestima é formada.

O mito da democracia racial traz a ideia de harmonia, quando na verdade encobre o racismo e dificulta a compreensão das verdadeiras determinações históricas que conservem a desigualdade. Em vários contextos, principalmente institucionais, essa ideologia permanece e insiste, impactando o pensamento social e dificultando a formação de uma identidade negra positiva, como afirma Ferreira (2000 *apud* Pinto; Ferreira, 2014, p.261),

[...] identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política. É considerada como uma referência em torno do qual o indivíduo se autoreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em sua volta.

Reforçando, Pinto e Ferreira (2014) afirmam que a persistência do ideal de branqueamento e a internalização de valores e padrões brancos como superiores têm um impacto significativo na construção da identidade da população negra no Brasil. As teorias racistas e a exclusão social, baseadas na ideia de que as diferenças são deficiências, contribuem para a dificuldade em desenvolver uma identidade positiva firmada na negritude. Muitos indivíduos negros acabam aspirando a uma identidade branca, considerada superior, em virtude da influência desses padrões internalizados.

A busca por uma identidade branca, em detrimento da valorização da negritude, gera conflitos internos e opressões àqueles(as) que se identificam como negros(as). O processo de identificação é repleto de contradições e pressões sociais que compele à negação de si mesmo(a), de sua cor e de suas características fenotípicas. Dessa forma, o(a) negro(a) é inserido(a) em uma ideologia que promove o(a) branco(a) como o ideal a ser alcançado, levando-o(a) a se esforçar para se adequar a esse modelo, em vez de valorizar e fortalecer sua própria identidade racial. Ricardo Franklin Ferreira (2002, p. 75) reforça que,

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes.

Compreender a identidade negra, em um processo de negação de si mesmo(a), afeta diretamente a construção da identidade de crianças negras, pois estas deveriam receber referências positivas e fortalecedoras que as ajudem a desenvolver uma autoestima sólida e a resistir aos estereótipos e preconceitos internalizados desde cedo.

Desde o nascimento, aos seres humanos vão sendo atribuídos, pelos grupos de sua inserção, uma série de características e marcações que serão internalizadas, em maior ou em menor grau (podendo algumas delas, inclusive, serem rejeitadas em certos momentos). Esse processo chamado de socialização primária, [...] oferece os primeiros elementos de identificação do sujeito (Berger; Luckmann, 1999, *apud* Pinto; Ferreira, 2014, p. 263).

As identificações são essenciais para o estabelecimento de vínculos sociais, mas também podem limitar a compreensão da identidade como um processo em constante transformação. Esse processo, denominado socialização primária, que estabelece vínculos, é crucial na construção da identidade negra, pois

[...] se os pais e a família tiveram se apropriado de valores negativos referente ao seu grupo racial, muito provavelmente transmitirão esses valores a seus filhos, não os questionando e contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos acerca da pessoa negra. Por consequente, a criança negra se apropria desses valores como sendo verdadeiros e não questiona as representações que lhe são atribuídas, reproduzindo esses valores negativos em seus relacionamentos, o que torna um ciclo vicioso (Berger; Luckmann, 1999, *apud* Pinto; Ferreira, 2014, p. 263)

O processo de socialização é contínuo. Após a socialização primária, o indivíduo se envolve com outras instituições como escola, trabalho e grupos de afinidade. Na socialização secundária, os indivíduos questionam informações e se deparam com a diversidade social. Ao ingressarem em novos grupos, podem ocorrer conflitos com a socialização primária, gerando crises e preconceitos.

Para que a socialização secundária seja eficaz, é necessário que haja uma base sólida proveniente da socialização primária. A falta dessa base pode resultar em complicações e deixar marcas profundas. A natureza mais formal da socialização secundária a torna mais suscetível a ser descartada, em comparação com a

socialização primária, que é vista como mais natural. Berger e Luckmann (2004, p. 190) explicam que:

São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. É preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interações secundárias.

Para Bento (2012), a socialização racial desde a infância reflete a sociedade em que vivemos, na qual as noções de diferença e hierarquia raciais são disseminadas em diversos ambientes. Crianças brancas e negras são expostas a atitudes que reforçam a ideia de vantagem para os(as) brancos(as) e desvantagem para os(as) negros(as). Essa construção social é internalizada precocemente, influenciando a percepção que as crianças têm de si mesmas e dos(as) outros(as). Isso contribui para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação racial.

Bento (2012), citando Dias (1997) em sua pesquisa de mestrado, observa que ao contar a história intitulada, *Menina Bonita do Laço de Fita*, algumas crianças identificaram a personagem como feia, algumas delas ficaram envergonhadas e tristes, porém não manifestaram nenhuma fala. Essa situação evidencia o racismo já presente na Educação Infantil, onde a internalização de estereótipos raciais associa a beleza à branquitude e a feiura à negritude, fazendo com que as crianças internalizem e naturalizem essas ideias, sem contestá-las ou contrapô-las.

Em outros estudos citados por Bento (2012), destaca-se a importância da socialização racial familiar, que inclui um ambiente e atividades ricas em objetos e decorações relacionadas à cultura africana dentro de suas casas. A autora aponta que as crianças que foram expostas a mensagens de orgulho racial tendem a ter menos problemas de comportamento, uma vez que se sentem valorizadas e respeitadas por sua identidade cultural. Por outro lado, a impossibilidade de vivenciar uma condição que foi central na cultura de nossos antepassados pode gerar um vazio, uma lacuna, pois memórias e traços ainda podem permanecer como uma falta, uma semente que não pode germinar.

Nesse contexto, a transmissão de valores e tradição para futuras gerações torna a educação familiar é uma ferramenta crucial, já que

[...] processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações (Gomes, 2003, p. 170).

Bento (2012) salienta que a relação mãe-filho(a) nos primeiros estágios da infância é fundamental. As “[...] expressões de amor que recebemos, particularmente nessa etapa da vida, são fundamentais para a constituição de nossa personalidade” (Bento, 2012, p.110), formando assim uma autoimagem positiva e uma autoestima saudável. Em contrapartida, se a criança é exposta a mensagens de crítica, em particular em relação à sua aparência, “[...] ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança” (Bento, 2012, p.111).

3.2 Educação Infantil e a Lei 10.639/2003

A abolição da escravatura no Brasil não garantiu a verdadeira liberdade e igualdade para os(as) ex-escravizados(as) e afrodescendentes, que continuaram sofrendo com a discriminação racial e suas consequências prejudiciais, como a marginalização e falta de recursos. A discriminação racial origina-se do período escravagista e intensificou-se após a abolição, influenciando diretamente o contexto social, econômico, político e cultural dos(as) afro-brasileiros(as), conforme afirma Carlos Hasenbalg (2005). Entregues à própria sorte, visto que o governo nada fez após a abolição da escravatura, Nascimento (1978) discorre que os(as) ex-escravizados(as) perceberam que a luta pela liberdade era apenas o primeiro passo para alcançar a igualdade racial.

O racismo persistiu como uma força ideológica e estrutural na sociedade brasileira pós-abolição, exigindo uma luta contínua pela ‘segunda abolição’. Conforme Fernandes (2008, p. 344), “[...] os negros e mulatos ficaram a margem ou se viram excluídos da prosperidade geral, bem como seus proventos políticos, porque não tinham condições para entrar nesse jogo e sustentar suas regras”. A partir daí, os(as) negros(as) reconheceram a necessidade de desenvolver estratégias sociais para melhorar sua posição social, a fim de superar a exclusão e a miséria que enfrentavam.

Gomes (2019b) destaca que uma das estratégias sociais foi o papel educador do Movimento Negro na sociedade, especialmente no que diz respeito ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial na educação.

Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius Baptista Silva e José Eustáquio de Brito (2021) relatam que o Movimento Negro, ao longo do século XX, organizou e sistematizou saberes construídos pela população negra, atuando como um produtor de conhecimento. Suas lutas históricas por direitos e ações afirmativas na educação refletem a busca por uma educação democrática, como estratégia fundamental para enfrentar o racismo estrutural. Os autores ainda relatam que as reivindicações do Movimento Negro sempre incluíram o acesso equitativo à Educação Básica e à Educação Superior, denunciando a exclusão e as desigualdades enfrentadas pela juventude negra. Inspirado em legados de resistência negra e movimentos internacionais pelos direitos civis e pela descolonização, o Movimento Negro brasileiro tem desempenhado um papel central na proposição de políticas educacionais para corrigir as desigualdades raciais e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dada a importância desses movimentos de resistência, apresentamos aqui uma breve linha do tempo com os instrumentos de luta dos(as) negros(as) perante a sociedade; uma luta por igualdade e democracia racial.

Gomes (2012a) relata que a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 em São Paulo, tinha como objetivo promover a educação, o entretenimento e a integração dos(as) negros(as) na sociedade brasileira, denunciando a discriminação racial. Transformou-se em partido político em 1936, mas foi extinta em 1937 devido a um decreto assinado por Getúlio Vargas que ilegalizava todos os partidos políticos.

De 1944 até 1968, funcionou o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu como uma forma de enfrentar a discriminação racial, capacitando artistas negros e resgatando a herança africana na cultura brasileira. Por meio da alfabetização de seus participantes, recrutados, principalmente, entre populações marginalizadas, o TEN promoveu uma nova consciência e questionamento sobre o papel dos(as) negros(as) na sociedade brasileira. Além disso, o grupo publicou o jornal Quilombo, que defendia a educação gratuita para todas as crianças, a inserção de estudantes negros(as) em instituições de ensino e o combate ao racismo por meio de medidas culturais e educacionais (Nascimento, 2004).

Segundo Amilcar Araújo Pereira (2017), durante os anos de 1970, em meio à resistência contra a ditadura militar no Brasil, surgiram novas perspectivas dentro do Movimento Negro, originadas pela abertura política. Diversas organizações, como o Movimento Negro Unificado (MNU) fundado em São Paulo em 1978, passaram a defender uma abordagem revolucionária de esquerda, unindo às questões de raça e classe na luta contra o racismo e por melhores condições de vida à comunidade negra.

O MNU se destacou ao popularizar a expressão movimento negro e estabelecer reivindicações essenciais, como a revisão do papel do(a) negro(a) na história do Brasil e a valorização da cultura negra. Além disso, o Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre em 1971, propôs a celebração do 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, em contraposição ao 13 de maio, transformando essa data em um momento de denúncia do racismo e da discriminação presentes na sociedade brasileira, conforme descreve Pereira (2017).

A partir da década de 1980, Pereira (2017) ressalta o surgimento de novas estratégias de atuação em alguns setores do Movimento Negro no Brasil. Com a volta das eleições diretas para os governos estaduais em 1982 e a vitória de candidatos da oposição ao regime militar em estados importantes, como Rio de Janeiro e São Paulo, ativistas negros(as) passaram a buscar espaços de interlocução nas esferas do poder executivo e legislativo para construir políticas públicas que atendessem às demandas da população negra. Essa mudança foi criticada por setores mais radicais do movimento, que defendiam uma luta independente do Estado e dos partidos políticos contra o racismo. Tais críticas ganharam força na década de 1980, quando alguns segmentos do Movimento Negro tiveram oportunidades de ocupar cargos da administração pública.

A Marcha Zumbi dos Palmares, organizada em 1995, pelo MNU, foi um marco positivo, importante na discussão sobre políticas de discriminação no Brasil. Na marcha, surgiram argumentos que abordavam questões raciais, culturais e econômicas. O seu contexto, refletia um momento de crescente mobilização em torno das demandas por políticas públicas que visavam combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades. Dentre os vários argumentos, incluíam a implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino, concessão de bolsas para estudantes negros(as) de baixa renda, ações afirmativas para acesso à educação e ao mercado de trabalho (Almeida; Souza, 2013).

A marcha ocorrida em 1995, segundo Almeida e Souza (2013), levaram o então presidente, à época, Fernando Henrique Cardoso, a reconhecer o problema público do preconceito racial no Brasil. Para Gomes, Silva e Brito (2021) essa manifestação se tornou reconhecida e pavimentou o caminho para o fomento de políticas de ação afirmativa à população negra nos anos seguintes, culminando na implementação de políticas de igualdade racial a partir da década seguinte.

A partir dos anos 2000, conforme Gomes, Silva e Brito (2021), o Movimento Negro intensificou sua crítica ao modelo educacional que negligenciava as desigualdades raciais. As ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, tornaram-se consenso entre as organizações do Movimento Negro como uma maneira de corrigir disparidades no ensino superior.

Em 09 de janeiro de 2003, é sancionada a Lei 10.639 pelo então e atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, à época, em seu primeiro mandato. Uma medida de ação afirmativa que altera a LDB (Brasil, 1996). A lei torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da Educação Básica. Ela é resultado das lutas históricas travadas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação, representando uma conquista significativa do movimento. A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares visa promover a valorização da história e da cultura afrodescendente, combatendo o racismo estrutural e contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversificada.

A partir de 2003, a Lei 9.394/96 (Brasil) foi ampliada para incluir os artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Assim, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) incluiu, no currículo oficial das instituições educativas, temas relevantes à população brasileira que antes eram silenciados, o que contribui para transformações na estrutura do sistema educacional e na sociedade como um todo.

Conforme Carla Santos Pinheiro (2019), a lei não menciona explicitamente a Educação Infantil, promovendo discussões sobre sua inclusão nessa etapa da Educação Básica. Uma das justificativas para essa omissão pode ser a não obrigatoriedade do atendimento público universal para bebês e crianças pequenas. A autora menciona que esse descuido resulta em uma omissão significativa, traduzindo-se na emblemática indiferença histórica e continuada em relação às crianças pequenas, especialmente negras, que enfrentam dupla discriminação: por serem crianças e por sua raça.

A falta de inclusão explícita da lei, na educação das crianças pequenas, perpetua a marginalização e impede que as crianças negras tenham acesso a uma educação que valorize e represente adequadamente sua identidade e cultura desde os primeiros anos de vida. A inclusão dos temas afro-brasileiros na Educação Infantil é essencial para corrigir desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e equânime, mas a lei, ao ignorar esta etapa educacional, falha em proporcionar essa mudança, complementa Gabriela Araújo de Santana Lisboa (2021).

Fúlvia Rosemberg (2012) também tece críticas sobre a relação entre racismo e Educação Infantil no Brasil. A autora destaca a ausência desse enfoque na educação das crianças pequenas nas diversas manifestações contemporâneas de combate ao racismo na educação, como a Conferência de Durban¹. As demandas dos movimentos negros permaneceram focadas no acesso ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e universitário, negligenciando a Educação Infantil.

A priorização nos outros níveis de ensino resultou em uma lacuna no debate sobre a educação das crianças mais novas. Gonçalves e Silva (2010), citadas por Rosemberg (2012, p. 14), debatem a questão se, antes dos sete anos, as crianças estariam em um limbo identitário. Tal reflexão aponta para a necessidade de ampliar o olhar sobre a Educação Infantil, no contexto das discussões sobre identidade étnico-

¹ A Conferência de Durban é como fica conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) contra o racismo e o ódio aos estrangeiros. É a primeira conferência patrocinada pela ONU e que se realizou entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul.

racial e combate ao racismo, ressaltando a importância de incluir essa faixa etária nas pautas de reivindicação e políticas educacionais.

Ainda segundo Rosemberg (2012), durante a década de 1980, um período caracterizado por intensas mobilizações e lutas, especialmente lideradas por mulheres negras e pobres, a Educação Infantil emergiu como um campo de batalha contra diversas formas de desigualdade. Assim, a Educação Infantil ganhou destaque e espaço nas escolas públicas, ampliando o acesso a essa etapa da educação.

As mobilizações das mulheres negras se intensificaram durante o processo Constituinte. Elas defendiam a creche como um direito tanto para as crianças quanto para as mulheres. Essa atuação política e social foi fundamental para a conquista e expansão do acesso à Educação Infantil, demonstrando a importância das lutas coletivas na transformação do cenário educacional e na promoção da igualdade de oportunidades. Tal trajetória destaca a relevância do engajamento e da resistência das mulheres, especialmente das mulheres negras e pobres, na construção de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Conforme afirma Rosemberg (2012, p. 18),

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional. A constituição federal de 1988 é, pois, a referência para as políticas sociais contemporâneas, inclusive para a educação infantil: foi ela quem instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas-

O artigo 29 da Lei n. 9.394/96 (Brasil) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, incluindo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e complementando a ação da família e da comunidade. Já o artigo 21 da mesma lei, estabelece a estrutura da educação escolar brasileira, dividindo-a em educação básica e educação superior. A inclusão dos artigos na LDB (Brasil, 1996) realça a importância da Educação Infantil para a educação contínua e integrada, promovendo políticas públicas que expandem o acesso e melhoram a qualidade

dessa etapa, reconhecendo seu papel essencial na igualdade de oportunidades desde a primeira infância.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

II - educação superior (Brasil, 1996).

Ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB (Brasil, 1996) reafirma o papel fundamental de creches e pré-escolas na formação das crianças, conscientes de sua identidade e da diversidade cultural que as cerca. Em consonância, o Parecer CNE/CEB n. 3/2004 (Brasil) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) reafirma a necessidade de promover uma educação que não apenas valorize a cultura africana e afro-brasileira, mas também a construção de um ambiente educacional que combata o racismo e promova a igualdade racial. Assim, ao incluir essas diretrizes na Educação Infantil, garantimos que as crianças tenham acesso a uma formação integral que respeita e valoriza a história e cultura africana e afro-brasileira, educando-as na perspectiva de uma cidadania crítica e engajada na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

O parecer CNE/CEB n. 3/2004

Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.2).

Para cumprir os dispositivos legislativos aqui mencionados, os sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, devem

registrar a história da população negra, apoiar professores(as) na elaboração de planos focados na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mapear experiências pedagógicas, articular com centros de pesquisa e movimentos sociais para formação de professores(as), e incluir a questão racial na matriz curricular dos cursos de licenciatura e formação continuada. Além disso, devem promover a educação das relações étnico-raciais nos conteúdos do Ensino Superior, incluir bibliografia relevante nos concursos públicos para professores(as), e garantir que documentos normativos contenham objetivos de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira.

O parecer CNE/CEB n. 3/2004 ainda afirma que outras ações devem incluir representações de grupos étnico-raciais em materiais escolares, organizar centros de documentação sobre diversidade étnico-racial, incentivar pesquisas sobre educação afro-brasileira, identificar informações sobre a população negra para políticas públicas, produzir materiais didáticos que abordem a diversidade cultural. Por fim, é essencial disponibilizar esse documento integralmente para todos(as) os(as) profissionais de ensino para que possam estudá-lo, interpretá-lo e aplicar suas orientações, para que,

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004, p.7).

As DCNERER (Brasil, 2004) enfatizam a importância da formação de professores(as) para assegurar uma educação de qualidade que valorize a diversidade étnico-racial. Os(as) docentes devem ser capacitados(as) não apenas em suas áreas, mas também para lidar com relações raciais e discriminações, promovendo respeito e corrigindo atitudes preconceituosas. A formação deve incluir habilidades para criar estratégias pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira.

A inclusão obrigatória desses temas nos currículos da Educação Básica é uma decisão política com significativas repercussões pedagógicas, visando reparar danos históricos e valorizar a identidade afrodescendente. A autonomia das escolas permite colaboração com comunidades e especialistas para criar projetos inclusivos e multiculturais. Portanto, “[...] estas condições materiais das escolas e de formação de

professores são indispensáveis para uma educação de qualidade” (Brasil, 2004, p. 11).

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem ser fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, cada um com suas especificidades, para garantir uma educação integral e de qualidade para as crianças. Em seu princípio ético, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 16-17) determinam que

[...] o trabalho pedagógico deve respeitar as diferentes culturas, identidades e singularidades [...]. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Para alcançar seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir condições que favoreçam o trabalho em equipe e a organização adequada de materiais, espaços e tempos que assegurem, “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 20), e “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

As DCNEI (Brasil, 2010) propõem que a educação das crianças quilombolas reconheça e valorize seus estilos de vida, integrando-se à realidade dessas comunidades. Isso inclui respeitar suas culturas, tradições e práticas sustentáveis, além de adaptar-se às variações econômicas locais. É essencial valorizar o conhecimento ambiental local e fornecer brinquedos e equipamentos que reflitam as características socioculturais da comunidade, garantindo uma educação relevante e inclusiva.

4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

Nesta seção, exploraremos a importância do brincar na Educação Infantil, destacando ser fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas, constroem sua identidade.

Logo, as brincadeiras africanas emergem como uma rica fonte de aprendizado e socialização. Elas não apenas proporcionam diversão, mas também são instrumentos valiosos para a transmissão de valores culturais e sociais. Ao incorporar essas práticas lúdicas no ambiente escolar, as crianças são apresentadas a tradições e histórias que possibilitam a compreensão de sua identidade e pertencimento.

4.1 Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil

As DCNEI (Brasil, 2010) definem como eixos do trabalho pedagógico as interações e as brincadeiras. Os eixos visam promover o aprendizado de maneira lúdica, reconhecendo que, nessa fase, as crianças aprendem, principalmente, por meio de experiências práticas e relacionais.

O documento reconhece as brincadeiras como a principal forma de expressão e aprendizagem infantil, proporcionando a experimentação de novos papéis, a exploração do mundo ao seu redor e o desenvolvimento da criatividade, autonomia e habilidades sociais. As interações, por sua vez, referem-se ao vínculo que a criança estabelece com outras crianças e com adultos(as). Não obstante, as brincadeiras e interações não apenas estruturam a prática pedagógica da Educação Infantil, mas também respeitam e valorizam as características e o ritmo de desenvolvimento de cada criança, reconhecendo-a como protagonista no processo de aprendizagem.

Barbosa (2007, p.1066) assevera que

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando

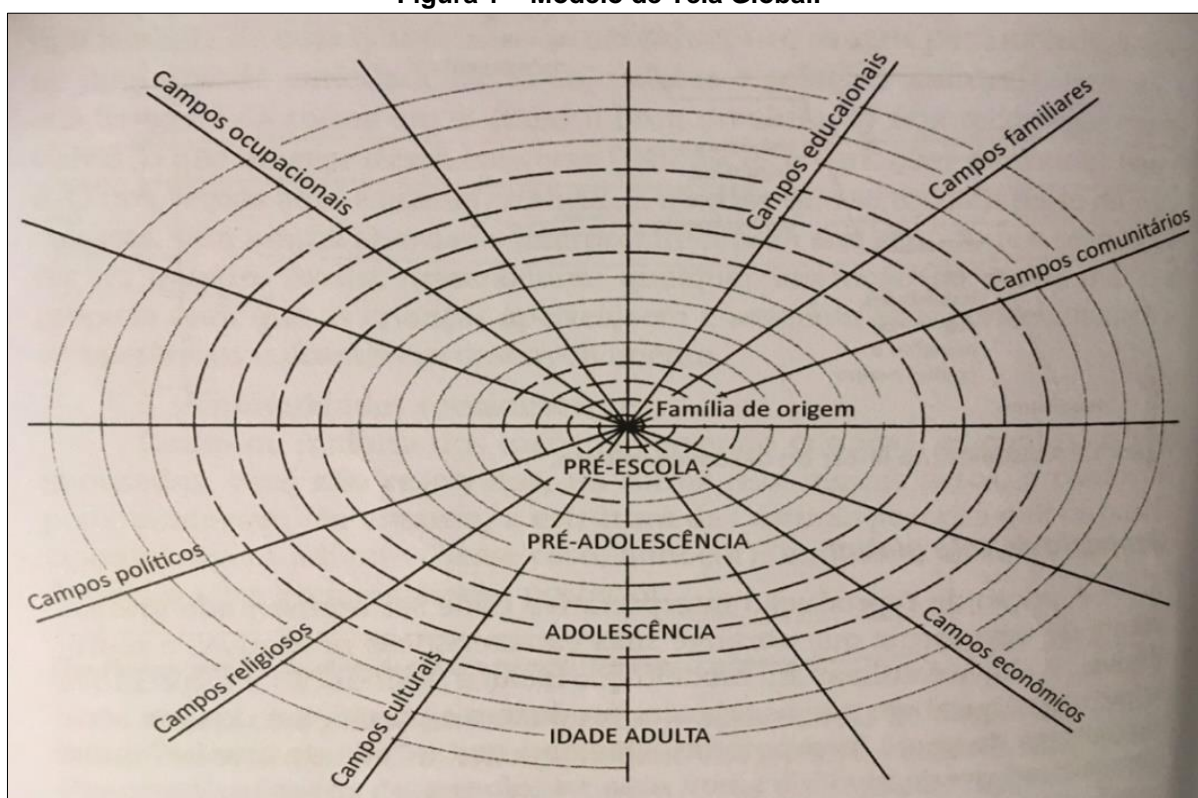
tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Igual a Barbosa (2007), Corsaro (2011) defende que as crianças são agentes sociais ativos e criativos. Por meio das interações com os grupos sociais aos quais pertencem e os contextos de vida em que estão inseridas, criam suas próprias culturas infantis. Simultaneamente, contribuem para a formação das sociedades adultas. Nessa interação, o contato entre as crianças é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem delas.

Corsaro (2011) questiona a visão linear e individualizada, tradicionalmente, utilizada no conceito de socialização nas teorias da Psicologia, particularmente, aquelas formuladas por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Na perspectiva de ressignificar tal conceito, propõe o termo 'reprodução interpretativa'. O autor descreve que, na reprodução interpretativa, a criança, ao invés de ser vista apenas como receptora passiva de socialização por meio de suas interações diárias, reinterpreta e recria o mundo ao seu redor. Ela não só internaliza os valores e normas dos(as) adultos(as), como também os reinterpreta e os adapta, de acordo com suas próprias perspectivas e contextos. Isto posto, a reprodução interpretativa enfatiza a participação ativa das crianças na construção de suas identidades e na formação de significados culturais e sociais.

Para uma melhor compreensão do termo reprodução interpretativa, Corsaro (2011) apresenta a noção gráfica de uma teia de aranha (Figura 1), termo usado como uma metáfora, que denominou de 'Teia Global', que ilustra o desenvolvimento infantil em termos de reprodução interpretativa. Segundo o autor, à medida que as crianças interagem fora do círculo familiar, elas começam a participar de várias culturas de pares. Este modelo demonstra que as culturas de pares infantis são coletivamente tecidas a partir de conhecimentos culturais e instituições que as crianças integram. As experiências das crianças são incorporadas nessa teia, que continua a se desenvolver ao longo da vida, em vez de serem apenas fases pelas quais elas passam.

Figura 1 – Modelo de Teia Global.



Fonte: Corsaro (2011, p.38).

A Teia Global destaca a participação contínua das crianças nas culturas de pares e na sociedade, demonstra como as interações contribuem para o desenvolvimento social e cultural delas. Corsaro (2011) utiliza o termo ‘pares’, para se referir a interação entre crianças:

Uso o termo pares especificamente para referir o corte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Meu foco está nas culturas de pares locais que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial (Corsaro, 2011, p.127).

Assim, a reprodução interpretativa vê o desenvolvimento infantil como um processo, um modelo circular, que não é passivo ou linear, pois não se resume à mera imitação do mundo adulto pelas crianças. Em vez disso, ele envolve ações coletivas nas quais as crianças criativamente se apropriam de informações e conhecimentos de mundo, produzindo e participando das culturas de seus pares. Logo, elas contribuem tanto para a reprodução quanto para a expansão da cultura adulta.

Kishimoto (2010, p.1) afirma que “[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio de interações com outras crianças e com os adultos”. Na Educação Infantil, observando outras crianças e com intervenções do(a) professor(a)

ela aprende novas brincadeiras e suas regras, assim como o uso de objetos e brinquedos. Ao aprender, a criança pode reproduzir ou inventar novas brincadeiras, garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Em consonância, Gilles Bougère (2000) afirma que a brincadeira humana é, intrinsecamente, relacionada ao contexto social e cultural, rompendo com a ideia de uma brincadeira inata. Desde o nascimento, a criança está imersa em um ambiente social que influencia seus comportamentos. A brincadeira é um processo de relações interindividuais e aprendizado social, onde a criança aprende a brincar.

Para Luciene Franceschini (2018), brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio das brincadeiras, elas expressam seus sentimentos e valores, criam diversas situações, exploram objetos, se comunicam e dão novos sentidos às práticas culturais. Por isso, a responsabilidade dos(as) educadores(as) na Educação Infantil é significativa, pois é necessário assegurar tempo, espaço e materiais para as brincadeiras. Brincar é, portanto, uma das principais maneiras de aprendizado para as crianças.

Bougère (1998) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação com as pessoas que cuidam das crianças. Nos primeiros dias ou semanas, a criança não brinca por iniciativa própria, mas progressivamente envolve-se na brincadeira dos(as) adultos(as), começando como espectadora ativa e, posteriormente, como parceira, com seus comportamentos surgindo de descobertas e interações com outras crianças, inclusive crianças mais velhas.

Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem (Brogère, 1998, p.106).

Para Thaís Oliveira Andrade, Cleize Araújo Sandes e Rosenei de Passos Vítório de Oliveira (2021), a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois promove comunicação, expressão e compreensão do mundo ao seu redor. Por meio do brincar, ela exercita a criatividade, imaginação e autonomia, ao mesmo tempo que fortalece habilidades cognitivas, motoras e sociais. Na Educação Infantil, a brincadeira possibilita a compreensão de regras sociais e contribui para a formação do indivíduo. Além disso, a brincadeira estimula a criança a aprender de

forma espontânea e prazerosa, sem imposições, favorecendo a construção de conhecimento.

Brougère (2000) enfatiza que a brincadeira só é possível se os indivíduos envolvidos forem capazes de certo grau de metacomunicação, ou seja, a habilidade de trocar sinais que indicam que aquilo faz parte do brincar. Este conceito de metacomunicação significa que as pessoas devem ser capazes de comunicar e entender que a atividade em que estão envolvidas é uma brincadeira.

A metacomunicação se entende por diversas linguagens entre os indivíduos em suas interações, podendo ser verbal e não verbal, como, por exemplo, pelo movimento do corpo, pelo olhar, pelos gestos *etc.* A troca de sinais permite que as crianças e adultos(as) estabeleçam um entendimento mútuo sobre o caráter lúdico da atividade, diferenciando-a de outras formas de interação social. Brougère (2000) ainda destaca que a capacidade de metacomunicação é essencial ao desenvolvimento do jogo simbólico, pois cria um ambiente onde as regras e contextos do brincar são compreendidos e compartilhados pelos(as) participantes.

A brincadeira só existe quando há vontade, decisão e livre escolha por parte de quem brinca. Ela surge de uma decisão do sujeito, uma decisão particular de quem quer brincar. Dessa forma, Brougère (2000) afirma que a brincadeira é um sistema baseado em decisões coletivas, expressas por um conjunto de regras que constroem um universo lúdico compartilhado. As regras da brincadeira são válidas apenas se aceitas por todos(as) os(as) participantes e só têm valor durante a atividade lúdica. Além disso, a brincadeira é um espaço social, resultado de uma aprendizagem coletiva que confere significado às interações. Embora muitas atividades infantis sejam, frequentemente, chamadas de brincadeira, nem todas possuem essa estrutura de regras e acordos. A continuidade da brincadeira depende do desejo comum dos(as) parceiros(as), que devem tomar decisões constantes para manter o acordo.

Para Paulo Nunes de Almeida (2007, p.26), na brincadeira existem “[...] regras mais simples. Nela, predominam a liberdade, a espontaneidade e o prazer”. Originária da tradição cultural e da diversidade das práticas sociais, ela reflete necessidades biológicas, cognitivas e sociais das crianças. Seu significado é adaptável e varia conforme a idade, cultura e contexto. A brincadeira também proporciona liberdade de ação, permitindo que as crianças usem sua imaginação e representem realidades de

forma simbólica. A brincadeira é uma atividade prazerosa que não requer regras rígidas, sendo, essencialmente, uma expressão de interação e diversão.

Roselene Crepaldi (2010) contribui ao afirmar que ao brincar a criança assume papéis que fazem parte de sua cultura, mesmo que ainda não tenha a capacidade de exercê-los na vida real. A brincadeira é importante para o desenvolvimento infantil, por permitir que a criança aprenda e internalize as regras e normas de comportamento que existem na sociedade em que vive. Assim, brincar não é apenas uma forma de diversão, mas também um meio de aprendizado e amadurecimento, à medida que a criança explora e compreende os papéis sociais e culturais que a cercam.

As DCNEB (Brasil, 2013) descrevem que as brincadeiras trazem a possibilidade de construir conhecimentos significativos ao interagirem com seus pares, diferentes dos que aprendem com adultos(as) ou crianças mais velhas. Essas interações contribuem para a formação das culturas infantis.

Assim, o documento determina que as práticas pedagógicas devem valorizar a ludicidade e as culturas infantis, proporcionando variadas experiências de interação para que as crianças construam saberes, façam amigos(as) e conheçam suas preferências. O planejamento curricular deve considerar a criança como um ser integral, abolindo práticas mecânicas e não significativas. Deve ainda criar oportunidades para que elas se apropriem de elementos culturais, garantindo o acesso a diferentes linguagens e promovendo experiências enriquecedoras como, por exemplo, brincar em espaços variados, ter contato com diferentes práticas culturais, interagir com o meio ambiente *etc.*, sempre considerando as características e singularidades das crianças. Como determinam as DCNEB:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, **étnico-raciais** e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2013, p. 93, grifo nosso).

Ainda, conforme as DCNEB (Brasil, 2013), em seus objetivos para a organização curricular, o enfrentamento do racismo e das discriminações étnico-raciais e de gênero devem ser uma preocupação contínua na Educação Infantil. As práticas pedagógicas precisam considerar como a cultura influencia a formação da

identidade das crianças. É importante valorizar a diversidade cultural das crianças e suas famílias por meio de brinquedos, imagens e histórias que fomentem uma conexão positiva com seus grupos de origem. Isso é essencial para que as crianças, desde cedo, compreendam as contribuições de diferentes povos e culturas.

Segundo Kishimoto (2010), é fundamental valorizar as diferentes culturas na Educação Infantil, incentivando o respeito às identidades étnico-raciais por meio do brincar. Ela sugere que os(as) professores(as) utilizem brinquedos e brincadeiras que representem a diversidade, como bonecas de várias etnias e organizem momentos culturais com a comunidade, incluindo histórias.

Conforme relatado por pesquisadoras como Eliane dos Santos Cavalleiro (2012), Lúcia Afonso (1995), Yvone Costa de Souza (2002) e Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga (2023), tanto as instituições educacionais quanto as famílias, muitas vezes, evitam abordar a questão racial. Esse silêncio resulta em uma falta de repertório para enfrentar o preconceito e gera um contexto desafiador para a formação da identidade racial das crianças negras, marcado pela discriminação racial, pelo silenciamento e pelo tratamento diferenciado entre os(as) docentes. Ele ainda compromete a autoestima das crianças negras e perpetua uma autoimagem negativa, incentivando a internalização de um ideal de branqueamento que desvaloriza a diversidade étnico-racial.

Nesse cenário, o papel das instituições educacionais, especialmente as de Educação Infantil, é fundamental para promover uma educação antirracista, utilizando brinquedos e brincadeiras que valorizem a diversidade étnico-racial. Ao incluir bonecas de diferentes tons de pele, histórias que representem culturas africanas e brincadeiras tradicionais de diversas origens; creches e pré-escolas contribuem para a valorização das identidades negras e proporcionam um ambiente de aceitação e respeito. Esse trabalho contribui para desnaturalizar a branquitude, incentivando uma socialização que reconheça e celebre as diferenças; educando as crianças com uma percepção mais justa e inclusiva da diversidade. Assim, as instituições de Educação Infantil devem favorecer “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (DCNEI, 2010, p.26).

Kishimoto (2010) aponta que a promoção da identidade e da diversidade é essencial na Educação Infantil, pois as interações com crianças de diversas origens

ensinam novas brincadeiras e valorizam a diversidade e a mediação do(a) professor(a) valoriza as características individuais e culturais, oferecendo brinquedos diversos e criando ambientes inclusivos, livres de preconceitos.

Assim, a autora defende a importância de refletir os valores da comunidade, permitindo que creches e pré-escolas adotem propostas pedagógicas que representem tais valores. A diversidade é valorizada quando crianças aprendem brincadeiras de diferentes culturas, como o 'jan que pô' japonês ou a 'pandorga' do Sul, e brincam com bonecas de diversas etnias, promovendo o respeito às identidades: "Bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, contribuem para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades étnico/raciais, evitando preconceitos e discriminações" (Kishimoto, 2010, p.14).

Hélio Silva Júnior, Maria Aparecida Silva Bento e Silva Pereira de Carvalho (2012) sugerem práticas antirracistas na Educação Infantil por meio da organização consciente de espaços e materiais. Eles(as) defendem a inclusão de brinquedos e livros que representem a diversidade racial de maneira positiva, como bonecas negras de diferentes tons e texturas de cabelo e livros que mostram personagens negros em papéis de destaque e prestígio. Também propõem a valorização de objetos sonoros afro-brasileiros (como tambores e chocalhos) e materiais versáteis que permitam brincadeiras simbólicas, como tecidos e sucatas, para estimular a criatividade e o respeito à diversidade cultural.

Práticas como o 'canto da beleza' e as rodas de conversa são recomendados por Silva Junior, Bento e Carvalho (2012) para fortalecer a autoestima das crianças negras, promovendo a apreciação de suas características e identidades raciais. Além disso, o uso de jogos tradicionais e tabuleiros de origem afro-brasileira e africana, bem como danças e músicas como samba e capoeira, ajudam a integrar o patrimônio cultural afro-brasileiro no cotidiano escolar. Os(as) autores(as) também enfatizam o valor das rodas de histórias e da oralidade, inspiradas nos *griots* africanos, para transmitir a cultura e estimular o imaginário infantil, promovendo uma visão positiva e inclusiva da diversidade racial.

Nesse sentido, Lucimar Rosa Dias (2012, p. 666) complementa:

[...] acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

Ao integrar o lúdico na valorização da diversidade étnico-racial, é fundamental compreender o papel do brinquedo como mediador cultural e pedagógico. Segundo Brougère (2000, p.8), o brinquedo funciona como “suporte de uma representação”, convidando a criança a decodificar símbolos e significados, pois “[...] é acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira” (Bougerè, 2000, p.21). Portanto, ele pode tornar-se uma ferramenta essencial para aproximar as crianças das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras de forma significativa e respeitosa.

Por meio do brinquedo e da brincadeira, é possível explorar o rico patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, permitindo que as crianças conheçam e valorizem as heranças desses grupos enquanto constroem sua identidade e ampliam sua compreensão de mundo. Assim, os brinquedos e as brincadeiras não apenas enriquecem as experiências educativas, mas também promovem a inclusão e o respeito à diversidade, contribuindo para um currículo mais representativo na Educação Infantil.

Ainda sobre a importância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil, Kishimoto (2011, p.24) aponta que o brinquedo, “Enquanto objeto é sempre um suporte para a brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. A infância é uma fase rica em descobertas e aprendizagens, onde os brinquedos e brincadeiras são fundamentais na produção das culturas infantis, no processo de socialização e na construção das identidades étnicas e culturais. Para Marta Regina Paulo da Silva (2017, p. 8),

Como mediadores culturais e históricos, os brinquedos veiculam valores e ideias de um determinado contexto histórico. Carregam as marcas das relações de poder existentes na sociedade fornecendo padrões e ideais de beleza, de corpo e de sujeito, o que pode levar a criança a construir um modelo de normalidade, no qual as diferenças não são consideradas (DORNELLES, 2003).

Contudo, como suporte para as brincadeiras, ele abre possibilidades dialógicas e polissêmicas. Assim, é fundamental que haja nas instituições de Educação Infantil uma variedade de brinquedos, apresentando expressões das diferenças raciais, étnicas, de gênero ou geração.

A Educação Infantil deve, portanto, valorizar e oportunizar essas experiências, reconhecendo sua importância na formação de cidadãos e cidadãs críticos(as) e respeitosos(as). Ao criar um ambiente em que as crianças possam explorar, brincar e interagir com diferentes culturas e realidades, contribuimos para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e consciente das diversidades.

Assim, ao considerarmos a importância da Educação Infantil, é imprescindível que educadores(as) e instituições se comprometam a criar espaços que valorizem o brincar como um direito da criança, assegurando que cada experiência seja uma oportunidade de aprendizado e valorização da diversidade.

4.2 Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil

Observar o cotidiano, embora contribua significativamente, não é suficiente para articular uma proposta pedagógica, é necessário também discussão e envolvimento. Pensando na construção de um processo que siga as orientações da Lei 10.639 (Brasil, 2003) no contexto da Educação Infantil, um dos elementos fundamentais para viabilizar uma proposta pedagógica é o brincar, dessa forma

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2013, p.93).

Como discutido na seção 4.1, as brincadeiras e as interações são os eixos orientadores das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Por conseguinte, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais na construção de práticas antirracistas em creches e pré-escolas, de modo a promover a igualdade e o respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida.

Ao incorporar brinquedos, brincadeiras e outras atividades que representem diferentes culturas e etnias, as crianças aprendem a valorizar e respeitar as diferenças. A contação de histórias, os jogos, as brincadeiras provenientes de várias culturas são ferramentas poderosas para combater preconceitos e estereótipos, criando uma base sólida à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio dessas práticas, educadores(as) podem incentivar a empatia, o reconhecimento da pluralidade e a celebração das diversas identidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva em todas as crianças, independentemente de sua origem racial.

A autora Azoilda Loretto da Trindade (2005) destaca a importância da integração dos valores civilizatórios afro-brasileiros² na Educação Infantil como um meio de fortalecer a valorização da diversidade e criar um ambiente inclusivo desde os primeiros anos de vida. Ela argumenta que a incorporação de elementos culturais afro-brasileiros, como a musicalidade, corporeidade, oralidade, circularidade, cooperatividade e ludicidade, transforma o espaço escolar em um local que não só valoriza a história e a cultura afro-brasileira, mas também promove a conscientização de que todas as crianças, independentemente de sua origem, devem ter acesso a esse patrimônio cultural.

Ao considerar a importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, é importante observar como essas práticas culturais se manifestam nas brincadeiras das crianças. A incorporação de brinquedos e brincadeiras que refletem as diversas culturas é fundamental para a construção de uma identidade positiva e diversificada. O passatempo com bonecas, por exemplo, “[...] permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como mamãe e filhinha. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (Kishimoto, 2010, p.20).

Para Kishimoto (2010, p.11), “Oferecer, nas áreas de faz de conta, bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família”. Sendo assim, é fundamental introduzir no cotidiano das instituições educativas uma variedade de bonecas com

² “Ao destacarmos a expressão ‘valores civilizatórios afro-brasileiros’, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil”. (Trindade, 2005, p.30).

características diversificadas e formas inovadoras de brincar. Dessa maneira, as crianças podem se identificar com as bonecas, sentindo-se representadas e integradas em um contexto social e cultural. Por essa razão,

Ao escolher bonecas e bonecos negros, é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo. Será que as bonecas escolhidas expressam essa diversidade? Assim como a boneca loira e de olhos azuis não traduz a diversidade de tipos da raça branca, também ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Além disso, há os critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: os bonecos são bonitos e benfeitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças? (Silva Junior; Bento; Carvalho, 2012, p. 22).

Sobre a representatividade das bonecas, Jussara Alves de Silva (2019, p.100), em uma das suas oficinas de representações da África, afirma: “Vejo na oficina de bonecas Abayomi, uma oportunidade real, palpável e potente de reeducação das relações étnico-raciais através de estética afrocentrada, artesanato e fortalecimento de vínculos entre os participantes”. Em consonância, e também no trabalho com oficinas, Patrícia Santos Silva (2018) explora como as crianças constroem sua identidade por meio da criação de bonecas negras, o que, segundo a autora, vem permitindo às crianças expressar sentimentos, refletir sobre diferenças e fortalecer sua autoestima e identidade étnico-racial.

Alessandra Cristina de Carvalho e Mônica de Ávila Todaro (2019) apontam que a presença de bonecas negras nas escolas é essencial para a construção de uma identidade inclusiva e positiva em crianças. Em escolas de São João Del Rei (MG), campo de suas pesquisas, apenas 14% das bonecas eram negras, e muitas não refletiam traços típicos da população negra. A pesquisa conclui que a baixa representatividade dificulta a valorização da diversidade e o combate ao racismo desde a infância.

Michelle Brugnera Cruz (2011) também destaca a importância de bonecas negras nas brincadeiras infantis a fim de promover a representatividade e o respeito à diversidade. A autora aponta que, ao brincar com essas bonecas, crianças reproduzem preconceitos sociais, como críticas ao cabelo crespo, o que reflete normas discriminatórias. A inclusão de bonecas negras é, portanto, essencial para desafiar estereótipos, redefinir padrões de beleza e contribuir para a construção de valores mais inclusivos e respeitosos em relação à diversidade étnica e cultural.

As contribuições práticas indicam a importância de ofertar bonecas diferentes que representem a diversidade na qual vivemos. Em tempos de inclusão, é necessário que os (as) bonecos (as) apresentem a diversidade fenotípica e os diferentes modos de ser sujeito na contemporaneidade. Os professores precisam estranhar os artefatos para a infância e se desfazer do pensamento moderno, que admite apenas uma verdade única e uma infância idealizada. É preciso dar voz às crianças, escutá-las e pesquisar, problematizar, discutir com elas. O sistema de ensino brasileiro prevê a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, bem como o trabalho com a diversidade cultural e étnica. O brincar deve ser destinado a todos (Cruz, 2011, p. 51).

Vivemos em uma sociedade onde os padrões de beleza são estabelecidos de forma excludente, valorizando mais características europeias do que a beleza negra. Isso é amplamente promovido pela mídia, de maneira implícita ou explícita. Quando uma criança percebe que suas características físicas não são valorizadas no ambiente em que vive, ela pode sentir-se excluída e inferiorizada. Isso pode ser observado quando ela prefere alisar os cabelos; expressa preferência por bonecas brancas e/ou até mesmo ao desenhar a si mesma usando tons de pele mais claros, conforme descreve Barbosa, 2019.

Para Kishimoto (2010, p.10-11), “Nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza, leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural”. Sendo assim, brincar de salão de beleza, associado a literatura com tema voltado à valorização dos cabelos negros, que incentive o desenvolvimento do senso estético da criança de forma positiva, é uma excelente abordagem, pois

Brincando de salão de beleza a criança é levada a observar a forma dos cabelos e a cor da pele, entre outros traços físicos, estabelecendo o que é belo e o que não é. Em qualquer situação lúdica é possível propor atividades que auxiliem a criança no aprendizado do respeito à diversidade e que permitam que as próprias crianças negras se sintam inseridas e respeitadas (Barbosa, 2019, p.110).

Gomes (2002) aponta que o cabelo crespo é visto como um símbolo na construção da identidade racial e que as escolas não apenas ensinam conteúdos formais, mas também reproduzem estereótipos que reforçam padrões eurocêntricos de beleza, impactando a autoimagem das crianças negras; dessa forma, a escola pode combater o preconceito adotando práticas que valorizem a diversidade e incentivem uma consciência crítica sobre estereótipos raciais. Isso envolve incluir conteúdos que representem positivamente diferentes identidades.

Outra forma significativa no contexto do brincar é a dança. Eleonôra Nunes Oliveira (2011) afirma que no Brasil a dança reflete uma rica diversidade de influências, resultado da mistura de raças, culturas, religiões e artes. Tal variedade se manifesta em diferentes estilos e movimentos, que são moldados pelos contextos sociais e culturais locais. A forma como a dança é expressa nos ajuda a entender e valorizar as interações entre os diversos povos e grupos sociais presentes no país.

Segundo Haydée Sandra Petit (2015) a dança africana, especialmente no contexto das tradições afro, expressa liberdade e identidade do povo negro. Integrada à música nos rituais afro-religiosos, a dança renova a energia vital e fortalece a ligação com a comunidade sagrada. Além disso, para a autora, a dança ajuda a transcender a dor, injustiça e humilhação, servindo como um meio de resistência e sobrevivência física e espiritual para os(as) descendentes dos povos africanos. Por meio da dança e da música, negros(as) reafirmam sua humanidade, identidade e seu pertencimento, mantendo vivas às tradições que fortaleçam sua comunidade.

Enriquecendo a discussão, a autora afirma que a dança, na perspectiva afroancestral, representa uma visão circular do mundo, onde o início e o fim se entrelaçam em um ciclo eterno de renovação. Ao dançarem danças de matriz africana, as pessoas se conectam com seus ancestrais e revivem tradições milenares. Essas danças acontecem em rodas sob árvores e em praças, onde o fogo simboliza união e energia. Dominar o fogo é uma celebração da vida, e cada festa que integra a dança reconecta os(as) participantes às suas origens, fortalecendo laços comunitários. Para Jorge Lody e Raul Sabino (2011, p.21),

As danças de roda, coreografias de formação circular em torno das fogueiras, são lembranças arcaicas e fundamentais sobre a relação entre corpo que dança e o espírito que elabora, simboliza, interpreta e cria novos temas, novos registros que atualizam o elo fogo-homem. [...] É o fogo irmanador retomado a cada ano no mês de junho nas festas públicas, algumas religiosas, em especial nos templos de matriz africana; festas que afirmam identidades, atualizam memórias e demais símbolos, que atestam pelas danças o sentimento de ancestralidade.

De acordo com Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012, p. 36), para as crianças a dança é “[...] importante herança dos povos africanos, fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, que enseja muitas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, que merece lugar de destaque na Educação Infantil”.

Corroborando, Muniz Sodré (2002, p. 136) relata que

A festa destina-se, na verdade, a renovar a força. Na dança, que caracteriza a festa, reatualizam-se e revivem-se os saberes do culto. A dança, rito e ritmo, territorializa sacralmente o corpo do indivíduo, realimentando-lhe a força cósmica, isto é, o poder de pertencimento de uma totalidade integrada

Para Petit (2015 p. 74), “A dança é também o que nos faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza”. A autora ainda destaca que a dança, enquanto manifestação cultural afroancestral, é uma forma de brincadeira que integra coletividade, que pode ser ou não apresentada de forma performática, envolvendo também objetos e instrumentos que evocam a ludicidade. Como observam Lody e Sabino (2011, p. 104) “[...] é comum os inúmeros grupos de música, dança e teatro se reconhecerem em suas respectivas atuações como praticantes de uma 'brincadeira': vou brincar de coco, vou brincar de maracatu, vou brincar de boi”.

Petit (2015, p.81), afirma que “O Corpo-Dança Afroancestral mantém, na sua estrutura, relação muito forte com o chão” como, por exemplo, a capoeira, enquanto manifestação cultural e corporal, destaca-se pela sua profunda relação com o chão, que é fundamental para a execução dos movimentos. Nela, a conexão com a terra não é apenas física, mas simbólica, representando a ancestralidade e a vitalidade. A prática da capoeira, valoriza a movimentação próxima ao solo, utilizando os pés, joelhos e mãos para criar uma dança fluida que reflete o respeito à terra e à comunidade. Essa interação constante com o chão permite ao capoeirista não só absorver energias, mas também expressar uma forma de resistência cultural, incorporando elementos de criatividade e liberdade, que são essenciais na construção da identidade afro-brasileira.

As reflexões de Graziela Rodrigues (2005) e Rosamaria Bárbara (1999) sobre as danças africanas revelam a importância do corpo e da terra na expressão cultural e espiritual dessas práticas. Rodrigues (2005) destaca que o corpo é um ser enraizado, comparando-o a um mastro que conecta o céu e a terra, simbolizando a energia que flui entre os dois. Essa visão sugere que a dança vai além de uma forma de arte, tornando-se uma manifestação de comunhão com a ancestralidade e com o sagrado.

A estrutura absorve o simbolismo do mastro votivo, enunciada pelo estandarte que representa os santos de devoção. A parte inferior do mastro liga-se à terra e a parte superior interliga-se com o céu. O corpo representa o próprio mastro festivo, em torno do qual ocorre o círculo energético (Rodrigues, 2005, p. 44).

Bárbara (1999) destaca a importância do contato direto dos pés nus com a terra nas danças africanas, ressaltando que essa conexão é vital para a absorção das energias que surgem do ambiente:

Nas danças africanas, o contato contínuo dos pés nus com a terra é fundamental para absorver as energias que deste lugar se propagam e para enfatizar a vida que tem de ser vivida agora e neste lugar, ao contrário das danças ocidentais 'performadas' sobre as pontas a testemunhar a vontade de deixar este mundo para alcançar um 'outro' (Barbara, 1999, p.152).

Para demonstrar tal experiência na prática, Lia Franco Braga (2019) investiga como as crianças interagem com personagens como Oxum e Ogum, revelando o potencial performático dos corpos brincantes. Após uma contação de histórias, elas participaram da dinâmica 'Dançando com as(os) Orixás', imitando movimentos da cachoeira e criando espelhos imaginários ao som da música Canto para Oxum. A atividade permitiu que meninos e meninas expressassem, coletivamente, suas identidades e fluidos movimentos, enriquecendo sua vivência lúdica e artística ao se conectarem profundamente com as mitologias africanas.

Além das experiências corporais, a pesquisa também abordou temas de reconhecimento e respeito às diferenças étnico-raciais, gerando diálogos sobre preconceito. A vivência das performances dos corpos brincantes das crianças destacou a riqueza e a beleza das heranças africanas, promovendo um ambiente de celebração e valorização da diversidade cultural. A pesquisa reafirma a importância da arte e do brincar na Educação Infantil, como formas de expressão e construção de identidade.

Conquanto, a dança africana pode ser caracterizada como uma forma de brincadeira que se integra de maneira significativa às práticas da Educação Infantil. Essa expressão cultural não apenas promove um momento de prazer, mas também oferece meio eficaz de aprendizado e socialização para as crianças. Por meio da dança, os(as) pequenos(as) têm a oportunidade de explorar ritmos, movimentos e histórias que enriquecem seu desenvolvimento motor e emocional, enquanto se conectam com valores de comunidade e tradição.

A música, assim como a dança, atua como uma poderosa expressão cultural que contribui para a construção de identidades e para a valorização da diversidade na escola. Beatriz Lari (2007) afirma que as funções da música na vida cotidiana dos(as) latino-americanos(as) são exploradas de maneira rica e envolvente. A música desempenha um papel fundamental na construção e afirmação das identidades, permitindo que os indivíduos expressem suas culturas e vivências pessoais. Além disso, ela promove a flexibilidade social, facilitando interações entre diversos grupos e criando um ambiente inclusivo e diverso. “As experiências musicais coletivas parecem ter fortalecido não apenas as relações de um para um, mas também a identificação dos indivíduos com o grupo” (Lari, 2007, p.41).

Essa interação entre dança e música, especialmente em contextos rituais, evidencia como a expressão corporal e sonora se entrelaçam, enriquecendo a experiência espiritual e cultural, como considera Petit (2015, p.82):

A dança mantém relação estreita com a música, em complementaridade ritualística, uma precisando da outra; quem dança para os orixás, por exemplo, sabe reconhecer as danças também segundo o ritmo tocado. Por outro lado, muitos músicos africanos executam seus instrumentos dançando, acompanhando o ritmo com movimentação corporal. Isso se entende porque a combinação de ambos, instrumentos e corpo, gera uma comunicação mais próxima com o divino, essa integração torna, por vezes, tênue a fronteira entre música e dança.

Veiga (2023) destaca que a música é uma importante manifestação cultural que faz parte da identidade nacional brasileira, sendo fundamental na Educação Infantil. O trabalho com música e dança deve ser reconhecido como um meio de expressão social e cultural, contribuindo para a construção da identidade e do pertencimento racial das crianças. As raízes rítmicas, como, por exemplo, o samba, estão ligadas às culturas africanas; e a educação musical deve celebrar essa ancestralidade. Para os povos africanos, a música e a dança vão além do entretenimento, elas são parte de narrativas sociais e ensinamentos transmitidos através das gerações.

A autora ainda afirma que os(as) educadores(as) devem incluir atividades que promovam não apenas habilidades motoras, mas também movimentos expressivos por meio da dança. Um repertório musical diversificado, que abranja ritmos africanos, indígenas e europeus é essencial. Isso permite que as crianças reconheçam e valorizem sua cultura e a dos(as) outros(as), desenvolvendo sua escuta e preferências musicais desde cedo.

De acordo com Lidiane Cristina Loiola Souza (2017), a música na Educação Infantil é essencial para estimular diferentes linguagens artísticas, como dança e artes visuais. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam, de forma criativa, habilidades relacionadas à sonoridade, ordenação e interpretação de sons e ritmos. Além disso, promover o contato com instrumentos da cultura africana enriquece tal experiência, possibilitando que elas explorem novas sonoridades e se conectem com a diversidade cultural.

Corroborando, Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012) asseveram que na Educação Infantil é fundamental incluir instrumentos musicais de origem africana e brinquedos que promovam a igualdade racial. Os instrumentos usados em manifestações afro-brasileiras, como tambores, afoxé, agogô, atabaque e berimbau são essenciais. Esses instrumentos são apreciados pelas crianças e importantes para trabalhar a musicalidade, uma marca da cultura afro-brasileira.

O acervo de materiais pode ser usado em atividades de improvisação, arranjos musicais, discriminação de sons e sonorização de histórias. Além disso, construir instrumentos com as crianças pode ser uma ótima oportunidade de aprendizado sobre suas origens e usos. Como confirma Brougère (2000, p. 23), “Criar um brinquedo é propor uma imagem que vale por si mesma e que dispõe, assim, de um potencial de sedução, que permite ações e manipulações, em harmonia com as representações sugeridas”.

Incorporar esses elementos no ambiente escolar amplia o repertório cultural e musical das crianças, promovendo uma educação inclusiva e diversificada, “Portanto, manipular brinquedos remetem, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade” (Brougère, 2000, p.43).

As brincadeiras tradicionais são importantes na formação do(a) cidadão(ã). Elas são transmitidas oralmente entre gerações e diferentes localidades, somando-se e perpetuando novas culturas para seus/suas participantes. Muitas dessas brincadeiras, apesar de não terem sido escritas, foram transmitidas por meio da oralidade.

Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico, a cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Kishimoto, 2011, p.42).

Segundo Santos (2010 *apud* Cunha, 2016), embora seja uma abordagem inovadora para capacitar educadores e construir um cotidiano mais inclusivo e diverso, a ludicidade de matrizes africanas e afro-brasileiras ainda enfrenta barreiras para se tornar um tema acessível. Isso se deve à produção limitada de pesquisa que aborda essa temática. Grande parte da produção acadêmica nacional foca na herança europeia, refletindo a marginalização da cultura negra e seu desinteresse como objeto de estudo.

Poucos registros foram feitos pelos viajantes europeus durante o período colonial brasileiro sobre os brinquedos das crianças africanas. Isso levou Cascudo (1985 *apud* Cunha, 2016) a supor que os(as) africanos(as), provavelmente, adotaram as oportunidades lúdicas oferecidas pelo novo ambiente, tornando difícil determinar se algumas técnicas foram preservadas.

Cunha (2016), ao citar Kishimoto (1999), relata que a escravidão dificultou o estudo da contribuição africana para o patrimônio lúdico nacional, transformando a tradição lúdica de origem africana, e incorporando traços discriminatórios em jogos, brincadeiras e cantigas divulgadas no Brasil considerados de origem afro-brasileira.

Conforme Cunha (2016), os exemplos das brincadeiras de matriz afro-brasileira, vinculadas ao período escravocrata, incluem os jogos chamados 'Chicotinho Queimado' e 'Barra Manteiga na Fuça da Nega'. Utilizar esses jogos em atividades pedagógicas sem uma análise crítica de seus significados vai de encontro aos princípios legais de uma educação antirracista. É necessário problematizar a trajetória histórica dessas brincadeiras e analisar o impacto dos significados de suas narrativas, com vista a desconstruir termos que, ao longo do tempo, fortaleceram a desvalorização das pessoas negras no Brasil. Em contraposição há essas brincadeiras, que representam a dominação da criança negra, existe uma vasta gama de manifestações culturais e lúdicas criadas pela própria população negra, tendo como exemplo a capoeira, o samba e o carimbó.

Para abordar a contribuição da ludicidade na educação das relações étnico-raciais, é fundamental encarar o desafio de investigar e selecionar jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira que promovam o respeito às diferenças e enalteçam a riqueza cultural desses povos, ao invés de perpetuar as narrativas de violência associadas à chegada dos negros ao Brasil.

Cunha (2016) em sua obra, *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, traz contribuições importantes no que tange as brincadeiras africanas. A autora realizou um levantamento, entre 2011 e 2015, utilizando meios tecnológicos para pesquisar jogos em países africanos e outras localidades; baseou-se ainda em obras de diversos autores(as), além de vídeos de missões religiosas e turistas no YouTube. A obra conta com 69 brincadeiras, sem distinção de faixa etária.

Apresentamos a seguir uma amostra de brincadeiras que remetem à Educação Infantil, com a intenção de oferecer um repertório amplo e diversificado que enriqueça as práticas pedagógicas nessa primeira etapa. A variedade possibilita atender diferentes contextos escolares, permitindo que os(as) educadores(as) escolham atividades que se adaptem às necessidades e interesses das crianças, bem como às condições do ambiente. Além disso, a ampla seleção valoriza a representatividade cultural, incluindo tradições afro-brasileiras, promovendo uma educação inclusiva e antirracista. A lista também busca contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil – social, emocional, cognitivo e físico –, garantindo uma abordagem completa e significativa, onde o brincar é central para a construção de identidades e relações positivas. São elas:

Terra e Mar: a brincadeira consiste em riscar uma linha no chão, dividindo terra e mar, os(as) jogadores(as) pulam de um lado para o outro conforme o comando. Àqueles(as) que erram ou se adiantam são eliminados(as), e o último a permanecer vence. Essa atividade é uma adaptação³ de uma brincadeira popular de Moçambique.

O silêncio é de ouro: adaptação de um jogo do Egito. Os(as) jogadores(as) ficam em círculo e uma é escolhido(a) como faraó. O faraó faz gestos engraçados ou toca levemente os(as) jogadores(as) que devem permanecer em silêncio. Quem fizer barulho troca de lugar com o faraó.

Neézdeguiaan: adaptação de uma brincadeira de Marrocos. Na brincadeira, os(as) jogadores(as) ficam ao redor de um círculo desenhado no chão. Ao comando,

³ Cunha (2016) utiliza o termo "adaptação" para descrever as brincadeiras africanas porque elas foram ressignificadas ao longo do tempo e ajustadas ao contexto brasileiro. Esse processo ocorre devido às diferenças culturais, históricas e pedagógicas entre os países africanos e o Brasil, tornando necessário adaptar elementos e/ou materiais para que sejam compreendidos e aplicados em diferentes realidades locais. Embora mantenham traços das tradições africanas, as adaptações refletem a diferença cultural e o impacto da imigração africana, que trouxe práticas culturais que, ao serem recriadas no Brasil, adquiriram novos significados sem perder sua essência de origem. Assim, mesmo adaptadas, essas brincadeiras têm como base tradições africanas que foram moldadas às condições locais, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural.

‘Dentro!’, pulam para dentro, e ‘Fora!’ pulam para fora, ou pulam no lugar se já estiverem corretos. Quem errar é eliminado e o último vence.

Fogo na montanha: inspirada em uma brincadeira tradicional da Tanzânia. Os(as) participantes pulam, ficam de costas e respondem ‘Fogo!’, aos comandos do(a) líder da palavra fogo. Se o(a) líder disser: ‘Fogo no rio!’, os(as) jogadores(as) só respondem ‘Fogo!’, e trocam de lugar. Quando a palavra-chave é dita: ‘Fogo na montanha!’, todos(as) pulam e se voltam para a frente. Quem cometer erros é eliminado da rodada.

Pegue o bastão: adaptação de uma brincadeira do Egito. Na brincadeira, os(as) jogadores(as) ficam em círculo, cada um(a) segura um bastão na vertical. Ao comando ‘trocou’, soltam seus bastões e correm para pegar o da direita antes de cair. Quem não conseguir pegar é eliminado e o último a permanecer vence.

Concentração ao número: inspirada em brincadeira tradicional do Egito. Os(as) jogadores(as) se sentam em círculo e cada um(a) recebe um número. Ao ritmo de batidas nas pernas, o(a) jogador(a) escolhido(a) inicia dizendo seu número seguido de outro número aleatório de alguém no círculo, como ‘1, 3’. O(a) jogador(a) com o número chamado continua dizendo seu número primeiro e chamando outro, como ‘3, 7’. Quem errar seu número ou demorar a responder sai do jogo. O jogo segue até restarem dois participantes, que vencem.

Banyoka: adaptação de uma brincadeira da Zâmbia. Dividir os(as) jogadores(as) em grupos, formando filas ‘cobras’ sentados no chão, com os braços ao redor da cintura do(a) jogador(a) à frente. Ao sinal, de alguém escolhido(a) que dará o comando, ‘cobras’ as filas se movem juntas, arrastando-se até a linha de chegada. O grupo que chegar primeiro vence.

Meu querido bebê: versão de um jogo tradicional da Nigéria. Um(a) jogador(a) sai do espaço onde estão (por exemplo, uma sala) e os(as) outros(as) escolhem um ‘bebê’, desenhando seu contorno no chão. O(a) jogador(a) que saiu retorna e tenta adivinhar quem é a figura com base na forma desenhada. Se identificar corretamente joga novamente; se errar, outro assume. Vence quem fizer mais pontos.

Ftifti: versão de um jogo tradicional da Eritreia. Os(as) participantes formam um círculo e cantam uma música, repetindo de forma ritmada quatro movimentos: dar um salto, agachar e tocar o chão com as mãos, dar outro salto e saltar com os braços erguidos. Quem perde o ritmo, fica cansado(a) ou se confunde sai do círculo, mas

segue cantando e batendo palmas. O(a) último(a) a permanecer na brincadeira é o(a) vencedor(a).

Acompanhe meus pés: versão de um jogo tradicional do Zaire. Os(as) jogadores(as) formam um círculo, e o(a) responsável canta enquanto bate palmas Ele(a) para na frente de um(a) jogador(a) e faz uma dança. Se o(a) jogador(a) conseguir imitar os movimentos, ele(a) se torna o(a) novo(a) responsável pela brincadeira; se errar, o(a) responsável escolhe outro(a) jogador(a) e repete a dança. A troca também pode ocorrer se o(a) jogador(a) escolhido(a) errar os passos.

NyagaNyagaNya: adaptação de uma brincadeira infantil de Moçambique. Todos os(as) jogadores(as) sentam em um círculo, e um(a) líder se posiciona no centro. Enquanto todos(as) cantam uma música combinada, o(a) líder circula ao redor do grupo dançando. Quando ele(a) para na frente de um(a) jogador(a), ele(a) se levanta e dança com o(a) líder até que ele(a) volte ao lugar dele(a). Esse(a) jogador(a) se torna o(a) novo(a) líder e o jogo segue. A dança pode ser improvisada ou previamente acordada.

Doszail: versão de uma brincadeira tradicional do Zimbábue. Os(as) participantes dançam ao ritmo da música, pulando em um pé só enquanto batem as mãos de forma rítmica. Quando o(a) condutor(a) dá o sinal, devem bater as mãos cinco vezes com as de um(a) parceiro(a) e, em seguida, voltar a dançar. Quem coloca o pé no chão é desclassificado, e vence quem conseguir manter a dança por mais tempo.

Pegue a cauda: adaptação de uma brincadeira do Congo. Os(as) participantes se organizam em equipes, formando filas e segurando-se pelos ombros ou cintura, enquanto o(a) último(a) coloca um lenço no bolso, que representa a 'cauda'. A 'cabeça da cobra' da primeira equipe tenta pegar a cauda da outra equipe, que deve correr unida. O time que se separar perde pontos, e vence aquele que conseguir pegar mais lençóis; se houver apenas duas equipes, o vencedor será quem pegar o lenço primeiro

Dosu: versão de uma brincadeira de Benin. Seis jogadores(as) participam do jogo, sendo que cinco ficam de costas virados para longe e um(a) é o(a) líder. O(a) líder faz cinco montinhos de areia e esconde uma pedra sob um deles. Ao sinal, cada jogador(a) escolhe um montinho, e quem pegar o montinho com a pedra é eliminado(a). O(a) líder refaz os montinhos e esconde a pedra novamente. O(a) último(a) jogador(a) a permanecer no jogo vence e se torna o(a) novo(a) líder.

Mamba: baseado em uma brincadeira infantil da África do Sul. Marcar um campo onde todos(as) devem permanecer, e escolher um(a) jogador(a) para ser a mamba (cobra), que tenta pegar os(as) outros(as). Quando alguém é pego, ele(a) se junta à cobra, segurando seus ombros ou cintura. O(a) último(a) jogador(a) a não ser pego vence.

Tenglach: derivado de uma brincadeira infantil da Argélia. Um círculo é desenhado no chão, onde um(a) jogador(a) criança senta no meio e outro(a) fica em pé como guardião(ã). Os(as) jogadores(as) ao redor tentam entrar no círculo para tocar o ombro do(a) que está sentado(a), sem serem tocados(as) pelo guardião(ã); quem for tocado(a) sai do jogo. Quem tocar o(a) jogador(a) sentado(a) escolhe seu novo papel, e o(a) guardião(ã) anterior sai, enquanto o(a) que está sentado(a) pode optar por se tornar o(a) novo(a) guardião(ã).

AhmTotre: inspirado em uma brincadeira infantil de Gana. Os(as) jogadores(as) sentam em círculo, enquanto um deles(as) caminha ao redor. Há duas maneiras de jogar. Na primeira, o(a) jogador(a) diz nomes de animais africanos até chamar 'leão', e o(a) jogador(a) indicado(a) deve tentar pegá-lo(a) antes que ele(a) se sente no lugar dele(a). Na segunda forma, os(as) jogadores(as) cantam enquanto o(a) jogador(a) contorna o círculo, e, ao fim da música, o(a) jogador(a) se posiciona atrás de um(a) jogador(a), e esse(a) corre para tentar pegá-lo(a) antes que ele(a) se sente.

Pilolo: versão de uma brincadeira jogada em Gana. No jogo alguns itens são escondidos pelo(a) coordenador(a), enquanto os(as) jogadores(as) ficam de costas ou com os olhos fechados. Ao sinal de 'Pilolo!', eles(as) começam a procurar os itens escondidos e correm para a linha de chegada após encontrá-los. Quem chegar primeiro vence.

Da Ga: versão de uma brincadeira infantil presente em Gana e na Nigéria. No jogo, um quadrado é desenhado no chão como a 'Casa da Cobra', onde um(a) jogador(a), a cobra, fica dentro. Os(as) outros(as) jogadores(as) ficam sobre a linha do quadrado e a cobra tenta tocá-los(as). Quem for tocado(a) entra na casa e, de mãos dadas com a cobra, tenta pegar os(as) outros(as). O(a) último(a) jogador(a) a não ser tocado(a) vence.

Saltando feijão: adaptação de uma brincadeira infantil da Nigéria. Na brincadeira, uma garrafa pet com feijões é amarrada a uma corda e girada no chão por um(a) jogador(a) no centro de um círculo. Os(as) outros(as) jogadores(as) devem

pular para evitar serem atingidos pela corda. Quem for atingido sai do jogo, e o(a) último(a) jogador(a) restante é o(a) vencedor(a).

Estrelas e coletores: versão de uma brincadeira do Zaire. No jogo, o campo é delimitado com linhas de saída e chegada. Os(as) jogadores(as) são divididos(as) em dois grupos: estrelas e coletores. As estrelas tentam correr da linha de saída até a chegada, enquanto os coletores, posicionados no meio do campo, tentam interceptá-los. Quem for tocado(a) por um coletor sai do jogo. O último(a) jogador(a) estrela que não for pego(a) é o(a) vencedor(a).

Beyné: adaptação de uma brincadeira infantil da Guiné. Os(as) jogadores(as) formam um círculo de mãos dadas, e um(a) jogador(a), o(a) 'chefe', fica no centro. O(a) chefe grita o nome de um objeto, e os(as) outros(as) correm para tocá-lo(a) e voltar ao círculo, tentando não ser tocados(as) pelo(a) chefe. Quem for tocado(a) espera fora da roda. Após todos(as) voltarem, o(a) chefe escolhe um(a) novo(a) jogador(a) para assumir seu lugar, e o jogo recomeça.

MbubeMbube: adaptação de uma brincadeira infantil de Gana. Dois jogadores(as) vendidos(as) são escolhidos(as): um como o leão e o outro como a caça. O leão deve capturar a caça dentro de um círculo, enquanto os(as) outros(as) jogadores(as) cantam 'Mbube' mais alto e rápido quando o leão se aproxima, e mais baixo e lento quando ele se afasta.

Antoakyire: adaptação de uma brincadeira infantil de Gana. O jogo envolve um grupo de jogadores(as) sentados(as) em círculo, com um 'Corredor(a)' que corre ao redor deles(as), carregando um lenço. Todos(as) cantam uma música curta. Quando a música está prestes a terminar, o(a) Corredor(a) deixa o lenço atrás de uma criança e tenta dar a volta no círculo. O(a) jogador(a) que tiver o lenço atrás deve pegá-lo(a) e tentar capturar o(a) Corredor(a) antes que ele(a) ocupe o lugar dele(a). Se o(a) jogador(a) capturar o(a) Corredor(a), ele(a) volta ao seu lugar, e o(a) Corredor(a) recomeça. O jogo segue, enquanto houver interesse dos(as) participantes.

Txila: versão de uma brincadeira da Argélia. Neste jogo, delimita-se o espaço de jogo, e os(as) participantes são organizados(as) em duas equipes. A primeira equipe forma pares que precisam correr de mãos dadas, enquanto os(as) integrantes da segunda equipe se dispersam pelo campo, correndo sozinho(as). Os pares da primeira equipe recebem bolas e tentam acertar os membros da segunda equipe. Uma

pessoa cronometrará o tempo. Os pares podem pegar qualquer bola disponível e continuar arremessando. Os(as) jogadores(as) da segunda equipe, ao serem atingidos(as), são eliminados(as). Quando todos(as) forem eliminados(as), as equipes trocam de função. A equipe que eliminar os(as) adversários(as) mais rápido vence.

Kick e Catch: adaptação de um jogo de Marrocos. Neste jogo, os(as) jogadores(as) são divididos(as) em duas equipes, que ficam uma de frente para a outra. Uma pessoa inicia o jogo lançando uma bola de material reciclado, meia ou plástico leve. Os(as) jogadores(as) tentam capturá-la. Quem pegar a bola deve passá-la para um(a) colega de sua equipe, enquanto o time adversário tenta interceptar ou desviar a bola para o chão, onde seus membros podem pegá-la. A equipe vence ao completar dez recepções consecutivas sem perder a posse ou deixar a bola cair no chão.

Preso na lama: versão de uma brincadeira da África do Sul. Nesse jogo, um(a) jogador(a) é o apanhador(a), e os(as) outros(as) correm dentro de um campo delimitado. Se forem tocados(as), ficam 'presos(as) na lama' e só podem ser libertados(as) por outro(a) jogador(a). Quem for pego(a) duas vezes sai do jogo, e vence o(a) último(a) jogador(a) livre.

Rolar o pneu: versão de uma brincadeira de Angola. Os(as) participantes movimentam um pneu ou um aro de bicicleta utilizando uma vara como guia sem objetivo competitivo. Se desejado, pode-se definir uma pista e linha de chegada para criar uma competição. O foco está na experiência de condução, podendo usar pneus de diferentes tamanhos, inclusive com as mãos, se forem grandes.

NduleNdule: adaptação de uma brincadeira de Guiné Bissau. Neste jogo, os(as) jogadores(as) sentam-se em círculo e o(a) coordenador(a) toca suas pernas ou joelhos, dizendo "NduleNdule". Ao serem tocados(as), eles(as) devem levantar as pernas e mantê-las no ar. Quem abaixar as pernas é eliminado(a). O último jogador(a) que mantiver as pernas levantadas vence o jogo.

Pombo ou Matacuza: versão de uma brincadeira infantil de Gana. Neste jogo, sete pedras ou petecas são colocadas no chão. O(a) participante(a) joga uma pedra para o ar, pega outra do chão com a mesma mão e em seguida apanha a pedra lançada antes de cair. O processo se repete, aumentando o número de pedras a serem pegadas até chegar a sete. Se a criança errar, passa a vez ao(à) próximo(a) jogador(a).

Kakopi: adaptação de uma brincadeira infantil da Tanzânia. Neste jogo, os(as) jogadores(as) sentam-se em linha reta ou em círculo com as pernas esticadas, enquanto cantam. O(a) líder aponta para suas pernas durante a música. Ao fim da canção, o(a) jogador(a) cuja perna foi indicada deve dobrá-la. O processo se repete até que um(a) jogador(a) tenha ambas as pernas dobradas e saia do jogo. O(a) último(a) com uma perna estendida vence.

Outro material que reúne brincadeiras africanas e afro-brasileiras é o livro, *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras*, organizado por Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian Danae Ferreira Nunes (2022). Nele, verifica-se a compreensão dos jogos e brincadeiras como espaços de aprendizagem, de diálogos e comparações sobre as práticas e culturas infantis entre o Brasil e o continente africano. O Catálogo apresenta brincadeiras africanas e afro-brasileiras como ferramentas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores e professoras da rede pública de ensino. Os jogos e brincadeiras estão inseridos em um processo histórico e social, portanto, como práticas culturais que permitam a troca e o desenvolvimento de um repertório de saberes, habilidades e expressões.

O Catálogo reúne pessoas de sete países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe), que trazem suas vivências, experiências e memórias lúdicas. Considerando o contexto da Educação Infantil, selecionamos algumas brincadeiras que melhor se adaptam à faixa etária.

O primeiro a compartilhar suas experiências no livro, *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras*, é Pedro Domingos Nguvu, angolano de 23 anos, que sugere e apresenta algumas das brincadeiras que fizeram parte de sua vivência:

Banana Verde: neste jogo, a sorte é tirada com ‘cara ou coroa’ ou escondendo algo em uma das mãos. O(a) perdedor(a), de olhos fechados, grita ‘banana’ repetidamente, enquanto os(as) outros(as) se escondem e respondem ‘verde’ para indicar que ainda não se esconderam. Quando todos(as) estão escondidos(as) e param de gritar, o(a) jogador(a) que grita ‘banana’ começa a procurar os(as) outros(as). O primeiro encontrado assume a responsabilidade de procurar na próxima rodada.

Bica bidom: a brincadeira começa com a escolha de um(a) jogador(a) que contará até um número combinado de olhos fechados, enquanto os(as) outros(as) se

escondem. A área de jogo é delimitada, e um *bidom* (garrafa) é colocado no centro. O(a) jogador(a) que procura deve encontrar os(as) participantes escondidos(as) e correr até o *bidom* para riscar um X no chão, eliminando-os(as). No entanto, se um(a) participante encontrado(a) conseguir chegar ao *bidom* e chutá-lo(a) antes de ser riscado, ele(a) se salva.

Buraquinha: o jogo consiste em retirar pedras de um buraco no chão, enquanto os(as) participantes, sentados(as) em volta, seguram uma pedra na mão. Um(a) por um(a), eles(as) jogam a pedra para cima, retiram pedras do buraco e tentam pegar a que lançaram antes que caia. Se conseguirem devolver todas, exceto uma, para o buraco, ficam com essa pedra. Se a pedra lançada cair no chão ou não conseguirem devolver, passam a vez. O(as) jogador(a) que pegar todas as pedras disponíveis vence.

Desenho na areia: a brincadeira pode ser feita de duas maneiras: na primeira, todos(as) os(as) participantes desenham livremente e, ao final, comentam sobre suas obras. Na segunda, uma pessoa sugere um tema para o desenho, e ao final, é escolhido o desenho mais admirado.

Garrafinha: o jogo envolve um número estipulado de garrafas, como dez, que devem ser preenchidas com areia por um(a) jogador(a) ou duas, enquanto uma dupla do time adversário tenta derrubá-las com uma bola. Se a dupla acerta, um membro do time vitorioso assume a tarefa de encher as garrafas. O objetivo é encher todas as garrafas sem que sejam atingidas ou atingir todas as garrafas com a bola. Cada vez que um time esvazia e enche as garrafas, ganha um ponto. O jogo continua enquanto os(as) participantes desejarem

Jogo das rolhas: o jogo é uma simulação de futebol usando rolhas de garrafa ou materiais arredondados como jogadores(as), organizados em formações, como três defesas e dois atacantes. Cada equipe deve ter um equipamento ou desenho que represente seu uniforme para evitar confusões. A partida ocorre em um espaço cimentado e plano, onde cada time tem seu gol e goleiro. Após um tempo estipulado, as equipes trocam de lado no campo. A equipe que marcar mais gols dentro do tempo vence a partida.

Nuekamena: nesta brincadeira, a sorte é decidida com cara ou coroa ou par ou ímpar. O(a) perdedor(a) conta, de olhos fechados, até um número combinado enquanto os(as) outros(as) se escondem. Após contar, ele(a) deve encontrar

todos(as) os(as) escondidos(as). Quando todos(as) forem encontrados(as), o(a) primeiro(a) a ser achado(a) assume a contagem e a busca na próxima rodada.

Saltar Corda: no jogo, duas pessoas de cada equipe giram uma corda, enquanto os membros da equipe adversária tentam saltar sem serem atingidos. Se um(a) jogador(a) for atingido(a), ele(a) troca de posição e passa a girar a corda.

Silikoti: esse é outro nome para a brincadeira da corda, onde os(as) jogadores(as) saltam uma corda movimentada por duas pessoas que a seguram em suas extremidades.

Jacica Helena Lopes Fernandes, cabo-verdiana, formada em Bacharelado em Humanidades e licenciada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), também contribuiu significativamente para a obra, Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras, trazendo as brincadeiras, conforme descritas a seguir:

Jogo de ringui: o jogo começa com duas equipes iguais, posicionadas em linha reta a cerca de cinco passos de distância. Um(a) jogador(a) de um time lança um *ringui* (argola) na direção de um(a) adversário(a), que deve tentar pegá-lo(a) no ar. Se conseguir, ele(a) joga; se não pegar antes de cair, é eliminado(a). O jogo continua até que todos(as) tenham jogado, e vence a equipe que não deixar o *ringui* cair no chão

Jogo de carambola: a brincadeira consiste em três buracos no chão, com cerca de um metro ou um metro e meio de distância entre eles. Cada jogador(a) tem uma bolinha (carambola) e, inicialmente, todos(as) tentam atirar suas bolinhas no primeiro buraco. Quem acertar ou ficar mais próximo do buraco começa o jogo. A partir daí, o(a) jogador(a) deve tentar acertar os três buracos, um de cada vez, com a bolinha presa entre o dedo indicador e o polegar. Se errar, deve deixar a bolinha onde parar até a próxima rodada. Se uma bolinha for atingida por outra durante o jogo, o(a) jogador(a) está eliminado(a). O objetivo é impedir que os(as) adversários(as) acertem os buracos, eliminando-os ao longo da partida.

Jogos das cinco pedrinhas: para esta brincadeira, são necessárias cinco pedrinhas (ou bolinhas) dispostas no chão. O(a) primeiro(a) jogador(a) lança uma pedrinha para o alto e deve capturá-la antes que caia. Se conseguir, ele(a) joga novamente e rapidamente pega uma segunda pedrinha, mantendo ambas no ar sem deixá-las cair. O(a) jogador(a) continua assim, aumentando o número de pedrinhas a

cada fase: primeiro duas, depois três e, por fim, todas de uma vez. Uma variação do jogo é jogar uma pedrinha e cruzar os braços antes de pegá-la de volta. Se uma pedrinha cair, é a vez do(a) adversário(a).

Passa anel: um(a) jogador(a) se esconde enquanto outro(a) fica em pé e os(as) demais se sentam em linha reta. O(a) jogador(a) em pé entrega um anel (ou pedrinha) a quem está sentado, simulando que o faz para todos(as), mas realmente entrega apenas a uma pessoa. Após isso, ele(a) chama o(a) jogador que estava escondido(a), que deve adivinhar a quem foi dado o anel. O(a) jogador(a) que adivinhar corretamente se torna o(a) novo(a) distribuidor(a) do anel. Se não acertar, deve se esconder novamente para a próxima rodada.

Yacine Henriques Tavares, guineense, é graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela UNILAB, Campus dos Malês (BA), e licenciada em Pedagogia pela mesma instituição, traz sua contribuição descrevendo brincadeiras como:

Cabra-cega: nesta brincadeira, o(a) jogador(a) é vendado(a) e os(as) demais fazem perguntas: 'Cabra-cega, aonde vai?' e a resposta é 'Vou buscar leite para o senhor Deus'. Após isso, as crianças se movimentam enquanto a cabra-cega tenta capturar alguém. Se conseguir, ele(a) pode tirar a venda dos olhos. O(a) jogador(a) pega e torna-se a nova cabra-cega, e o jogo recomeça.

Cerca-cerca: para determinar quem começa a brincadeira, uma pessoa esconde uma pedrinha em uma das mãos, e os(as) demais participantes tentam adivinhar em qual mão está. Quem errar deve contar até 15 e, em seguida, correr para pegar os(as) outros(as) participantes. Ao tocar o ombro de alguém, essa pessoa deve contar até 15 e, então, correr atrás dos(as) demais, repetindo o processo.

Esconde-esconde ou mocho: um(a) dos(as) participantes é escolhido(a) como o mocho, que se esconde enquanto os(as) demais ficam de costas. Depois, o grupo procura pelo mocho. A primeira pessoa a encontrá-lo se junta a ele, escondendo-se também, sem avisar os(as) outros(as). Cada jogador(a) que encontrar o mocho se une a ele até que todos(as) os(as) participantes estejam escondidos(as).

Hercínia Chena Azarias Wasse, moçambicana de Xai-Xai, é bacharela em Humanidades pela UNILAB e graduanda em Relações Internacionais pela mesma instituição, no Campus dos Malês, Bahia. Na obra, Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras, contribui com as seguintes brincadeiras:

Matacuzana: na brincadeira, cada jogador(a) tem uma pedrinha e as demais são colocadas em um buraco ou círculo. O objetivo é lançar sua pedrinha para cima, tirar uma das pedrinhas do buraco e pegar a que foi lançada antes que caia. Cada jogador(a) continua até errar ou esvaziar o buraco, e vence quem conseguir tirar o maior número de pedrinhas.

Neca: o jogo consiste em pular sobre um desenho riscado no chão, geralmente com quadrados e retângulos numerados de 1 a 10, seguido de um semicírculo representando o céu. Cada jogador(a) deve jogar uma pedrinha na casa 1, evitando que ela saia dos limites. Em seguida, pula em um pé nas casas isoladas e com os dois pés nas casas duplas, até chegar ao céu e voltar, pegando a pedrinha. O jogo continua até que o(a) jogador(a) consiga completar todas as casas, vencendo quem terminar primeiro.

Quezia Moreno Gomes Pereira Miranda, natural da ilha do Príncipe, em São Tomé e Príncipe, compartilha suas brincadeiras:

Corrida de saco: na brincadeira, cada jogador(a) deve entrar em um saco que vá até sua cintura, segurando a borda com as mãos. Elas devem saltar e correr até uma linha de chegada, e o(a) vencedor(a) é quem chegar primeiro.

Stop: na brincadeira, um(a) jogador(a) lança a bola para cima e grita o nome de outro(a), que deve tentar agarrá-la. Se não conseguir, busca a bola enquanto os(as) outros(as) correm. Quando a bola é alcançada, o(a) jogador(a) grita 'stop', e tenta acertar alguém com a bola. Se o alvo pegar a bola no ar, ele passa a lançar e escolher um(a) novo(a) participante. Quem for atingido(a) é eliminado(a), e o jogo continua até restar apenas um(a) vencedor(a).

Essas brincadeiras, muitas vezes, transmitidas de geração em geração, oferecem um espaço, no qual as crianças podem explorar e expressar suas identidades, ao mesmo tempo que interiorizam as experiências coletivas de seu grupo. Assim, a lista de brincadeiras africanas ilustra, concretamente, como o brincar é um veículo poderoso para a formação da identidade, permitindo que as crianças compreendam seu lugar na sociedade e desenvolvam um senso de pertencimento. Por meio da interação com essas brincadeiras, as crianças se conectam com suas raízes culturais, enriquecendo sua compreensão sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Dessa forma, Pinto, Silva e Nunes (2022) afirmam que a criança é socializada desde o nascimento por meio do brinquedo e da brincadeira, que a apresentam regras e códigos sociais. A identidade da criança é moldada por essas experiências, influenciadas pelos(as) adultos(as), por outras crianças, pelos brinquedos e pelas normas sociais. Ao interagir com o ambiente e com outras pessoas, a criança interioriza valores e atitudes, aprendendo sobre a sociedade e o grupo ao qual pertence.

Sendo assim, é importante ressaltar que os brinquedos e brincadeiras desempenham um papel importante na formação de uma educação inclusiva e respeitosa. Por meio da incorporação de brinquedos e brincadeiras que refletem a diversidade cultural e étnica, as crianças têm a oportunidade de desenvolver empatia, respeito e valorização das diferenças desde os primeiros anos de vida. Tais experiências não apenas enriquecem o ambiente educativo, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, ao planejar atividades com brinquedos e brincadeiras, educadores(as) devem estar atentos(as) à escolha de materiais e à representação de diversas identidades, promovendo assim uma educação antirracista que valorize a pluralidade e a riqueza cultural de todos os indivíduos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção discorre sobre o percurso metodológico desta pesquisa, que se fundamenta em uma abordagem qualitativa. A opção por esta abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar a investigação sobre a utilização de brinquedos e brincadeiras na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil, buscando compreender as nuances e complexidades deste tema. Neste contexto, o estudo se caracteriza como exploratório, visando proporcionar maior familiaridade com o tema e o ambiente de pesquisa, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003). São apresentados também os instrumentos de coleta e produção de dados, os procedimentos de campo e a técnica de análise que guiou o desenvolvimento deste trabalho.

5.1 Opção metodológica

A abordagem qualitativa foi selecionada para esta pesquisa com o intuito de obter uma visão aprofundada e contextualizada das práticas e percepções dos(as) professores(as). Essa abordagem permite uma análise detalhada das experiências dos(as) participantes, o que é essencial para compreender as dinâmicas educacionais e as condições de trabalho na rede municipal de Santo André.

Conforme Robert Bogdan (1982 *apud* Triviños, 1987), a pesquisa qualitativa apresenta uma abordagem contextualizada e adaptável concentrada na compreensão profunda dos fenômenos sociais por meio da percepção subjetiva e das experiências dos sujeitos, rejeitando quantificações rígidas e enfatizando descrições detalhadas e narrativas. Ela permite a adaptação contínua do estudo, conforme surgirem novos dados e interpretações, ao contrário da pesquisa quantitativa, que segue um plano mais fixo. Essa flexibilidade é importante para captar a complexidade e os significados profundos dos fenômenos estudados. O autor ainda complementa:

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem (Triviños, 1987, p.132).

No campo da educação, Menga Lüdke e Marli André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa possibilita conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Elas ressaltam que, “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para sua melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (Lüdke; André, 1986, p. 32).

Para Maria Cecília de Souza Minayo (1994) a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, como comportamentos, atitudes e experiências. Nas palavras da autora:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 1994, p. 22).

A abordagem qualitativa na pesquisa educacional, portanto, proporciona uma compreensão profunda e contextualizada das dinâmicas escolares, destacando-se pela sua flexibilidade e foco nas experiências individuais. Em vez de utilizar quantificações rígidas, valoriza descrições detalhadas e narrativas que revelam os significados e complexidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, ela permite uma exploração rica das interações entre a escola, professor(a) e pesquisador(a), baseado nas atitudes e comportamentos dos(as) envolvidos(as).

A amostragem intencional, característica da pesquisa qualitativa, seleciona participantes com base em atributos específicos, garantindo a coleta de dados relevantes e detalhados. Logo, a pesquisa qualitativa é fundamental para entender a complexidade dos fenômenos educacionais e obter uma visão abrangente que os métodos quantitativos não conseguem oferecer.

Em nossa pesquisa, como já descrito anteriormente, adotamos uma abordagem qualitativa para compreender a utilização de brinquedos e brincadeiras como ferramentas para práticas antirracistas na Educação Infantil. Dentro desse contexto, o estudo foi de natureza exploratória, já que sua abordagem tem como um dos objetivos principais, aumentar a familiaridade com o ambiente e fenômeno estudados. Em vez de seguir um plano rígido, a pesquisa exploratória permite a coleta de dados de maneira flexível e adaptativa, utilizando métodos como entrevistas,

observação participante e análise de conteúdo, conforme afirmam Marina de Andrade Marconi e Eva Marina Lakatos (2003, p. 188):

Exploratórios - são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo [...] aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo *etc.*, para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem.

Segundo Antônio Carlos Gil (2002, p.41), as pesquisas exploratórias têm como objetivo

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Triviños (1987) reforça que na pesquisa de natureza exploratória o foco inicial é entender e conscientizar tanto o(a) pesquisador(a) quanto à comunidade sobre os problemas e desafios que enfrentam. Isso é feito por meio de entrevistas, reuniões e debates que ajudam a identificar e priorizar os problemas para buscar soluções coletivas.

As primeiras atividades do pesquisado no seio da comunidade que interessa são de natureza exploratória, tendentes à conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas. Entrevistas individuais com dirigentes, com outras pessoas, reuniões em pequenos grupos, debates amplos *etc.* permitirão que todos façam um levantamento dos problemas e, em seguida, se estabeleçam prioridades na busca de soluções (Triviños, 1987, p.94).

Assim, a abordagem exploratória é fundamental para obter uma compreensão detalhada e inicial de um fenômeno ou problema. Ao permitir uma coleta de dados de maneira mais flexível e adaptativa, essa abordagem facilita a familiarização com o ambiente ou situação estudada. Métodos como entrevistas são utilizados para identificar e priorizar questões importantes, promovendo um entendimento profundo das dinâmicas envolvidas.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada que, conforme Gil (2002, p.117) é “[...] guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Ela “[...] ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Este método é especialmente eficaz em contextos onde a interação direta entre o(a) pesquisador(a) e o(a) participante pode revelar particularidades que outras técnicas de coleta de dados, como questionários, não conseguem capturar.

As entrevistas podem variar em estrutura, desde as não totalmente estruturadas, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões, até as semiestruturadas, que se baseiam em um esquema básico com flexibilidade para adaptações durante a interação. A entrevista não estruturada, por exemplo, permite aos(as) entrevistados(as) discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que possuem, proporcionando uma visão mais autêntica e detalhada (Lüdke; André, 1986).

A liberdade de percurso na entrevista, particularmente na versão não estruturada ou semiestruturada, é uma característica central que a diferencia de outras técnicas. Essa abordagem permite a coleta de informações em um ambiente de confiança e aceitação mútua, facilitando uma comunicação fluida e rica. De acordo com Lüdke e André (1986, p.34), “[...] a grande vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, o que é fundamental para explorar a fundo temas complexos e pessoais, possibilitando uma análise mais rica e contextualizada.

Além disso, a realização de entrevistas exige um respeito profundo pelo(a) entrevistado(a). Isso inclui garantir que o local e o horário sejam convenientes e que haja um compromisso com o sigilo e anonimato. É essencial respeitar o universo próprio do(a) entrevistado(a), compreendendo suas opiniões e impressões sem impor uma problemática que não lhes seja familiar. Lüdke e André (1986, p.35) ressaltam que “[...] muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações”. Portanto, a habilidade do(a) entrevistador(a) em escutar atentamente e estimular o fluxo natural das

informações é crucial para evitar respostas que apenas confirmem as expectativas do(a) pesquisador(a).

Para garantir uma produção de dados eficaz, a entrevista foi conduzida com um roteiro que orientou a conversa através dos tópicos principais. Esse roteiro seguiu uma lógica, permitindo que os assuntos mais complexos fossem abordados de forma gradual. Lüdke e André (1986, p.36) enfatizam que "[...] será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos". O uso de um roteiro estruturado, mas flexível, ajuda a evitar saltos bruscos entre questões e a aprofundar gradualmente os tópicos discutidos. Além disso, a atenção não deve se restringir apenas ao roteiro e às respostas verbais. A captação de gestos, expressões e sinais não verbais é essencial para compreender e validar o que foi dito.

A escolha entre gravação direta e anotação durante a entrevista é uma decisão importante. A gravação oferece a vantagem de registrar todas as expressões orais de forma precisa, mas pode deixar de captar aspectos não verbais e representar um fator constrangedor para alguns entrevistados(as). Já a anotação permite uma seleção inicial das informações mais relevantes, mas pode resultar na perda de detalhes importantes se não for bem gerida. Lüdke e André (1986, p.37) destacam que "[...] é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre o objetivo da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes". Independentemente da forma de registro escolhida, a garantia de que o(a) entrevistado(a) está ciente do uso das informações e confiante na pesquisa é crucial para obter dados de qualidade. No caso desta pesquisa, o recurso utilizado foi a gravação de voz por meio do aparelho celular.

Para a seleção dos(as) entrevistados(as), o contato inicial foi realizado por meio de um convite enviado por e-mail institucional das pré-escolas, direcionado à direção "[...] explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração" (Marconi; Lakatos, 2003, p.199). Uma vez demonstrado interesse em participar, as entrevistas foram agendadas, de acordo com a disponibilidade dos(as) docentes, respeitando seu tempo, compromissos e horário de trabalho, de modo a não prejudicar o atendimento às crianças e a jornada de trabalho dos(as) mesmos(as).

Ainda conforme Marconi e Lakatos (2013, p.199), é importante “Criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem”. Dessa forma, o local foi previamente acordado com o(a) entrevistado(a), sendo escolhido o próprio ambiente escolar em que o(a) docente leciona, para que ele(a) não precisasse se locomover para outra localidade.

Referente ao tempo de entrevista, conforme Rosália Duarte (2002, p.145), “[...] em se tratando de entrevistas de uma hora e meia a duas horas de duração, deve-se esperar certo nível de ansiedade por parte do entrevistado no que diz respeito ao tempo”, sendo assim, a fim de evitar fadiga, cansaço, ansiedade e ou qualquer outro desconforto ao(à) entrevistado(a), o tempo estimado para a entrevista foi em média de 30 a 60 minutos.

Conforme mencionado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com um roteiro de perguntas que permitiu aos(às) entrevistados(as) expressar suas opiniões e experiências de forma livre, assegurando que todos os tópicos relevantes fossem abordados. O roteiro (Apêndice A) desenvolvido com base nos objetivos da pesquisa abordou questões-chave relacionadas às práticas pedagógicas, desafios enfrentados e percepções sobre a temática. As perguntas formuladas visavam estimular discussões aprofundadas e permitir que os(as) participantes compartilhassem suas experiências de maneira abrangente, incluindo a presença de brincados e brincadeiras que tratem da temática racial.

As entrevistas foram gravadas por meio de celular e gravador de voz, com a permissão dos(as) participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue antes da entrevista, explicando os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento e, posteriormente, transcrita para análise. A confidencialidade das informações será mantida e os dados serão armazenados de forma segura.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a entrevista deve ser finalizada da mesma forma que começou, com um clima cordial e harmonioso, para estabelecer uma relação de confiança e se necessárias futuras interações. Assim, a cordialidade e o respeito mútuo são fundamentais para o sucesso e continuidade do processo de coleta e produção de dados. O que ocorreu nesta pesquisa.

Complementando as entrevistas semiestruturadas, a análise documental foi realizada para aprofundar a compreensão das práticas educativas nas escolas da pré-escola do município de Santo André. Segundo Lüdke e André (1986, p.39), “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” e que “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p.39).

Para Triviños (1987, p. 111),

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto *etc.*

Sendo assim, foram considerados dois conjuntos de documentos: o currículo da Rede Municipal de Educação de Santo André e os planejamentos de 15 dias das educadoras participantes. O currículo servirá como referência para entender as diretrizes e objetivos educacionais, permitindo a comparação com as práticas observadas nas entrevistas. Conforme as DCNEI, currículo é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

Luciana Ostetto (2000) afirma que o planejamento pedagógico é uma atitude crítica do(a) educador(a) frente ao seu trabalho. Ela ressalta que planejar vai além de uma simples estrutura formal, sendo um processo flexível que permite ao(à) professor(a) revisar e encontrar novos significados para sua prática. O planejamento não deve ficar apenas na concepção ou na imaginação, mas deve ser concretizado em ações documentadas. Além disso, a autora destaca a importância de refletir sobre o conteúdo e os fundamentos que embasam o planejamento, para garantir que ele atenda às necessidades e objetivos do grupo de crianças com clareza sobre ‘o que’, ‘para que’ e ‘para quem’ se planeja.

Para a análise de dados, foi adotada a metodologia proposta por Laurence Bardin em sua obra, *Análise de Conteúdo* (1977), que fundamenta uma abordagem

qualitativa e sistemática para a interpretação dos dados coletados, em que a autora conceitua que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31).

O método de análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (1977), é uma abordagem sistemática e rigorosa destinada à interpretação de textos e outros materiais de comunicação. Este método é dividido em três fases principais, cada uma com características e objetivos específicos que guiam o processo de análise.

Sendo assim, a primeira fase, denominada pré-análise, correspondeu ao momento inicial de organização preliminar dos dados. Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante com o intuito de familiarizar-se com o material e desenvolver uma compreensão geral. Conforme descrito por Bardin (1977, p.96), essa fase será essencial, pois “[...] a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes”.

Com os objetivos da pesquisa já definidos, a próxima fase foi a de exploração do material, assim denominada por Laurence Bardin (1977). Essa etapa envolve a codificação dos dados coletados, que são organizados e categorizados, de acordo com os indicadores estabelecidos. A codificação pode ser realizada manualmente ou com o auxílio de software, dependendo da complexidade e do volume de dados. A análise temática é um componente central dessa fase, na qual o(a) pesquisador(a) busca identificar padrões, temas e categorias emergentes nos dados. A análise pode incluir a contagem de ocorrências de termos específicos e a identificação de relações entre diferentes categorias. Além disso, é fundamental manter um registro claro e organizado dos dados analisados, o que facilita a interpretação e a apresentação dos resultados.

Inicialmente, o processo de codificação foi empregado para organizar o material bruto em unidades de significado. Como descreve Bardin (1977, p. 103-104), “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Nessa fase, os trechos de texto foram selecionados com base em sua relevância para as questões de pesquisa e classificados sob códigos específicos, os quais foram definidos a partir da pergunta norteadora, dos objetivos geral e específicos do estudo, bem como do referencial teórico adotado. As palavras-chave que orientaram essa codificação incluíram:

brinquedos, brincadeiras, Educação Infantil, relações étnico-raciais e prática pedagógica antirracista, possibilitando a identificação de temas emergentes coerentes com o foco investigativo da dissertação.

Finalmente, na terceira fase, correspondente à etapa de análise e inferência, foi realizada uma interpretação detalhada das categorias para extrair significados e inferências relevantes. Conforme aponta Bardin (1977, p. 163), “[...] a análise consiste em uma reflexão sobre as categorias para revelar significados e contextos que vão além das palavras”. Este processo envolveu a comparação dos dados obtidos junto aos(as) participantes com a literatura existente, possibilitando a formulação de conclusões que dialogassem diretamente com as perguntas de pesquisa. Assim, a metodologia proposta por Bardin (1977) assegurou uma abordagem sistemática e rigorosa para a interpretação dos dados, contribuindo para que os resultados obtidos fossem representativos e teoricamente fundamentados.

Abaixo segue o quadro de categorias elaborado, a partir da análise de conteúdo das entrevistas com docentes da Educação Infantil, conforme Bardin (1977). As categorias estão relacionadas aos objetivos da pesquisa:

Quadro 7 – Categorias.

Categoria	Descrição
Presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil	Esta categoria identifica a presença e o uso de brinquedos e brincadeiras que valorizem a diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil.
Olhares docentes sobre práticas antirracistas na Educação Infantil	Esta categoria reflete a percepção das docentes sobre a importância de uma prática antirracista na formação das crianças, evidenciando o impacto na formação de valores e atitudes.
Desafios e possibilidades na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil	Esta categoria abrange os desafios e possibilidades identificados pelas docentes na implementação de práticas antirracistas na Educação Infantil, considerando obstáculos e estratégias para promover o respeito às diferenças e a valorização das identidades étnico-raciais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 O campo da pesquisa

O município de Santo André, situado no Estado de São Paulo, é um importante centro urbano que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) tem uma área territorial de 175,782 km². O município é uma parte significativa da Região do Grande ABC, conhecida por sua densidade populacional e importância econômica na região metropolitana de São Paulo.

Conforme o IBGE (2022), Santo André conta com uma população estimada de 748.919 habitantes. O município se destaca não apenas por seu tamanho e população, mas também por sua diversidade econômica e social. A cidade tem um mercado de trabalho bastante dinâmico, com uma média salarial para trabalhadores(as) formais de 2,6 salários mínimos. Esses dados refletem as condições econômicas e o nível de renda da população local, fornecendo uma visão geral da vida econômica e social do município.

Segundo Sandra Perez (2010), a história de Santo André é marcada por uma rica e complexa trajetória que reflete transformações significativas ao longo dos séculos. Originalmente, o município estava associado à antiga vila de Santo André da Borda do Campo, fundada em 1553, por Tomé de Souza. A vila desempenhou um papel importante na expansão do território paulista durante o período colonial, além de controlar rotas importantes e atuar como um centro de catequização indígena pelos jesuítas.

Perez (2010) argumenta que a localização inicial da vila não é completamente clara, com debates entre historiadores(as) sobre seu exato posicionamento. O desenvolvimento da vila foi interrompido em 1560, quando o Governador Geral Mem de Sá transferiu a sede para uma nova área mais próxima às aldeias indígenas e à casa dos jesuítas, e o antigo local de Santo André foi progressivamente abandonado.

A mesma autora também ressalta que a área hoje que compreende o município de Santo André passou por transformações consideráveis ao longo dos séculos. Em 1735, a edificação da capela de Nossa Senhora da Conceição da Boa Viagem marcou o início da ocupação significativa na região, que mais tarde se tornou a freguesia de São Bernardo em 1812⁴. A construção da ferrovia São Paulo Railway, no século XIX,

⁴ Foi criada a freguesia de São Bernardo, por aprovação régia do bispo diocesano e por alvará de 12 de outubro. A freguesia é uma espécie de distrito de São Paulo que abrangia área que não tinha

impulsionou o crescimento da região e a autonomia do município de São Bernardo foi estabelecida em 1889, com a instalação ocorrendo em 1890.

Em 1938, a sede do município foi transferida para a região que hoje corresponde à cidade de Santo André, mudando o nome do município de São Bernardo para Santo André. Esta mudança foi impulsionada pelo desejo de influentes famílias locais e pela necessidade de concentrar as administrações públicas e industriais na nova área. A nova configuração territorial e a criação de outros municípios na região continuaram a moldar a identidade e a memória social de Santo André, conforme afirma Cristina Pegurer (2012, p.60):

Em 1938, a sede do município de São Bernardo foi transferida para o distrito de Santo André, onde se localizavam órgãos públicos e a maior parte das indústrias. O antigo município de São Bernardo passou então a ser dominado como “Santo André”. Sua área abrangia, nessa época, os atuais municípios de São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Segundo informações do portal da Prefeitura de Santo André, a origem da cidade está ligada à construção da ferrovia que conectava São Paulo a Santos. Esse projeto foi impulsionado pela crescente atividade comercial e pela produção de café, e acabou atraindo imigrantes europeus durante o período de expansão ferroviária. A instalação da ferrovia não apenas facilitou o transporte de produtos agrícolas, mas também impulsionou o desenvolvimento industrial da cidade. Com o aumento da movimentação de mercadorias, a cidade viu a chegada de novas indústrias, operários e suas famílias, fomentando assim o crescimento econômico e populacional da região.

Corroborando, Maria Helena Bittencourt Granjo (2003) afirma que, até a primeira metade do século XX, Santo André recebeu imigrantes de várias partes do mundo, como portugueses, espanhóis, alemães, japoneses e, em maior número, italianos, que se envolveram principalmente em atividades urbanas, como comércio e pequenas manufaturas. A partir do final do século XIX, o município incentivou a instalação de indústrias, especialmente no setor têxtil. Muitos imigrantes e antigos operários iniciaram pequenas fábricas que cresceram com o tempo. Àqueles que conseguiram prosperar e chegaram com um diploma ou algum capital iniciaram a

limites exatos. Não equivale ao território atual do ABC, pois dela não fazia parte o bairro rural de São Caetano. (Peres, 2010, p.140).

formação de uma camada média local, que se diferenciou do crescente número de trabalhadores.

De acordo com Granjo (2003), o avanço na comunicação levou o governo a estabelecer a primeira escola na região em 1875, quando a população já era de 2.000 habitantes. A autora destaca que a Fábrica Ipiranguinha foi pioneira ao criar uma escola no ABC, com o objetivo de educar os filhos de seus operários.

A construção do primeiro grupo escolar de Santo André começou em 1912 e foi concluída em 1914, integrando nove escolas isoladas da rua Senador Flaquer. A escola, erguida em terreno doado, tinha um pátio interno e oferecia aulas de manhã e à tarde, com nove classes. Por duas décadas, foi a única escola da cidade, atendendo estudantes de diversas origens. Os professores vinham de trem de São Paulo e eram transportados em carros puxados por cavalos (Granjo, 2003).

Luciene Galvão Candido (2022) assevera que até 1910, as escolas em Santo André eram isoladas, geralmente, compostas por uma única sala de aula com crianças de diferentes idades e uma única professora. A partir de 1910, iniciou-se a criação de grupos escolares, mas o ensino em escolas isoladas continuou até os anos 1960, devido à baixa frequência escolar. Santo André contou com unidades escolares para diversos níveis de ensino. Embora o número de salas na educação pré-primária tenha diminuído ao longo dos anos, o atendimento a crianças nessa etapa aumentou; enquanto o ensino fundamental continuou a ser a principal prioridade, com o maior número de escolas e matrículas.

Segundo Candido (2022), durante a década de 1960, Santo André viu um aumento significativo no número de instituições privadas voltadas para crianças de 4 a 6 anos, em resposta à falta de escolas públicas para essa faixa etária. Anúncios no jornal Diário do Grande ABC mostram que as instituições ofereciam atendimento em jardins de infância ou cursos maternos para crianças de 3 a 5 anos; e ensino pré-primário para crianças de 6 anos, preparando-as para a escola primária, conforme indicam as figuras 2, 3 e 4

Figura 2 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (1).

“EXTERNATO MARIZINHO”

Rua das Orquídeas, 425 — V. Alzira — Santo André
JARDIM DA INFANCIA E PRÉ-PRIMÁRIO
 Riqueza de experiência e material, num ambiente tranquilo e ao mesmo tempo estimulante
 FONES: 44-8815 — 44-7363

CONDUÇÃO PRÓPRIA
MATRICULAS ABERTAS

Seu filho, se tem de 3 a 6 anos, poderá agora matricular-se na melhor escola do ABC, especializada no ensino de crianças nessa idade.

ESCOLA “PIMENTINHA”

sita a Av. Padre Anchieta, 665 — Fone: 44-1490 no bairro Jardim, iniciará seu Curso Maternal e Pré-Primário no próximo dia 3 de março. Avaliação de quociente de inteligência feita trimestralmente por psicólogo infantil. Excursões ao Jardim Zoológico, Butantã, Horto Florestal, etc. . . para que a criança tenha contacto com a natureza e comece desde já a aprender para o futuro. Magnífico «play-ground», com os mais modernos brinquedos infantis, Aquário e viveiro com espécimes brasileiros. Condução própria. Ambiente alegre idêntico ao que ela encontra no seu lar.

Visite-nos e «traga-nos a sua «pimentinha» para que ela conheça a sua futura escola.

Fonte: Candido (2022).

Figura 3 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (2).

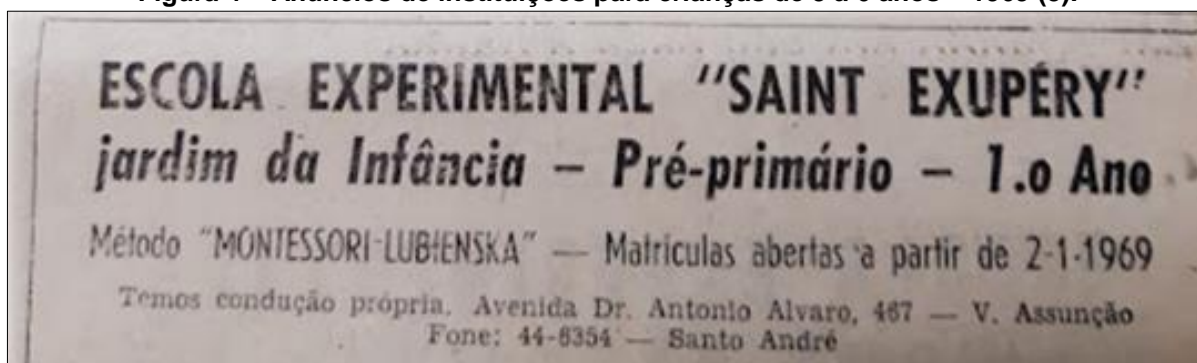
PEQUENO PRINCIPE

JARDIM E PRÉ — Fase de estudo sobre Q-I de cada criança. Evitando problemas de ordem educacional futuros. Próximo ano PRIMÁRIO com responsabilidade exclusiva do colégio, quanto ao aproveitamento do aluno.

As professoras que acompanharem o aluno durante o ano serão as mesmas até que finde o curso, evitando-se confusão de idéias e propósitos. Há necessidade de que o PRÉ seja feito com antecedência mínima de 6 meses. Futuramente GINÁSIO nos mesmos moldes de princípios e ensino com única e total responsabilidade do corpo docente, quanto a assimilação do aluno. Gravação diária das aulas a inteira disposição dos pais. Maiores informações: fone: 44-6665, através do qual poderão ser marcadas entrevistas pessoais.

Fonte: Candido (2022)

Figura 4 – Anúncios de instituições para crianças de 3 a 6 anos – 1969 (3).



Fonte: Candido (2022)

Apontado por Candido (2022), em 1969, Santo André iniciou um novo capítulo na educação municipal com o lançamento do Curso de Recreação Infantil, que foi criado para atender crianças de 5 e 6 anos. O curso começou em duas unidades, uma adaptada em um complexo esportivo e outra em um local separado, oferecendo atividades ao ar livre e utilizando espaços esportivos locais. Apesar das limitações iniciais, o projeto teve um impacto significativo e ajudou a consolidar a rede municipal de educação infantil na cidade.

Camila Fernanda Saraiva (2009) complementa que em 1970, a cidade inaugurou dois Centros Integrados de Recreação Infantil, e expandiu o número de salas isoladas em outros locais, focadas em atividades recreativas mais do que em educação formal. No entanto, em 1977, impulsionados pelos movimentos operários que lutavam por melhores condições e direitos sociais, surgiu uma maior demanda por atendimento a crianças pequenas. Isso levou à criação dos Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos (CEAR), que mais tarde foram renomeados como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Embora essas iniciativas tenham avançado na educação pré-escolar, elas não abordaram a necessidade de atendimento para crianças menores, uma vez que o serviço de creche só foi implantado no município uma década depois.

Saraiva (2009) aponta que em Santo André a evolução das creches públicas, desde 1987, tem sido marcada por transformações significativas em sua gestão e abordagem pedagógica. Inicialmente, as creches eram assistenciais e ofereciam serviços básicos sem uma abordagem educativa estruturada. Em 1989, a gestão passou à Secretaria da Educação, promovendo uma qualificação do atendimento e exigindo formação específica para as monitoras, que passaram a ser chamadas de

professoras. Com o tempo, houve mudanças no modelo de gestão, incluindo parcerias com entidades assistenciais e melhorias na formação dos(as) profissionais.

A partir de 2003, as monitoras foram enquadradas no Estatuto do Magistério Municipal, consolidando o papel das creches como instituições educacionais e não meramente assistenciais. Apesar dessas conquistas, a creche enfrenta desafios relacionados à permanência e valorização dos(as) profissionais, refletindo uma contínua necessidade de integração entre as dimensões de cuidar e educar (Saraiva, 2009).

Como demonstrado por Saraiva (2009), entre 1999 e 2006, a formação das profissionais de Educação Infantil, em Santo André, passou por diversas mudanças significativas. Em 1999, a parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e a coordenação de Sonia Kramer iniciou uma formação permanente para as práticas das creches. A partir de 2002, a Consultoria e Assessoria Educacional Aprender a Ser, coordenada por Emília Cipriano Sanches, ofereceu formações focadas em ludicidade e o papel do brincar. Em 2002, uma parceria com o Centro Universitário Fundação Santo André possibilitou a formação superior das professoras e monitoras, culminando no curso de licenciatura plena, concluído em 2004. No mesmo período, convênios com a Universidade de São Paulo (USP) permitiram cursos de especialização para elevar a escolaridade dos(as) profissionais. Em 2003, as monitoras foram enquadradas no Estatuto do Magistério Municipal, o que resultou na extinção do cargo de monitor e na redução da carga horária. Em 2006, novas formações foram realizadas, abordando qualidade dos espaços, concepções de infância e articulação entre teoria e prática. A partir de 2008, às auxiliares da Educação Infantil também puderam participar dessas formações.

O contexto histórico da Educação Infantil, em Santo André, revela um percurso de transformações significativas, desde a fase assistencial das creches até a consolidação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UNIMEI), refletindo um esforço contínuo para aprimorar a qualidade do ensino.

Saraiva (2009) aborda duas formações importantes que foram implementadas em Santo André com o intuito de atender às exigências da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que estabeleceu a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da História da África e dos Africanos como componentes obrigatórios no currículo escolar, a saber: Gênero e Raça (2005) e A Cor da Cultura (2006). Essas formações surgiram

como elementos centrais do programa Diversidade e Educação, promovido pelo Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) e foram desenhadas para capacitar os(as) professores(as) em aspectos fundamentais das novas diretrizes, garantindo que a implementação da Lei fosse não apenas uma formalidade, mas uma realidade significativa na prática pedagógica e com objetivo de examinar a natureza e o impacto dessas formações, bem como das implicações dessas iniciativas para a Educação Infantil em Santo André.

Segundo Saraiva (2009), para a implementação da formação "Gênero e Raça", a Secretaria de Educação adaptou o programa e o multiplicou entre os(as) docentes. Inicialmente, foi aplicado um questionário nas unidades escolares para identificar percepções sobre racismo, ações ou projetos relacionados à temática racial, e suas necessidades. Com base nas respostas, a formação começou com as equipes diretivas, que eram responsáveis por disseminar o conhecimento para suas equipes. A formação foi organizada em quatro etapas principais: i) sensibilização; ii) resgate histórico; iii) conceituação; iv) e ampliação cultural. Embora tenha incluído a participação de representantes indígenas e ciganos, o foco principal não se aprofundou nesses temas específicos.

A formação A Cor da Cultura, lançada em 2004, visou valorizar as culturas africana e afro-brasileira e foi desenvolvida por meio de um kit pedagógico com materiais audiovisuais, cadernos e jogos educativos. A metodologia incluiu quatro etapas: i) fundamentação teórica; ii) oficina pedagógica; iii) planejamento de propostas; iv) e avaliação, além de acompanhamento presencial dos projetos. Participaram da formação formadores(as) do Movimento Negro, e a implementação variou entre as instituições, com algumas integrando a temática aos Projetos Políticos Pedagógicos e outras enfrentando dificuldades na disseminação dos conhecimentos, conforme observou Saraiva (2009).

Como conclusão da sua dissertação, a pesquisadora Saraiva (2009) observa que as formações continuadas Gênero e Raça e A Cor da Cultura, realizadas em 2005 e 2006, tiveram um impacto positivo ao integrar questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas das escolas de Santo André. No entanto, o impacto foi considerado momentâneo, devido a fragilidades na metodologia de multiplicação, que não atingiu diretamente as escolas e resultou em descontinuidade. A pesquisadora enfatiza a necessidade de considerar as especificidades da Educação Infantil, o envolvimento

pessoal e profissional dos(as) professores(as), o apoio das equipes diretivas e a implementação de políticas públicas permanentes para efetivar a formação continuada.

Nesse contexto, a creche Heitor Villa-Lobos, em resposta a essas demandas, criou o projeto Mala da Diversidade, que visou promover a valorização e o reconhecimento da diversidade racial desde a infância, refletindo a diversidade por meio de bonecos de pano em várias tonalidades de pele. Além de atividades culturais relacionadas à África, como comida típica, música e dança, o projeto buscou estimular a autoestima e a compreensão das diferenças raciais entre as crianças. O sucesso do Mala da Diversidade rendeu a creche o 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, concedido pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), destacando a eficácia da abordagem prática na promoção da inclusão e diversidade nas escolas, conforme afirma o jornal eletrônico Folha de São Paulo (2008):

Quando uma das professoras da creche Heitor Villa-Lobos, em Santo André, retira uma maleta do armário, as crianças correm em sua direção. Querem os bonecos de pano semelhantes a cada uma delas. "Tem branco, preto e marrom. E os cabelos são todos diferentes", dizem os alunos, de três a cinco anos, todos ao mesmo tempo. Conhecida como a "Mala da Diversidade", o projeto da creche municipal foi premiado no 4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, do Ceert (Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades), que reconhece escolas e professores que cumprem a lei 10.639.

Em resumo, as formações étnico-raciais no município de Santo André, como Gênero e Raça; e A Cor da Cultura, foram etapas importantes no avanço da discussão e da implementação da diversidade racial nas práticas pedagógicas. Apesar dos desafios enfrentados, como a fragilidade na metodologia de multiplicação e a necessidade de uma política pública permanente, essas iniciativas contribuíram para a sensibilização e a integração das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

A Educação Infantil, em particular, desempenha um papel crucial na formação da identidade e na promoção da inclusão desde os primeiros anos de vida. Projetos como o Mala da Diversidade, exemplificam como práticas pedagógicas bem estruturadas podem fomentar a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças raciais desde a infância. Para que esses esforços sejam sustentáveis e efetivos, é essencial que continuem a haver investimentos em formação continuada,

apoio das equipes diretivas e políticas públicas robustas que garantam a efetiva integração das temáticas étnico-raciais na Educação Infantil e em todo o sistema educacional.

5.3 As participantes da pesquisa

Para a pesquisa em questão, foram realizadas entrevistas com seis professoras da Rede Municipal de Educação de Santo André que atuam na pré-escola. Como já mencionado, os(as) participantes foram convidados(as) por meio de e-mail encaminhado às instituições, sendo selecionados(as) os(as) docentes que aceitaram participar de forma voluntária da pesquisa. O intuito era que se tivesse um(a) professor(a) por região administrativa da Rede Municipal de Santo André, em um total de sete.

Quanto ao perfil dos(as) participantes, não havia critérios pré-determinados em relação às diferentes faixas etárias, etnias, raças, gêneros, classes sociais e orientações sexuais. Contudo, os(as) docentes deveriam: i) lecionar em pré-escola e ii) cada um(a) atuar em uma região diferente. Caso houvesse mais de um(a) docente interessado(a) em participar da pesquisa, por região, seria convidado(a) o(a) primeiro(a) a responder ao convite.

O processo de resposta ocorreu de forma gradual, com apenas uma unidade escolar demonstrando interesse inicialmente, por meio do retorno ao e-mail enviado. O prazo de resposta foi de aproximadamente cinco dias úteis. Diante da baixa adesão espontânea, foi necessário recorrer a parcerias já estabelecidas com docentes da própria Rede Municipal, que auxiliaram na mediação do contato com gestões escolares, especialmente com assistentes pedagógicas de algumas unidades. A partir desses contatos, foi possível retomar os encaminhamentos, respeitando o critério previamente definido de representatividade geográfica. Com isso, obtivemos êxito no engajamento de seis docentes totalizando a participação de sete docentes e assegurando a diversidade territorial pretendida pela pesquisa.

Na primeira unidade escolar que respondeu ao convite, a participação foi confirmada por um docente que atua como professor de educação física. Apesar de trabalhar com crianças pequenas, sua atuação se dá de forma mais pontual ao longo da rotina escolar. Como o foco desta pesquisa está voltado às(aos) professoras(as)

da Educação Infantil que acompanham as crianças durante um período mais extenso do dia e que, por isso, constroem com elas vínculos mais contínuos e uma observação mais criteriosa de suas experiências, optamos por não incluir esse profissional no grupo final de participantes. Assim, a pesquisa contou com a colaboração de seis professores(as), todos(as) com atuação direta e constante na pré-escola, o que possibilitou uma escuta mais aprofundada sobre suas práticas, percepções e desafios cotidianos relacionados ao brincar e à construção de uma educação antirracista.

O e-mail encaminhado às unidades escolares continha uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, a opção metodológica pela entrevista semiestruturada e a indicação de que os encontros ocorreriam fora do horário regular de trabalho, de modo a não interferir nas atividades escolares. Também foram informadas as condições de sigilo e confidencialidade da participação, bem como o registro das discussões por meio de gravação em áudio, com o devido consentimento dos(as) participantes. Além disso, os dados pessoais da pesquisadora foram disponibilizados para que os(as) interessados(as) pudessem estabelecer contato direto, caso tivessem dúvidas ou desejassem manifestar interesse em participar voluntariamente da pesquisa.

No quadro 8, apresentamos a identificação das entrevistadas. Para preservar a identidade das participantes, optamos por designações genéricas, sendo utilizados os termos Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6 ao longo da análise.

Quadro 8 – Identificação das docentes.

Designação	Idade	Raça/Etnia	Sexo	Formação	Tempo de docência	Tempo de Educação Infantil
Professora 1	40	Branca	Feminino	Graduação em Pedagogia e Artes; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia. Alfabetização e Letramento	21 anos	5 anos
Professora 2	53	Branca	Feminino	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil Alfabetização e Letramento	25 anos	6 anos
Professora 3	40	Parda	Feminino	Graduação em História e Pedagogia, Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de História e Geografia e Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, Mestrado em Educação	22 anos	14 anos
Professora 4	55	Parda	Feminino	Graduação em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física, Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia, Arte Visual e Educação e Ludicidade	23 anos	23 anos
Professora 5	27	Branca	Feminino	Graduação em Pedagogia, Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia da língua Inglesa e Inclusão e Intervenção com ABBA	7 anos	3 anos
Professora 6	35	Branca	Feminino	Graduação em Pedagogia, Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Alfabetização	10 anos	5 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa contou com a participação de seis professoras atuantes na Educação Infantil. O grupo é composto integralmente por profissionais do sexo feminino, com idades variando entre 27 e 55 anos, indicando diferentes momentos na trajetória profissional e gerações distintas. Quanto à autodeclaração racial/étnica, quatro professoras se identificaram como brancas e duas como pardas. Todas as

participantes possuem graduação em Pedagogia, por algumas complementadas por outras licenciaturas ou bacharelados como História, Artes Visuais e Educação Física. A qualificação se estende ao nível de pós-graduação, com todas as professoras possuindo especializações (*lato sensu*) em áreas pertinentes à educação, tais como Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Metodologias de Ensino, Língua Inglesa e Educação Inclusiva. Uma das participantes detém ainda o título de Mestre em Educação (*stricto sensu*). O tempo total de docência varia consideravelmente, de 7 a 25 anos, assim como o tempo de experiência específico na Educação Infantil, que se estende de 3 a 23 anos. Este perfil configura um grupo de participantes com sólida formação acadêmica e com experiências docentes diversificadas tanto em termos de tempo total de carreira quanto de atuação na etapa da Educação Infantil.

A escuta atenta dessas educadoras permitiu acessar uma riqueza de experiências, percepções e práticas construídas no chão da pré-escola, revelando não apenas suas trajetórias profissionais, mas também suas formas de compreender e lidar com as questões étnico-raciais na infância. Suas vozes, únicas e ao mesmo tempo representativas, iluminam as complexidades envolvidas no enfrentamento ao racismo desde os primeiros anos de escolarização, bem como apontam para os desafios e possibilidades que emergem desse processo.

6 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES

Esta seção apresenta a análise dos dados da pesquisa, cujo objetivo foi o de compreender de que forma os brinquedos e brincadeiras contribuem para a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil; como as docentes significam suas práticas e quais fatores institucionais e pedagógicos impactam nesse processo, a partir de três categorias: i) presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil; ii) olhares docentes sobre práticas antirracistas na Educação Infantil; e iii) desafios e possibilidades na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. Os depoimentos das professoras nos revelam compreensões e estratégias vivenciadas no cotidiano escolar, evidenciando tanto os avanços quanto às limitações e os desafios que atravessam o trabalho antirracista na Educação Infantil.

6.1 Presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil

A presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial, identificada como uma das categorias nesta pesquisa, revela-se como eixo central das práticas pedagógicas voltadas à construção de uma educação antirracista na Educação Infantil. Como já discutido em seções anteriores, o brinquedo ultrapassa sua dimensão material e se configura como um artefato cultural e um “suporte de uma representação” (Brougère, 2000, p. 8), funcionando como mediador simbólico da cultura. Dessa forma, brinquedos como bonecas negras, brincadeiras cooperativas e materiais didáticos com diversidade étnico-racial assumem papel fundamental na constituição da identidade e na valorização da diversidade. Conquanto, ao pensarmos em uma prática antirracista, é necessário refletir sobre quais brinquedos e quais brincadeiras estão presentes nos espaços educativos e de que forma eles contribuem para a promoção do respeito às diferenças e construção de uma cultura de valorização da diversidade étnico-racial desde a infância.

Nessa lógica, a brincadeira é espaço de aprendizagem, permitindo à criança ressignificar experiências e representar positivamente a si mesma e ao(à) outro(a). As DCNEI (Brasil, 2010) reforçam essa compreensão ao estabelecerem o brincar como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico, reconhecendo-o como direito da criança e prática fundamental para seu desenvolvimento integral. Assim, ao analisarmos os relatos das docentes, identificamos que a inserção intencional de brinquedos e brincadeiras de matriz africana não apenas amplia o repertório cultural infantil, mas atua como estratégia potente de enfrentamento ao racismo estrutural desde os primeiros anos de vida.

Segundo Kishimoto (2010), o brincar permite à criança explorar e interpretar o mundo ao seu redor, utilizando a imaginação para atribuir significados às suas experiências. Trata-se de uma prática cultural essencial para sua expressão, aprendizagem e desenvolvimento integral. As brincadeiras de matriz africana, relatadas pelas professoras, ao longo desta pesquisa, são exemplos de práticas que ampliam o repertório lúdico das crianças. Ao mesmo tempo, essas experiências lúdicas se destacam como elementos centrais para a ressignificação da cultura nas instituições educacionais e a superação de estigmas étnico-raciais, promovendo uma prática pedagógica contextualizada, conectada à vivência e à valorização da cultura negra, proposta defendida por autoras como Cunha (2016).

Trindade (2005) defende que os valores civilizatórios afro-brasileiros, como a ludicidade, são fundamentais na Educação Infantil para fortalecer identidades positivas e o respeito à diversidade. A presença de bonecas negras, nas brincadeiras, contribui para essa valorização, visto que, brincar com bonecas possibilita à criança representar a realidade e elaborar suas experiências (Kishimoto, 2010).

Assim, a inclusão de bonecas negras nos espaços da Educação Infantil, conforme relatos das entrevistadas, mostrou-nos uma estratégia pedagógica potente para trabalhar questões de identidade, pertencimento e antirracismo. Essa compreensão está alinhada ao que defende Kishimoto (2010, p.14): “[...] bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, contribuem para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades étnico/raciais, evitando preconceitos e discriminações”. Tais práticas demonstram intencionalidades pedagógicas que valorizam o convívio com as diferenças e se

alinham ao que orientam as DCNEI (Brasil, 2010) sobre o respeito às diferentes identidades e culturas infantis.

O depoimento da Professora 3 destaca o papel simbólico das bonecas como representação do cuidado, da afetividade e do pertencimento:

Como elas tratam esses bonecos, essas bonecas, não, “ah, mas o cabelo está enrolado”, então vamos arrumar o cabelo, “o cabelo está liso”, vamos arrumar o cabelo, todos eles têm que ser cuidados. A questão desde a estética, como o cuidado como pega esse boneco, como esse boneco não é uma sobra da caixa, esse boneco tem que ser querido por todos, tem que ter uma disputa mesmo na sala (Professora 3).

Ao inserir bonecas negras nos espaços de brincadeira, a professora rompe com a lógica de exclusão que historicamente associou o brincar ao ideal branco de beleza e valor. Nessa perspectiva, Souza e Carvalho (2021) ao analisarem práticas pedagógicas e representações raciais na infância, apontam que as crianças, desde muito pequenas, internalizam a ideia de superioridade da branquitude, o que pode levá-las a rejeitar ou a se afastar de sua própria identidade racial. De forma complementar, Duarte (2012) ao investigar a construção da identidade racial na infância, evidencia que crianças negras crescem imersas em estereótipos negativos sobre a negritude, presentes tanto na escola quanto na sociedade. Diante disso, muitas acabam valorizando características associadas à branquitude, introjetando o ideal de branqueamento como forma de pertencimento e aceitação social. A reflexão é reforçada no relato da Professora 3 sobre o impacto da presença de bonecas negras no cotidiano da Educação Infantil:

Eu dou o exemplo das bonecas. Eu acho que a questão da diversidade das bonecas, especialmente na Educação Infantil, que é a base do brincar, eu acho que já é uma das práticas do projeto antirracista, que você já está trabalhando o cuidado com outras etnias, porque quando você só tem bonecas brancas, você está dizendo que só o branco tem que ser cuidado, e não, todos e todas devem ser cuidados (Professora 3).

Nesse sentido, a Professora 6 ressalta a necessidade de oferecer brinquedos que inspirem identificação e inclusão entre todas as crianças, independentemente de sua etnia, reforçando a questão da representação das bonecas, em que destaca a importância da diversidade na Educação Infantil, mencionando que:

As bonecas estarem dentro das características de todos, não contemplando só um tipo de pessoa, né [...] porque o que mais pega, eu acho, principalmente para as meninas, é essa identificação, que elas acabam perdendo, as meninas pretas e pardas e indígenas, porque não têm essa referência de brinquedo para elas (Professora 6).

A Professora 4 destaca a relevância do sentimento de pertencimento na infância. Ela observa que, ao interagir com elementos que apresentem a diversidade étnico-racial, a criança passa a se reconhecer e a fortalecer sua identidade.

Então, quando a criança vê aquele brinquedo, aquela boneca ou aquela brincadeira que faz parte da história de família dela, né? Ou que ela olha para aquilo e se enxerga naquilo, ela também se sente, assim, parte do todo, né? É aquele sentimento de pertencimento mesmo, né? (Professora 4).

Souza e Carvalho (2021) pontuam que crianças negras, desde cedo, enfrentam barreiras para se sentirem pertencentes à infância idealizada, marcada pela inocência e proteção. Expostas a representações estigmatizantes e à valorização da branquitude, muitas desenvolvem uma relação alienada com sua identidade racial, dificultando o reconhecimento de si como sujeitos dignos e pertencentes.

O pertencimento é construído desde o nascimento, é um processo que envolve muitos fatores. Um deles é a socialização por meio dos brinquedos e das brincadeiras por introduzir normas e valores de determinado grupo social ao repertório da criança. Segundo Pinto, Silva e Nunes (2022), as experiências do brincar contribuem para a construção da identidade infantil, sendo influenciadas por adultos(as), outras crianças e pelas interações com o ambiente.

A Professora 2 também ressalta a relevância do sentimento de pertencimento na infância. “[...] às vezes, eu ouço as crianças falarem *pra* mim ‘eu sou negra’, então, eu falei, olha, que legal, né, porque a criança, ela *tá* se vendo, ela falou *pra* mim, eu sou negra” (Professora 2).

Essa percepção se articula com transformações no cotidiano escolar, impulsionadas por políticas públicas como a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que tem incentivado a ampliação da oferta de brinquedos diversos e mais alinhados à pluralidade étnico-racial presente na sociedade. As escolhas espontâneas das crianças como a preferência por bonecas com diferentes tons de pele e traços que se assemelham à própria vivência demonstram como o brincar também é um espaço de reconhecimento e construção identitária. A diversidade de brinquedos contribui para

que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva e se sintam parte de um coletivo que valoriza suas histórias e origens. Essa vivência dialoga com os estudos de Corsaro (2011), ao considerar a criança como produtora de cultura, capaz de ressignificar práticas e significados a partir das experiências vividas.

Até um tempo atrás, o que a gente percebia muito? Só tinha a figura do branco em tudo, no livro, na novela, na boneca, na Barbie [...] não tinha representatividade nenhuma, dos outros grupos. E, de um tempo para cá, a lei propiciou que a gente agora consiga comprar uma boneca negra. Aqui a gente tem a boneca negra que tem o cabelo mais claro, a boneca negra que tem o cabelo bem negro [...], E por incrível que pareça, elas largaram um pouco dessa história de Barbie, têm duas nas salas, mas elas não mostram que gostam muito. Então, elas gostam dessa questão mais parecida com os bebês, antes a gente não tinha quase, agora a gente já percebe essa representatividade nas bonecas (Professora 2).

A existência de bonecas negras nas instituições é um passo importante, mas ainda é necessário repensar atitudes e práticas que, muitas vezes, reproduzem lógicas de separação e hierarquização mesmo diante da diversidade. As DCNEI (Brasil, 2010, p. 21) orientam que as práticas pedagógicas devem promover “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, assegurando experiências que favoreçam o reconhecimento da identidade de todas as crianças. Isso implica, entre outras ações, garantir o acesso a brinquedos diversos e promover usos que não reforcem discriminações. A fala da Professora 1, a seguir, ilustra esse movimento de reflexão crítica e mudança dentro da própria unidade escolar:

Aqui, pelo menos, a gente tem bonecas negras, essas bonecas dos cabelos, com o cabelo diferente, antes, a gente não encontrava, antes, era só aquela bonequinha, branquinha, hoje, na nossa escola, tem bonecas negras. Inclusive, ficava separado bonecas negras e bonecas brancas e isso foi uma fala nossa, não, não tem que ficar separado, bonecas são bonecas (Professora 1).

Dessa forma, a separação entre bonecas por cor pode reforçar estereótipos raciais desde a infância, enquanto a disponibilização conjunta contribui para o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade.

Apesar dos avanços em relação à presença de brinquedos com representatividade racial nas escolas públicas de Santo André, as percepções das

docentes revelam que essa mudança ainda ocorre de forma desigual. A Professora 2 destaca que as crianças têm demonstrado maior identificação com bonecas de diferentes tons de pele, refletindo os efeitos positivos da Lei 10.639 (Brasil, 2003); “Agora, a lei propiciou que a gente consiga comprar boneca negra [...] agora a gente já percebe essa representatividade nas bonecas” (Professora 2). Por outro lado, as Professoras 5 e 6 apontam limites ainda presentes no cotidiano escolar. A Professora 5 observa que:

Não são todas as escolas que têm todas as cores, ou as que têm, são loiras, aquelas bonequinhas bem branquinhas, de olho azul e loiras, ou aquelas negras, totalmente negras, com cabelo bem crespo então não tem uma cor intermediária, não tem um cabelo mesclado, não tem (Professora 5).

Sendo assim, compromete uma representação mais ampla da diversidade racial. A Professora 6, por sua vez, reforça que a maioria das bonecas ainda segue o padrão branco, loiro e de olhos claros, enquanto as bonecas negras e pardas, quando existem, costumam ser carecas, o que também restringe o potencial de identificação: “Eu sei que existe, mas aqui eu nunca vi [...] E as bonecas pretas e pardas que têm aqui, não têm cabelo, são carecas” (Professora 6). Esses relatos evidenciam que, embora existam iniciativas e políticas que incentivem a representatividade, ainda há desafios para garantir o acesso equitativo a brinquedos que reflitam a diversidade racial de forma efetiva. Assim, a consolidação de práticas antirracistas requer não apenas a existência desses materiais, mas também sua presença real e qualificada nas instituições de ensino.

As limitações no repertório de brinquedos disponíveis, nas unidades escolares, reforçam a importância do alerta feito por Bento (2012), ao afirmar que, ao escolher bonecas negras e bonecos negros, é fundamental considerar a diversidade de tonalidades de pele, traços e tipos de cabelo. Para a autora, assim como a boneca loira de olhos azuis não representa a diversidade de pessoas brancas; as bonecas negras também devem refletir a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Ela ainda acrescenta que os brinquedos precisam ser bonitos, bem-feitos e atraentes para as crianças, pois a representatividade também se constrói pela valorização estética e pelo desejo de brincar. Corroborando, Eliane Cristina Uzeloto Enumo (2024, p.108) elucida que a “[...] representatividade está vinculada às

características físicas frequentemente associadas a determinado grupo étnico, embora esse não seja o único aspecto a ser levado em conta”. Portanto,

Vale ressaltar que a problematização sobre a representatividade não se limita apenas à aparência física, mas também à promoção de valores de aceitação, respeito e apreço pela pluralidade. Ao analisar a beleza e a qualidade estética dos brinquedos, é preciso considerar se eles transmitem uma mensagem positiva e se conectam com a diversidade de padrões estéticos existentes na sociedade. [...] dessa forma, ao escolher e disponibilizar bonecas e bonecos negros, há uma oportunidade valiosa de enriquecer a experiência lúdica das crianças. Em contrapartida, quando mal apresentados, promovem impacto negativo em suas atitudes e percepções afetando sua autoestima e percepção sobre a beleza do(a) outro(a) (Enumo, 2024, p. 109).

Tal reflexão amplia a compreensão de que a prática antirracista não se resume à presença simbólica de determinados corpos, mas à forma como eles são apresentados, percebidos e valorizados pelas crianças no cotidiano escolar.

As experiências relatadas evidenciam que a presença de bonecas representativas no cotidiano escolar vai além da diversidade fenotípica: ela contribui para que as crianças se vejam, se reconheçam e se sintam parte do coletivo. A representatividade no brincar é, portanto, um caminho potente à valorização das diferenças e à construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Se os brinquedos, em especial as bonecas, revelam avanços e desafios quanto à representatividade, as brincadeiras também assumem papel central na construção de identidades e na vivência da diversidade. As falas das docentes apontam que o brincar é atravessado por elementos culturais, sociais e afetivos, podendo tanto reforçar estereótipos quanto abrir caminhos para práticas mais inclusivas. Sob este ponto de vista, a análise das entrevistas evidencia como as professoras têm buscado intencionalmente incluir nas brincadeiras elementos da cultura africana no cotidiano da Educação Infantil.

Os depoimentos das docentes indicam que algumas brincadeiras foram planejadas e realizadas com foco na valorização da cultura afro-brasileira e africana. Dentre elas, destacam-se a Amarelinha Africana, Terra e Mar, o uso de *cards* com brincadeiras afro-brasileiras, a brincadeira da cobra e a confecção do brinquedo balangandã. Essas experiências explicitam a intenção de integrar, por meio do lúdico, elementos culturais que rompem com o currículo eurocêntrico.

A Professora 2 compartilha que trouxe diferentes brincadeiras de origem africana para a rotina da turma, como forma de aproximação com a cultura pesquisada:

Nós pesquisamos algumas brincadeiras, que são brincadeiras que nós conhecemos com outros nomes, mas que lá também se aprende para brincar, de origem africana. Por exemplo, vivo morto, que é terra e mar, a brincadeira da cobra, que é segurar e rastejar, igual a cobra, que é uma brincadeira cooperativa [...] nós fizemos balangandã, por exemplo, que nós descobrimos que é um tipo de brinquedo, que eles usam, então nós fizemos na terça-feira, nós fizemos com as crianças, com o crepom, ali com a mãozinha da criança, e eles amaram a brincadeira (Professora 2).

Embora a Professora 2 mencione o balangandã como um tipo de brinquedo presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, é importante destacar que, do ponto de vista histórico e cultural, seu significado vai além da dimensão lúdica. Conforme aponta Sura Souza Carmo (2022), em sua tese de doutorado, os balangandãs têm origem nas joias e amuletos usados por mulheres negras durante o período escravocrata, carregando significados de proteção, ancestralidade e resistência. Assim, ainda que a professora mobilize o termo de forma distinta no cotidiano escolar, essa apropriação revela como os elementos da cultura afro-brasileira podem ser ressignificados no contexto educativo, reforçando a importância de aprofundar os sentidos atribuídos aos artefatos culturais na prática pedagógica antirracista.

Já a Professora 4 menciona o uso da amarelinha africana como parte de sua proposta pedagógica com foco na cultura africana: “Mas no decorrer do ano, sim, eu gosto de trabalhar com eles Amarelinha africana, que eles curtem muito, gostam muito” (Professora 4).

As brincadeiras Terra e mar e Amarelinha africana também aparecem na fala da Professora 6, que destaca como essa proposta é retomada pelas crianças, revelando não só o interesse, mas também o impacto da atividade:

Tem a amarelinha africana, tem a terra e mar, que é uma brincadeira africana também [...] por exemplo, quando eles me pedem *pra* brincar de terra e mar, por exemplo, eu fico feliz, porque é como se eu tivesse atingido esse objetivo. Então, eu trouxe uma brincadeira de origem africana, eles gostaram e quiseram brincar novamente (Professora 6).

A Professora 3 ainda menciona a brincadeira no cantinho da beleza, revelando o potencial do brincar simbólico como estratégia para valorizar a diversidade e promover o respeito às diferenças. Ao organizar um espaço com bonecos e bonecas de cabelos variados, a docente cria oportunidades para que as crianças brinquem de pentear, cuidar e conversar sobre texturas, cores e formas de cabelo, naturalizando as diferenças e combatendo padrões estéticos excludentes. Como relata:

Quando você fala da questão dos cabelos com as crianças, por exemplo, tem o cantinho da beleza, então, no cantinho da beleza que você vai colocar as crianças, então, você vai colocar vários bonecos e bonecas, e os bonecos e bonecas têm cabelos diversos, e ali você vai trabalhar na questão das valorizações de diversos tipos de cabelos (Professora 3).

Essa prática se torna ainda mais significativa diante de uma sociedade que, como afirmam Barbosa (2019) e Kishimoto (2010), ainda impõe padrões de beleza baseados em características eurocêntricas, o que pode gerar sentimentos de inferioridade nas crianças negras. Para Kishimoto (2010, p.10-11), “[...] nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural”. Já Barbosa (2019, p. 110) reforça que “[...] em qualquer situação lúdica é possível propor atividades que auxiliem a criança no aprendizado do respeito à diversidade e que permitam que as próprias crianças negras se sintam inseridas e respeitadas”.

Complementando esse olhar, Gomes (2002a) aponta que o cabelo crespo é um símbolo central na construção da identidade racial, e que a escola, além de ensinar conteúdos formais, também transmite mensagens simbólicas sobre pertencimento e beleza. Quando essas mensagens reforçam padrões eurocêntricos, impactam diretamente a autoimagem das crianças negras. Assim, ao adotar práticas que valorizem a diversidade, como o cantinho da beleza, a escola pode combater o preconceito e incentivar a construção de uma consciência crítica sobre estereótipos raciais, promovendo espaços de afirmação identitária e acolhimento.

A Professora 5, por sua vez, desenvolveu um conjunto de *cards* de brincadeiras afro-brasileiras, utilizados como apoio para apresentar e realizar jogos com as crianças. Ela explica:

Eu tenho alguns *cards* que eu fiz pelo Canva de brincadeiras afro-brasileiras. Então, são brincadeiras parecidas com brincadeiras brasileiras da nossa cultura. Mas têm algumas coisas diferentes, sabe? [...] tem a brincadeira Zaire, que é uma brincadeira afro-brasileira, africana, na verdade, e aí eu trago para eles os *cards*, leio para eles. Nessa brincadeira a gente vai fazer isso, a gente vai fazer assado, eles fazem isso lá por conta disso. Então, é como se fosse um mestre mandou, tem algumas diferentes, eu sempre trago essas brincadeiras para eles (Professora 5).

A iniciativa da Professora 5 demonstra a potência do brincar como ferramenta de resistência e valorização cultural. Ao criar materiais próprios, ela contribui para uma abordagem pedagógica que desafia o currículo eurocêntrico ainda dominante. Essa prática se alinha ao que propõe Cunha (2016) em sua obra sobre brincadeiras africanas, em que o brincar é tratado como um espaço de mediação cultural.

Segundo Brougère (2000), o brinquedo e a brincadeira são formas pelas quais a cultura se expressa, se aprende e se transforma. Portanto, ao trazer o lúdico de origem afro-brasileira, a professora amplia o horizonte cultural das crianças e contribui para um currículo plural e antirracista, como previsto nas DCNEI (Brasil, 2010).

Além dos *cards* com brincadeiras afro-brasileiras, a Professora 5 amplia as possibilidades pedagógicas ao propor dinâmicas que estimulam a observação e o reconhecimento das diferenças, como a busca por pessoas com diferentes tons de pele ou vestimentas específicas. Essas ações, aliadas à produção de massinhas e tintas com variados tons de pele, ressaltam uma prática intencional de valorização das diferenças presentes no grupo, promovendo o reconhecimento da diversidade corporal e racial no cotidiano escolar. Tais práticas se aproximam do que propõe Gomes (2019a), ao afirmar que as educadoras da infância podem e devem utilizar materiais pedagógicos que contemplem a Lei 10.639 (Brasil, 2003), incluindo brincadeiras coletivas e a diversificação de brinquedos, de forma a promover experiências não competitivas e que respeitem as diferenças de raça e gênero desde os primeiros anos.

Outra brincadeira também que eu faço é dessa dinâmica deles procurarem funcionários. Né? Que tenha a cor, às vezes eu falo, a gente tem que procurar uma pessoa que está vestida de branco. Agora a gente tem que procurar uma pessoa que tenha um tom da pele assim. A gente tem que procurar o tom assado. É também massinha, a gente fez uma vez, fazer massinha com tons da pele, tinta (Professora 5).

As rodas de leitura e o contar histórias aparecem com frequência nas falas das professoras como momentos significativos para desenvolver, junto às crianças, não

apenas o gosto pela leitura, mas também a escuta, a empatia e o respeito às diferenças. Quando mediadas com intencionalidade, essas práticas tornam-se instrumentos para promover o reconhecimento da identidade negra, combater estereótipos e ampliar os referenciais culturais e estéticos presentes no imaginário infantil.

A literatura infantil, longe de ser apenas um instrumento educativo, pode ser compreendida como um brinquedo simbólico e sensorial, capaz de integrar-se ao universo lúdico da criança. Para Diana Valdez (2018, p. 47), o livro assume um papel semelhante ao dos brinquedos quando oferece experiências afetivas e criativas por meio de cores, formatos e narrativas que despertam emoções, imaginação e prazer. Ela afirma que “[...] o livro poderia assumir um formato atrativo como os brinquedos”, permitindo à criança experimentar o mundo de maneira inspiradora e sensível, afinando suas emoções e compreensões.

De forma complementar, Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, Maria Betânia Barbosa da Silva Lima e Márcia Tavares Silva (2024) defendem que o livro literário se aproxima da brincadeira ao despertar na criança a imaginação, o faz de conta e a criação, funcionando como uma ponte entre o lúdico e o aprender. As autoras afirmam que esse tipo de leitura “[...] funciona como um brinquedo, uma vez que potencializa as possibilidades de fazer de conta, imaginar, criar, associar e recordar” (Vasconcelos; Lima; Silva, 2024, p. 114), permitindo à criança brincar com palavras, imagens e sentidos. A dimensão lúdica torna-se ainda mais evidente quando elas acrescentam:

Com palavras, imagens e materialidades surpreendentes e repletas de encantos, diversão e desafios fundados na criação de mundos ficcionais que representam o real, tais livros, com criatividade, beleza e humor, convidam à brincadeira e funcionam como brinquedos que permitem às crianças a vivência lúdica e simbólica de outros tempos, espaços e experiências, o que é fundamental para que, em seu desenvolvimento, construam, a partir da imaginação e da fantasia, possibilidades mais amplas para entender e enfrentar suas vivências reais (Vasconcelos; Lima; Silva, 2024, p. 119).

Enise Cardoso da Costa (2017, p. 65) reforça a ideia de que o livro pode ser vivenciado como brinquedo, visto que “[...] a presença da leitura é fundamental para as crianças e a importância das histórias contidas nos livros servem de roteiro de aventuras, onde elas possam perceber o livro como mais um brinquedo que possibilita a criatividade, a imaginação e a diversão”. Para a autora, a leitura literária, nesse contexto, contribui diretamente para o desenvolvimento social e emocional das

crianças, ao integrar-se ao universo do lúdico e da brincadeira. Assim, o livro deixa de ser apenas suporte de leitura e se transforma em objeto brincante, que auxilia a criança a compreender a si mesma, o outro e o mundo ao seu redor.

Essa concepção é reforçada por Cecília Maria Vieira e Thaís Regina de Carvalho (2023), que destacam o livro como um 'brinquedo diferente', especialmente quando promove o reconhecimento das diferenças, a valorização da diversidade e o acolhimento da criança em sua totalidade. As autoras afirmam:

Além disso, foi possível entender que o livro é sim um brinquedo diferente, podendo ser uma literatura sem fins pragmáticos e sisudo. Assim, compreende-se que o livro de literatura infantil é um bem social, direito inalienável, direito de todas as crianças a despeito da idade, classe social, raça e etnia. Dito de outra forma, o livro é um brinquedo diferente e que, ao brincar, a criança pode aprender a reconhecer as diferenças existentes entre nós sem que isso signifique deixar de ser acolhida em sua corporeidade e presença no mundo, configurando-se, portanto, como uma ferramenta importante na luta antirracista (Vieira; Carvalho, 2023, p. 241).

A perspectiva, apresentada por Vieira e Carvalho (2023), ganha concretude nas práticas pedagógicas descritas pelas professoras da pesquisa, que demonstram como o livro literário pode, de fato, funcionar como um brinquedo diferente ao promover aprendizagens significativas por meio da ludicidade e do reconhecimento das diferenças.

As experiências, compartilhadas pela Professora 2, evidenciam como a literatura infantil pode ser um recurso importante na abordagem das relações étnico-raciais com as crianças. Como destacam Vasconcelos, Lima e Silva (2024, p. 114), “[...] com sua narrativa e ilustrações, o livro literário é importante para aproximar a criança do lúdico presente na ficção e, também, de um universo de sonhos e fantasias”, o que favorece mediações que ampliam o imaginário infantil e tornam os temas complexos mais acessíveis.

Nós contamos, nós trouxemos as leituras, porque a gente acha que isso é mais fácil de ilustrar para a criança [...] e como a gente está falando dessa questão da África, nós trouxemos o mapa, para eles verem onde é, onde é a Savana, porque aparece Savana no livro, quais são os animais que têm lá, e não têm aqui. Então a gente vai ampliando a conversa (Professora 2).

O relato da professora mostra como as histórias infantis podem ser o ponto de partida para conversas que ampliam o conhecimento das crianças sobre a cultura africana, promovendo aproximações simbólicas e geográficas com esse continente,

muitas vezes, invisível nas práticas escolares. A Professora 2 também destaca o impacto da representatividade nos livros para as crianças negras, especialmente no que se refere ao cabelo:

Principalmente as meninas com a questão do cabelo, porque como a gente começou pelo cabelo de Lelê, e no livro ele tem uma página que tem vários cabelos [...]. Aí nós fizemos a cópia colorida, recortamos tudo, e aí a gente fez um dia que eles poderiam escolher uma figura *pra* tentar representar. Então é muito legal, porque a criança que tem o cabelo de uma afrodescendente, ela se viu representada ali. Ah, então tinha os turbantes, tinha as faixas coloridas, tinha a rastafári, e a criança teve a oportunidade de ir buscar (Professora 2).

Essas práticas dialogam com Vieira e Carvalho (2023) que defendem a literatura infantil como uma ferramenta potente na valorização da identidade negra e no combate ao racismo desde os primeiros anos. As autoras mostram que o livro, além de objeto cultural, pode ser vivido como brinquedo pelas crianças, promovendo aprendizagens significativas sobre si e sobre o(a) outro(a). Ao apresentar personagens negras e narrativas que rompem com estereótipos, a literatura amplia o repertório estético-cultural, contribuindo para uma educação antirracista no cotidiano da Educação Infantil.

A Professora 5 também ressalta a importância da roda de leitura como espaço de escuta ativa e construção de vínculos:

Eu gosto de livros. A partir do livro e a roda de conversa sobre o livro, eu sempre levanto perguntas, que vocês acharam disso? E eles vão falando, então, a partir daí eu já vejo também a necessidade da minha turma, eu vou levantando questões sobre a própria turma, “esse amigo tem o cabelo cacheado, esse tem o cabelo liso”, a partir daí, do livro, a roda de conversa, as perguntas (Professora 5).

Ao refletir sobre as histórias contadas e as personagens apresentadas, as professoras também demonstram preocupação com os conteúdos trazidos pela literatura tradicional. A Professora 3 faz um resgate crítico: “Porque a gente tinha muito ainda, por exemplo, quando ia ler histórias, muitos contos de fadas eurocêntricos, e que apareciam muitos personagens ainda brancos, e que as princesas ainda eram brancas”.

Júnior, Bento e Carvalho (2012) destacam a importância de incluir livros que apresentem personagens negros em papéis de destaque e prestígio. A representatividade contribui para que as crianças negras se reconheçam nas histórias

de forma positiva, fortalecendo sua identidade, autoestima e sentimento de pertencimento no ambiente escolar, como relata a Professora 5: “Eu também gosto de trabalhar a dinâmica do livro, de deixarem eles escolherem os livros. E aí, claro, como intermediária, eu deixo livros que tenham as informações, que tenham autores negros, personagens negros, O Príncipe Preto é um livro maravilhoso”.

A escolha consciente por parte da professora reflete a importância do papel dos mediadores na aproximação lúdica da criança com o livro. De acordo com Costa (2017, p. 16):

[...] os mediadores do livro, compete a intenção de que as crianças percebam o livro como algo tão prazeroso quanto elas interagem com um brinquedo, para que assim, o identifiquem como mais uma possibilidade de brincadeira. Assim, os livros vistos como brinquedos, podem aproximar a criança da leitura.

A Professora 6 compartilha alguns dos livros que utiliza com sua turma, evidenciando o compromisso com essa proposta:

Trazendo as leituras infantis neste tema. Então, Menina Bonito do Laço de Fita, Eu Não Sei de Qual África Veio Meu Avô, é muito legal esse livro. Tem o Cabelo da Lelé, Meu Crespo de Rainha, O Pequeno Príncipe Preto. Então, trazendo essas temáticas e colocando sempre para as crianças entenderem que todo mundo, nós somos diferentes, porém, todos nós merecemos respeito e devemos respeitar todo mundo (Professora 6).

Por fim, a literatura aparece como elo entre escola e família, pois as histórias levadas pelas crianças para casa repercutem nas conversas com os(as) responsáveis. Como relata a Professora 4:

Às vezes, até algum pai, alguma mãe comenta. Ah, chegou falando hoje em casa sobre a história que leu, que comentou tal coisa, assim, então é um trabalho, assim, de ser formiguinha né? Mas que é muito importante ter, para mudar mesmo essas crianças enquanto adultos, para a vida (Professora 4).

A literatura infantil, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, torna-se uma ferramenta essencial para promover o reconhecimento da diversidade na infância e a valorização das identidades negras. Mais do que contar histórias, ela possibilita que as crianças se vejam representadas, fortaleçam sua autoestima e se afirmem culturalmente. O potencial da literatura é reforçado por Pestana (2023, p. 51), ao afirmar que “[...] a literatura infantil pode, através de seu caráter lúdico, simbólico e

reflexivo, ser uma forte aliada no combate aos preconceitos enraizados em nossa sociedade e uma arma poderosa contra o racismo que ainda fere e segrega nossas crianças."

Nas falas das docentes, a literatura aparece como um meio de articulação entre os saberes infantis, o respeito às diferenças e ao compromisso com uma educação antirracista, plural e inclusiva. A conexão entre escola e família, citada acima pela Professora 4, também aparece em projetos que ampliam o reconhecimento e a valorização da identidade racial de forma lúdica e afetiva.

A Professora 3 compartilha uma prática significativa realizada com sua turma:

Inclusive, no ano passado, a gente trabalhou a mascote, é a mascote da turma, tanto a mascote menina quanto menino, eram negros, os bonecos e bonecas. E as crianças elegeram os nomes dos bonecos e bonecas, e eles eram a mascote da turma, então, eles iam para a casa das crianças, as crianças tiravam foto com as famílias, colocavam no caderninho e virou o portfólio da sala (Professora 3).

Figura 5 – Projeto Mascote.



Fonte: Acervo pessoal da Professora 3 (2024).

Na mesma perspectiva, a Professora 4 relata uma experiência semelhante com a confecção de bonecas africanas, prática que também se revelou marcante para as crianças:

Já fiz com eles também aquela bonequinha, Abayomi, acho que não estou lembrando o nome direito, mas eles adoram fazer aquilo, então a gente traz retalhos de tecidos. Teve um ano que eu até pedi para os pais ajudarem. Já fiz das duas formas: fiz com eles na sala e já mandei material para casa também, para fazer uma coisa em família, para tentar trazer a família também para participar, ser parceiro da escola. Isso é uma coisa que, sempre que eu consigo fazer, eu acho bacana (Professora 4).

Esse projeto se destaca por promover, de forma contínua, o convívio das crianças com bonecos negros, reforçando a naturalização da diversidade étnico-racial no cotidiano. Além disso, ao envolver as famílias na proposta, o projeto amplia o alcance das práticas antirracistas, fortalecendo a noção de pertencimento e orgulho racial fora dos muros da escola. Como aponta Trinidad (2011), a forma como a escola e a família enfrentam às questões raciais é determinante na formação identitária das crianças, essencial para o desenvolvimento de atitudes mais respeitadas e justas desde a infância.

As entrevistas também destacaram a realização de ações pontuais, nas unidades escolares, voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e ao fortalecimento de uma educação antirracista. As professoras relataram experiências como apresentações culturais com exposições, contações de histórias, uso da literatura infantil e parcerias com artistas. Tais atividades, geralmente, desenvolvidas em momentos específicos ao longo do ano letivo, contribuem para ampliar o repertório das crianças promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento e respeito à diversidade. Conforme a Professora 6: “A gente teve aqui ano passado, uma pessoa que fez, cantou, trouxe livros, tinha até a bonequinha do tema”.

Nós já fizemos apresentação de uma pessoa que veio fazer trança enraizada, contou a história, né, o porquê que os escravos faziam cabelos trançados, né, turbantes também, a gente sempre faz ações coletivas, assim, de capoeira, onde a gente se reúne, cada ano, a gente faz uma proposta (Professora 1).

No fim do ano passado a gente fez um projeto muito bacana sobre africanidade, um projeto muito bonito para encerrar o ano letivo mesmo. E ele (professor de artes) fez um painel gigante com a turma do fundamental e aí os três infantis finais se juntaram também para fazer uma exposição, ficou bem bacana. Então, a gente sempre procura estar fazendo ações nesse sentido e com parcerias também que é importante (Professora 4).

Figura 6 – Projeto Africanidade.



Fonte: Acervo pessoal da Professora 4 (2024).

Os relatos acima mostram que, embora ainda de forma pontual, iniciativas como essas promovem vivências significativas que dialogam com a diversidade cultural e valorizam a ludicidade como linguagem fundamental na infância. Ao aliar o brincar, a música, a arte e a oralidade, essas ações se configuram como experiências potentes que podem servir de ponto de partida para o fortalecimento de uma prática antirracista mais contínua e integrada ao cotidiano escolar.

A musicalidade, como parte dos valores civilizatórios afro-brasileiros destacados por Trindade (2005), desempenha um papel essencial na Educação Infantil ao contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e culturalmente diverso. A autora ressalta a importância de integrar elementos como a musicalidade, a corporeidade e a oralidade no cotidiano escolar, permitindo que as crianças tenham acesso ao rico patrimônio cultural afro-brasileiro desde os primeiros anos de vida. Essa integração não só valoriza a história e a identidade negra, mas também fortalece a autoestima e o senso de pertencimento das crianças.

Nesse contexto, as brincadeiras musicadas, conforme discutido por Dias *et al.* (2023), despontam como práticas pedagógicas significativas, ao promoverem uma aprendizagem que articula música, ludicidade e expressão cultural. As atividades

permitem que as crianças se desenvolvam e aprendam por meio do canto, do ritmo e da coletividade, favorecendo a construção de identidades. Quando essas brincadeiras são associadas à musicalidade de matriz africana, tornam-se ainda mais potentes à valorização da diversidade étnico-racial e do enfrentamento ao racismo na escola.

A música, enquanto linguagem universal, atua diretamente na construção e afirmação das identidades, já que possibilita aos sujeitos expressarem suas culturas e experiências. De acordo com Lari (2007), as experiências musicais em grupo tendem a fortalecer tanto as relações interpessoais quanto à identificação dos indivíduos com a coletividade, funcionando como uma ponte para a inclusão social.

Além disso, Petit (2015) aponta que, em contextos rituais, a dança e a música se complementam, sendo, muitas vezes, indissociáveis. A autora explica que a integração entre sons e movimentos corporais intensifica a vivência espiritual e cultural, tornando-se um meio poderoso de comunicação com o divino, fortalecendo o vínculo entre corpo, ritmo e cultura. Essa dimensão é evidenciada na prática pedagógica quando a Professora 6 relata:

O ano passado, a gente fez a apresentação do meio do ano nessa temática. E aí, a minha turma, na época, fez o "Olelé, Olelé, Moliba Makasi". [...] e a gente fez uma apresentação, a gente fez um barquinho, eles apresentaram, eles decoraram a letra da música (Professora 6).

A atividade relatada demonstra como a musicalidade afro-brasileira pode ser vivenciada de forma concreta no espaço escolar, promovendo o contato das crianças com diferentes expressões culturais e fortalecendo a consciência identitária e o respeito à diversidade. Como reforçam Dias *et al.* (2023), o(a) professor(a) tem um papel fundamental na mediação de brincadeiras, criando situações em que a música não apenas acompanha a atividade lúdica, mas também amplia seu significado, seus estímulos e suas possibilidades de aprendizagem integral. "As brincadeiras musicadas se configuram um encaminhamento didático-pedagógico importante nas situações de aprendizagem das crianças nas escolas" (Dias *et al.*, 2023, p. 2543), com potencial de fomentar diversas capacidades, habilidades e saberes, ao mesmo tempo que promovem uma vivência cultural significativa e inclusiva.

Diante dos relatos das docentes, observamos que os brinquedos, as brincadeiras assumem um papel central na construção de uma educação antirracista na Educação Infantil. As educadoras demonstram intencionalidade e compromisso ao

inserir, de forma contínua, vivências que valorizam a diversidade étnico-racial e fortaleçam a identidade das crianças. O uso de brinquedos representativos, histórias com protagonismo negro, brincadeiras de matriz africana, revelam práticas cotidianas que promovam o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento. Esses movimentos mostram que o brincar e o cotidiano da infância, quando atravessados por uma perspectiva antirracista, tornam-se caminhos potentes à formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e respeitosos.

6.2 Olhares docentes sobre práticas antirracistas na Educação Infantil

Nesta categoria, analisamos as percepções das professoras sobre a relação entre o brincar e a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Para isso, uma das perguntas da entrevista foi sobre a importância de abordar a temática racial por meio de brincadeiras e brinquedos. A partir das respostas, é possível verificar que as docentes compreendem o brincar como uma estratégia fundamental à valorização da diversidade étnico-racial; ao fortalecimento da identidade das crianças; e ao enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar. Seguem seus depoimentos:

Importante *pra* que eles aprendam, né? Desde cedo, a valorizar e respeitar o outro, indiferente da sua cor de pele, inclusive é muito enraizada nas crianças a questão do '*ai pró*' a cor de pele, vem de casa, e aí eu achei muito legal que chegou *pra* gente os tons de pele, veio os lápis tons de pele, então eu achei muito legal essa iniciativa que a prefeitura teve de ter esse cuidado de mandar os tons de pele *pra* gente já tirar isso da criança, né? Cor de pele (Professora 1).

Porque acredito que se a criança conhece é a forma que ela tem de não fazer isso, tipo a gente faz com o filho [...] a gente ensina, eu acho que a gente enquanto educadora também a gente vai ensinando para a criança, assim como a gente ensina, escova o dente, fecha a torneira, lavou a mão, fecha a torneira, a gente também ensina esse respeito a todos na verdade. Então eu acredito que é muito importante (Professora 2).

É importante porque você já começa com a criança tendo um outro significado, para a criança aprender mesmo essas questões da diversidade do povo brasileiro, se você trabalha só uma única cultura, a criança vai entender que é só aquela cultura que existe no país, que seria a certa. Não existe culturas certas e erradas, existem culturas, existem diversas formas de as pessoas se expressarem, então, quando vai trabalhando a diversidade com as crianças, de diversos elementos, ela vai entendendo que todos são importantes (Professora 3).

Olha, como a gente está falando de Educação Infantil, e o próprio currículo também traz isso para gente, a importância da brincadeira, do brinquedo

nessa faixa de idade, na Educação Infantil, eu acho que é o caminho para gente atingir os nossos objetivos mesmo, porque através da brincadeira, dos brinquedos, as crianças vão percebendo as coisas, vão aprendendo e com a nossa intencionalidade, a cada proposta pedagógica que colocam, eles vão aprendendo de uma forma natural, pode-se dizer. Porque não é aquela coisa de você sentar ou colocar na lousa ou ficar falando, falando, falando, não, eles aprendem na prática, brincando e ao mesmo tempo na prática (Professora 4).

É a forma mais lúdica deles entenderem a importância do ensino antirracista, né? Não tem como a gente ofertar isso para eles só no teórico, só com livro, uma roda de conversa, tem que ter o brinquedo (Professora 5).

É formar, fazê-los terem gosto por esse tipo de brincadeira, de brinquedos, de uma maneira igualitária. Então, assim por exemplo, se a gente oportuniza mais bonecas de pele preta e parda, e todo mundo tá brincando, a gente quer, assim, todo mundo por igual, sabe? Não tem aquela diferenciação, sabe? De brinquedos. E a mesma coisa acontece com as brincadeiras. Então, trazer isso *pra* rotina, de maneira que eles gostem do brincar e que, em algum momento, eles lembrem, a gente retome que vem do povo africano, das crianças africanas e tudo mais, que faz parte da nossa história, e pra eles se reconhecerem também nesse contexto, né? De que a gente faz parte e vice-versa, então, a importância, acho que é isso, é contextualizar com eles, fazê-los tomarem gosto disso, dos brinquedos de todas as cores, das brincadeiras de todos os lugares, africanas, indígenas, e trazer, assim, não segregar, né? Não falar assim, agora a gente vai brincar de uma brincadeira africana, não, terra e mar. “Ai, que legal, vamos brincar de terra e mar”, por exemplo, então, lembra que terra e mar vieram do povo africano “Lembra o livro que a gente leu”? “Como é” “como esses povos viviam”? “Como foi quando chegaram no Brasil”? E contextualizando dessa maneira. Foi o que a gente fez muito ano passado (Professora 6).

As respostas das docentes evidenciam que o brincar tem um papel central na formação das crianças em relação às questões étnico-raciais. As práticas lúdicas, como o uso de brinquedos diversos, brincadeiras de matrizes culturais diferentes e materiais que valorizem a pluralidade de tons de pele, contribuem para que as crianças reconheçam e respeitem as diferenças de forma natural e significativa. O brincar é apontado como caminho essencial para promover a autoestima, a representatividade e o pertencimento desde a infância. As brincadeiras e os brinquedos tornam-se, assim, instrumentos para ensinar o respeito às identidades, às histórias e às culturas. Essa perspectiva está em consonância com as DCNEI (Brasil, 2010, p. 26), que reconhecem o brincar como eixo fundamental da prática pedagógica, destacando que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, promovendo aprendizagens que respeitem as diferenças e valorize a diversidade.

A proposta pedagógica das docentes também dialoga com o que afirma Kishimoto (2010, p. 14): “Ao aprender as brincadeiras de seus colegas de ascendência americana, indígena, asiática, europeia ou africana, a criança aprende a respeitar os povos”. Essa afirmação reforça que, ao vivenciar brincadeiras de diferentes origens culturais, a criança amplia seu repertório e desenvolve uma atitude de reconhecimento e valorização da diversidade. Assim, as práticas relatadas pelas professoras demonstram um compromisso com a construção de uma Educação Infantil fundamentada no respeito mútuo e na formação de sujeitos conscientes de suas identidades e das diferenças presentes no coletivo.

Dias (2012, p. 666) afirma que “[...] o lúdico é fundamental ao abordarmos a diversidade étnico-racial na educação infantil”, ressaltando que não se trata de ensinar sobre discriminação de forma direta, mas de valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro como parte do cotidiano das crianças, por meio de diferentes linguagens. Partindo dessa premissa, os depoimentos das professoras entrevistadas destacam que o brincar atravessado pela temática racial na Educação infantil geram efeitos que vão muito além do lúdico, na Educação infantil, gera efeitos que vão muito além do lúdico, promovendo valores como o respeito, o reconhecimento da identidade, o fortalecimento da autoestima e a construção de vínculos sociais saudáveis. Para a Professora 1, o respeito é o aprendizado central dessas práticas, ao afirmar que “[...] o benefício é a questão do respeitar a pessoa enquanto ser humano, independente da sua cor e da sua raça”.

A Professora 2 pontua o quanto esse contato simbólico favorece o reconhecimento racial e o orgulho pela própria identidade:

Então, essa fase é muito simbólica ainda, né? Então, eu acredito que o benefício é esse mesmo, é você estar em contato com a boneca que é loira, a boneca que é branca, a boneca que é negra [...] às vezes, eu ouço as crianças falarem *pra* mim ‘eu sou negra’, então, eu falei, olha, que legal, né, porque a criança, ela tá se vendo [...] ela vai aprender que todo mundo é importante, que não é na cor que vai mudar alguma coisa (Professora 2).

A Professora 3 destaca o processo de autorreconhecimento vivenciado por crianças e famílias, ao dizer que:

Durante muitos anos que a gente vem trabalhando essas temáticas diferentes, cada vez mais está tendo acolhimento das crianças por parte, porque as crianças estão se auto reconhecendo, né, até as famílias estão se autorreconhecendo, porque a gente tinha ainda, muitas das vezes, a criança ia pegar um lápis de cor, ah, “mas é o da cor de pele”, e ela não tinha essa diferença, que cor de pele são todas as cores, que os bonecos e bonecas todos devem ser respeitados como nós seres humanos também (Professora 3).

A Professora 4, por sua vez, amplia essa compreensão ao considerar o brincar como parte de um processo mais profícuo de formação da personalidade e demais aspectos como o cognitivo e o ético:

Eu acho que para as crianças, como é algo significativo, eu acho que acaba gerando, atingindo tantas coisas, não só as desenvolvendo habilidades, mas a parte do cognitivo, a parte de ética [...] é aquilo que vai ajudar essa criança a ter uma formação de personalidade [...], mas que na escola a gente pode proporcionar um ambiente seguro, um ambiente que vai mostrar *pra* ele que existem outros caminhos (Professora 4).

Pesquisas revelam que, entre 3 e 5 anos, crianças pequenas percebem e atribuem significados às diferenças raciais, internalizando os valores sociais sobre quais características são mais valorizadas ou rejeitadas. Crianças brancas costumam se sentir confortáveis com sua aparência, enquanto crianças negras expressam desconforto, embora, raramente, contestem comentários depreciativos sobre sua cor de pele. O processo de hierarquização racial precoce é agravado quando os(as) adultos(as), especialmente quando professores(as) respondem com silêncio ou despreparo, reforçando sentimentos de inferioridade nas crianças negras.

Godoy (1996), em pesquisa com crianças pré-escolares, constatou que nessa idade, o sentimento de inferioridade racial surge da interiorização de ideologias negativas sobre as diferenças étnicas, levando-as a desejar apagar suas características negras para se assemelhar ao padrão branco e se sentirem incluídas.

Na mesma linha, Trindade (2012), ao realizar uma pesquisa com crianças pré-escolares, identificou que muitas manifestavam o desejo de possuir características físicas diferentes daquelas que as identificavam como negras. A autora observou que esse desejo estava diretamente relacionado ao sentimento de rejeição e desconforto com a própria imagem. Como destaca: “[...] possuir traços semelhantes às pessoas negras, para as crianças, era motivo de sofrimento, vergonha e recusa” (Trindade, 2012, p. 127). Esses dados demonstram como o racismo estrutural atinge

precocemente a infância, impactando a construção da identidade e da autoestima de crianças negras.

Cavalleiro (2012), ao investigar crianças de 4 a 6 anos em uma escola pública de Educação Infantil, identificou que tanto no ambiente escolar quanto familiar prevalecia o silêncio sobre a identidade racial e a diversidade étnica. Essa ausência de diálogo favorecia a construção de uma identidade fragilizada e sentimentos de baixa autoestima entre as crianças negras. A autora observou ainda que, nas interações cotidianas, crianças brancas expressavam com naturalidade ofensas racistas, enquanto as negras reagiam com silêncio e isolamento: “[...] pude constatar a tranquilidade com a qual as crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante” (Cavalleiro, 2012, p. 54).

Esses dados reafirmam como o racismo estrutural atinge precocemente a infância, impactando a construção da identidade e da autoestima de crianças negras. De acordo com Bento (2010), elementos da identidade racial emergem desde muito cedo na infância. Nessa fase, as crianças já identificam diferenças raciais e as hierarquizam com base em valores sociais associados à aparência física. Enquanto crianças brancas tendem a se sentir valorizadas.

Nesse contexto, destacamos a fala de uma professora da Educação Infantil, que reflete sobre a importância de abordar o racismo com as crianças desde os primeiros anos, considerando os impactos que essas vivências podem gerar em sua autoestima e formação ética:

Primeiro, entender o respeito, o respeito que tem entre eles, e também você já começar a internalizar na criança o que é o racismo. Porque, querendo ou não, eles vão entendendo isso aos poucos, e quando eles crescerem, eles identificarem essas situações. Não, isso aqui não é legal. [...] isso aqui eu não gosto. Porque também eu acho que algumas coisas ficaram normalizadas, e para você tirar o normal, é muito difícil, se não for de pequeno, não tem como, como você vai tirar uma questão que é normal, vista para a sociedade, né? Então, é você tirar [...] não, isso não é normal não, isso não é legal, eu não quero, então, você já internaliza, pode ser que ele não saiba explicar, pode ser que a criança não saiba falar o porquê que não é legal, ou o porquê que ela está se sentindo mal. Mas já vai internalizando dentro dela um sentimento de não merecimento daquilo, de não merecimento e também de não fazer. Porque entre si também, tem que ter o respeito entre si, o respeito entre outras pessoas, outras culturas (Professora 5).

A fala da professora revela não apenas uma consciência crítica sobre a naturalização do racismo nas interações cotidianas, mas também uma sensibilidade

em relação ao sofrimento silencioso que muitas crianças negras enfrentam. A professora reconhece que, desde pequenas, as crianças começam a formar um senso moral e afetivo sobre o que é aceitável ou não em suas relações sociais. Sua preocupação em ‘tirar o que é visto como normal’ e reforçar o respeito entre diferentes culturas dialoga diretamente com Bento (2012, p. 101), ao afirmar que “[...] crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia”. Além disso, como aponta Veiga (2023, p. 191), “[...] mesmo muito pequenas, as crianças são capazes de perceber as diferenças de tratamento, reconhecer quais atributos físicos são valorizados ou desprezados, os modelos de beleza que são aceitáveis ou não”, internalizando essas percepções em suas vivências. A reflexão da docente, portanto, contrapõe o silêncio frequente e sugere uma prática pedagógica mais atenta, na qual a escuta ativa, a valorização da diversidade, a utilização dos brinquedos e brincadeiras na desconstrução precoce do racismo são centrais. Essa postura é essencial para promover a equidade e fortalecer a identidade racial positiva de todas as crianças, especialmente das negras, cujas vivências são marcadas por exclusões históricas e simbólicas.

Como destaca a Professora 5, “[...] algumas coisas ficaram normalizadas, e para você tirar o normal, é muito difícil, se não for de pequeno, não tem como”. A afirmação converge com Vanessa Figueiredo Bonfante (2024, p. 22), ao enfatizar que, enquanto educadores(as), “[...] precisamos chegar até as crianças antes do racismo”, garantindo-lhes o direito de construir uma identidade positiva de si e do(a) outro(a).

Por fim, a Professora 6 evidencia o papel do brincar na construção da convivência e no prazer de aprender com leveza:

Eu acho que a convivência entre eles, entre os pares, então, a criança ama brincar, eu falo que criança nasceu por brincar, né? Então, eles estão fazendo o que gostam, e se a gente trabalha essa temática, como eu falei, de uma maneira leve, lúdica, eles acabam tomando gosto [...] tendo prazer naquilo (Professora 6).

Nesse sentido, dialogando com Gomes (2019a), entende-se que a infância não está isenta de preconceitos, pois experiências de discriminação são socializadas nas interações cotidianas; por isso, é fundamental que práticas pedagógicas conscientes,

atuem na formação de identidades que resistam ao racismo estrutural, evitando que ele se naturalize no processo de construção da infância.

É fundamental considerar como as vivências, relativas ao brincar, impactam diretamente a construção da identidade e da autoestima das crianças negras. Estudos como os de Cavalleiro (2012), Afonso (1995), Souza (2002) e Veiga (2023) apontam que a ausência de discussões raciais no ambiente escolar compromete a formação da identidade racial e enfraquece a valorização dessas crianças. Já Gomes (2003) ressalta que a presença de representatividades no cotidiano escolar contribui para a valorização da identidade étnico-racial, ao promover a visibilidade dos corpos negros e enfrentar práticas discriminatórias.

Para prosseguir com a discussão, perguntamos às professoras a seguinte questão: na sua opinião, a inclusão de brinquedos e brincadeiras que remetem à temática racial pode impactar na autoestima e na identidade das crianças? As professoras respondem que a representatividade no brincar tem papel decisivo na construção do autorreconhecimento, do respeito às diferenças e do sentimento de pertencimento. Ainda que com abordagens distintas, todas reconhecem que brinquedos e brincadeiras permeados pela diversidade racial contribuem para o fortalecimento da identidade das crianças e promovem uma autoestima mais positiva.

A Professora 1 ressalta que o impacto positivo só se concretiza quando articulado a outras ações pedagógicas cotidianas, como rodas de conversa e escuta ativa: a representatividade nos brinquedos, de acordo com a professora “[...] tem um impacto muito bom, sim, muito positivo, mas eu acho que só isso não dá conta” (Professora 1).

A Professora 2 evidencia como a representação estética, sobretudo do cabelo afro, favorece a valorização da identidade das meninas negras, ela afirma que “[...] a criança que tem o cabelo de uma afrodescendente, ela se viu representada ali” (Professora 2).

Na fala da Professora 3, observamos a importância do brincar como espaço simbólico de construção da identidade, à medida que a criança se vê representada nas interações lúdicas, para a professora “[...] ela vai muito mais se autoconhecer e, cada vez mais, ela vai trabalhar [...] a sua autoidentidade” (Professora 3).

A Professora 4 destaca o sentimento de pertencimento que surge quando a criança se reconhece nas bonecas e brincadeiras que refletem sua história e

aparência para a professora “[...] ela também se sente, assim, parte do todo, né, é aquele sentimento de pertencimento mesmo” (Professora 4).

A Professora 5 tece uma reflexão abrangente sobre a relação entre identidade, autoestima e origem familiar, evidenciando como o autoconhecimento é condição para a construção do autocuidado e da valorização de si. Ela afirma:

Totalmente. É um tema que aborda totalmente a autoestima, a autoidentidade. Né? Eles se respeitarem, eles se amarem, eles se conhecerem, qual é a cor do meu cabelo, qual é a cor dos meus olhos, qual é a cor do cabelo da minha mãe. E querendo ou não, *pra* gente trabalhar essa questão do autocuidado, tem que ter o autoconhecimento. Como eu vou cuidar de mim, se eu não sei o que eu sou, como eu sou, de onde eu vim, como é minha mãe? [...] A gente tem que entender sim, de onde a criança veio, o autoconhecimento. Não tem como você trabalhar nenhum tema com a criança, nenhum tema, sem você entender onde aquela criança está (Professora 5).

A Professora 6 conclui reiterando a importância da diversidade nos brinquedos para a construção da identidade:

Acho que é isso, essa questão de se reconhecer nos brinquedos, viver num mundo que nós somos diferentes [...] o mundo não é igual, ninguém é igual a ninguém, então, trazendo esses brinquedos diferentes também, eu acho que contextualiza com o que a gente já teve, um mundo de diferenças e de respeito (Professora 6).

As contribuições das docentes revelam que a inclusão de brinquedos e brincadeiras com diversidade étnico-racial promove processos de reconhecimento, pertencimento e valorização da própria imagem. Essa perspectiva é sustentada por Oliveira e Gonçalves Junior (2022, p.16): “[...] consideramos que as brincadeiras e vivências proporcionaram processos educativos de sociabilidade, comunicação, atenção e cuidado consigo e com outrem, autoestima e valorização da identidade étnico-racial negra”. Nessa mesma direção, Cruz (2011) destaca que o brincar com bonecas negras desafia estereótipos, redefinindo padrões de beleza e promovendo valores mais inclusivos e respeitosos.

Com base nas concepções discutidas, é possível compreender que o trabalho com a temática racial na Educação Infantil tem um impacto significativo na formação das crianças em relação às diferenças. As práticas que valorizam a identidade étnico-racial, a cultura e a história negra contribuem para o fortalecimento da autoestima,

para a construção de identidades positivas e para o reconhecimento e respeito à diversidade.

Ainda analisando os impactos de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnica-cultural, foi perguntado às entrevistadas: como você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças em relação às diferenças?

As falas das docentes evidenciam que o trabalho com brinquedos e brincadeiras voltados à temática étnico-racial tem um impacto essencial na formação das crianças em relação à diversidade e ao respeito. Para a Professora 3,

Eu acho significativo. Significativo por quê? Porque na Educação Infantil, que é a base da educação, a criança já vai aprendendo a saber mesmo a diversidade, e é uma diversidade não só na educação infantil, como vai para a etapa da educação toda, inclusive da questão da cultura também (Professora 3).

Corroborando, a Professora 4 destaca que esse trabalho é significativo para a formação das crianças, consolidando valores que as acompanharão ao longo da vida, ao afirmar:

Olha, eu acho que esse trabalho que a gente faz, embora às vezes a gente ache que nem está dando resultado, mas eu acho que é muito significativo. Não é porque é criança que não vai entender o que a gente está passando para eles, porque é uma questão de cultura, de ética, de respeito, de valor, de importância, de identidade, porque a gente precisa se conhecer para entender o que acontece à nossa volta, e eu acho que começando desde o infantil, isso é uma base que a criança já vai criando ali para ir seguindo, ter uma sequência aí para os próximos anos acredito muito nisso, de verdade (Professora 4).

A Professora 5, ao refletir sobre o impacto no desenvolvimento emocional das crianças, sublinha a importância da autoestima e do reconhecimento mútuo, de acordo com a professora "[...] eles começam a entender o que é respeito e porque respeitar [...] se eu não me amar, como é que eu vou te amar?", apontando que a essencialidade da educação antirracista é o reforço às hierarquias raciais, ensinando que quando "[...] entendem o que é respeito, eles começam a se amar e amar o amigo de acordo com o que o amigo é, e sem inferiorizar, porque não é porque a gente é diferente que um é melhor que o outro, não tem escalas" (Professora 5).

A Professora 6 também reforça a importância desse trabalho desde os primeiros anos, ao afirmar que "[...] a gente não pode deixar isso acontecer", referindo-se à reprodução de preconceitos trazidos do convívio familiar e social, e que é

necessário "[...] plantar a sementinha do respeito às referências e à nossa história" (Professora 6).

Nesse sentido, a Professora 2 também compartilha sua percepção sobre o impacto desse trabalho no cotidiano escolar, destacando a importância de ações contínuas e conscientes no enfrentamento às desigualdades desde a infância. Em suas palavras:

Eu avalio, o que a gente está num trabalho de formiguinha, tentando fazer um mundo melhor. Porque já tem muita coisa ruim, se a gente puder, e contribuindo, se as pessoas já se respeitarem, respeitar todos, acho que já é uma grande coisa, então, eu acho que é muito positivo, é aqui mesmo que a gente tem que começar (Professora 2).

Ao afirmar que "[...] é aqui mesmo que a gente tem que começar", a Professora 2 reforça a compreensão de que a escola, especialmente a Educação Infantil, é o espaço prioritário para a construção de valores como o respeito, a equidade e o reconhecimento das diferenças, sendo o início de um processo formativo que pode contribuir para a superação do racismo e de outras formas de discriminação.

Por fim, a Professora 1, ao refletir sobre o impacto desse trabalho, afirma: "Eles se tornam cidadãos conscientes e mais respeitosos, mais humanos" (Professora 1).

As falas das docentes demonstram que o trabalho com brinquedos, brincadeiras e práticas antirracistas, na Educação Infantil, é fundamental para a construção de valores como respeito, autoestima, reconhecimento da diversidade e consciência social. Ao valorizar a identidade e a cultura desde a infância, esse trabalho contribui para a formação de crianças mais empáticas, críticas e preparadas para a convivência em uma sociedade plural.

Nesse contexto, a prática antirracista vai além de uma abordagem pontual, constituindo-se como um conjunto de ações e atitudes que visam promover a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida. Ela não se limita apenas à conscientização sobre as questões raciais, mas também envolve a implementação de estratégias que desconstruam preconceitos, promovam representatividade e incentivem o diálogo aberto e natural entre as crianças. Conforme afirma Livia Barbosa Pacheco Souza (2023), citando Gorman (2016), a educação antirracista contemporânea é uma forma de aprendizado que busca ativamente prevenir e combater o racismo na sociedade. Para tanto, a educação antirracista deve criar um ambiente de aprendizado no qual todos(as) possam

desenvolver-se plenamente, enfrentando o racismo e promovendo a igualdade. Além disso, ela desempenha um papel fundamental ao educar as crianças a participar de um mundo diversificado e globalizado, ao mesmo tempo que desenvolve uma compreensão mais profunda de seus próprios valores, crenças e culturas, assim como os dos(as) outros(as).

A Educação Infantil é, portanto, um espaço fundamental para formar indivíduos mais conscientes, respeitosos e capazes de valorizar as diferenças culturais e étnicas presentes na sociedade. Após, perguntamos às docentes: como você entende ou define uma prática antirracista na Educação Infantil? Conforme a Professora 1,

Eu acredito que uma prática antirracista é você orientar mesmo, porque muitas crianças trazem isso de casa, essa prática, até mesmo por questões familiares, culturais, e aí, você trabalhar isso, você conversar, você estudar a forma correta de tratar o outro (Professora 1).

A Professora 2 enfatiza a importância de promover representações diversas, como bonecas de diferentes etnias, cores de cabelo e tons de pele, para refletir a diversidade cultural e racial:

Até um tempo atrás, o que a gente percebia muito? Só tinha a figura do branco em tudo, no livro, na novela, na boneca, na Barbie, [...] E, de um tempo para cá, a lei propiciou que a gente agora consiga comprar uma boneca negra [...] não tinha representatividade nenhuma, dos outros grupos [...]. Então, eu acho que isso tudo fez com que a gente pudesse ter mais oportunidades. Mais recursos de estar mostrando para a criança (Professora 2).

Já a Professora 3 reforça que trabalhar a diversidade por meio de brinquedos, como bonecas de diferentes etnias, é uma prática antirracista que promove cuidado e respeito por todas as etnias:

Eu dou o exemplo das bonecas. Eu acho que a questão da diversidade das bonecas, especialmente na Educação Infantil, que é a base do brincar, eu acho que já é uma das práticas do projeto antirracista, que você já está trabalhando o cuidado com outras etnias (Professora 3).

Para a Professora 4, uma prática antirracista deve envolver conversas “[...] de uma forma natural” com as crianças, promovendo a autoestima e a consciência de que todos(as) são iguais:

Eu tento sempre conversar com eles de uma forma natural, né? [...] para que eles não cresçam e mudem esse pensamento. Que eles realmente tenham a consciência de que não existe o diferente, né? Todos são iguais, né? Cada um com a sua, eu até falo sempre para eles uma frase, cada um tem a sua beleza, né? Porque eles se pegam muito nessa coisa da estética, né? Então eu sempre converso com eles assim. E trabalhar a autoestima eu acho muito importante também, né? Porque é algo que acaba sendo incluído nessa conversa, né? E para que eles tenham esse pensamento de que não tem mesmo que ter racismo (Professora 4).

Esse depoimento nos remete à reflexão de Vera Maria Candau (2008) sobre a articulação entre igualdade e diferença, como princípio fundamental para uma educação comprometida com os direitos humanos. Segundo a autora, “[...] não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (Candau, 2008, p. 47). Ela destaca, ainda, que o desafio está em como “[...] trabalhar a igualdade na diferença” (Candau, 2008, p. 49), reafirmando que a superação das desigualdades precisa caminhar junto ao reconhecimento das identidades culturais e sociais.

Embora não fique evidente no relato da Professora 4, se há uma negação da diferença ou uma articulação entre igualdade e diferença, verificamos um cuidado por parte da docente em manter um diálogo com as crianças e, de uma certa forma, uma preocupação em combater os estigmas ligados à estética, especialmente diante das pressões que incidem sobre os corpos negros na sociedade.

A Professora 5 destaca que tratar todas as crianças com respeito é fundamental, mas que é necessário ir além, conhecendo as culturas para promover uma prática realmente antirracista, ela destaca que "A gente tem que se interessar. Se eu não souber como é a sua cultura, como que eu vou saber o porquê que você usa tal roupa?" (Professora 5).

A Professora 6 aponta que, por questões de idade, é importante trabalhar o tema com uma linguagem acessível e de forma lúdica, sempre promovendo o respeito às diferenças desde cedo:

A gente traz essa temática sempre com relação à base do respeito, respeitando sempre as diferenças e trazendo as leituras infantis neste tema. [...] Trazendo essas temáticas e colocando sempre para as crianças entenderem que nós somos diferentes, porém todos nós merecemos respeito e devemos respeitar todo mundo, sem discriminação por cor de pele, cabelo ou roupa. [...] Desde os pequenos mesmo que a gente tem que trabalhar isso constantemente para que eles já cresçam com esse respeito, principalmente respeito às diferenças e à nossa história, à nossa cultura (Professora 6).

Em síntese, as professoras compreendem a prática antirracista na Educação Infantil como um conjunto de ações que envolvem orientação, representatividade, diálogo, respeito às diferenças, conhecimento cultural, uso de materiais diversos e abordagens lúdicas. Segundo Lisbôa (2021), a prática antirracista na Educação Infantil valoriza a identidade dos diferentes povos, promovendo o pertencimento e a diversidade sem hierarquizações. Ela exige mudanças no currículo, nos discursos e nas atitudes para combater desigualdades e valorizar as pessoas negras. Assim, essa abordagem ajuda a construir uma sociedade mais justa e inclusiva desde os primeiros anos, refletindo também nas falas e atitudes das professoras.

As concepções das docentes evidenciam que o brincar fundamentado na temática étnico-racial se configura como uma estratégia potente e necessária para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Suas falas revelam que, ao integrar brinquedos e brincadeiras valorosos à diversidade de tons de pele, culturas e histórias, cria-se um espaço de aprendizado significativo, no qual o respeito, o reconhecimento da identidade, o fortalecimento da autoestima e a formação ética são cultivados desde os primeiros anos. O brincar, ao ser mediado por intencionalidades antirracistas, deixa de ser apenas um momento de lazer para se tornar uma prática educativa transformadora, que contribui para que as crianças cresçam conscientes da pluralidade que compõe a sociedade e educadas para resistir e enfrentar o racismo nas suas diversas formas.

6.3 Desafios e possibilidades na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil

A análise das entrevistas revelou que, na percepção das docentes, a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil é atravessada por alguns desafios e possibilidades. Compreender tais experiências, a partir da escuta sensível das professoras, permitiu reconhecer as tensões, estratégias e potências que emergem no cotidiano escolar.

Ao serem questionadas sobre os desafios e possibilidades de trabalhar a temática racial na Educação Infantil, as professoras teceram reflexões que trazem à tona a complexidade dessa prática pedagógica. De modo geral, apontaram a

necessidade contínua de formação e a importância do apoio institucional; destacaram a presença de dificuldades relacionadas à falta de materiais; observaram a resistência familiar em alguns contextos e adequação da linguagem para crianças pequenas.

A Professora 2 menciona o esforço de tratar episódios como o massacre de Sharpeville com mais leveza para que as crianças compreendam, ela descreve suas falas sobre o massacre, “[...] teve um confronto, eles acabaram brigando e aí as pessoas acabaram morrendo” (Professora 2).

O depoimento evidencia que, apesar da participação nas formações ofertadas pela prefeitura, ainda persiste a necessidade de aprimoramento no que diz respeito ao trabalho com a temática racial na Educação Infantil. Ao afirmar que “[...] a gente esbarra em algumas coisas, tem coisa que é difícil de trazer *pra* uma linguagem que eles entendam” (Professora 2), a docente revela que o desafio não está apenas no domínio conceitual, mas também na capacidade de mediar o conteúdo de forma adequada à faixa etária. Além disso, a professora aponta que, muitas vezes, é necessário buscar de maneira autônoma os recursos para subsidiar sua prática pedagógica:

Pesquisando! A gente sai aí conversando, pesquisando, por exemplo, a gente usa muito a internet como fonte de pesquisa, às vezes no Instagram, e eu sigo algumas pessoas, algumas coisas que vêm falando um pouco sobre isso e traz também essas ideias de livro, ideias de algumas propostas para as crianças. Então é aquilo, na verdade a gente corre atrás, né? Que é *pra tá* favorecendo isso com as crianças, então é pesquisa, professor, minha filha, tem que estudar (Professora 2).

A necessidade de recorrer a pesquisas individuais, em redes sociais e demais fontes, demonstra não apenas o esforço e comprometimento pessoal da docente, mas também a ausência de uma política de formação continuada sólida e estruturada que garanta suporte efetivo ao trabalho com as relações étnico-raciais na infância. Assim, a fala da professora indica que a construção de práticas pedagógicas antirracistas ainda recai, em grande parte, sobre iniciativas individuais, evidenciando a necessidade de investimentos institucionais mais consistentes na formação e no acompanhamento dos(as) profissionais da Educação Infantil.

A Professora 4 reafirma a relevância das formações continuadas como espaços de reflexão e troca entre educadoras, apontando o potencial transformador dessas experiências, de tal modo que, “Toda vez que a gente faz alguma formação nos traz

a reflexão, tanto do nosso fazer, em sala de aula e até *pro* nosso pessoal mesmo [...] te abre assim outro horizonte” (Professora 4).

Para a docente, o contato com outras práticas e ideias contribui significativamente para o enriquecimento do trabalho pedagógico, especialmente quando há partilha entre colegas, ela afirma que “[...] às vezes a gente fala, nossa, nunca pensei em fazer isso dessa forma e a professora traz e fala, nossa, fiz com minha turminha, foi legal” (Professora 4). No entanto, a mesma professora também aponta limites materiais e metodológicos que exigem adaptações por parte das educadoras:

Nas nossas RPS, a coordenadora, ela consegue trazer para a gente alguns textos, para a gente ter algum norte, de como pode abordar o assunto porque como se trata de crianças pequenas, a gente tem que ter uma abordagem diferenciada, não é a mesma coisa, e tem muito pouco material também, para a gente poder pesquisar e utilizar, então, a gente acaba fazendo adaptações (Professora 4).

A dificuldade relatada pela Professora 2 quando diz “[...] a gente esbarra em algumas coisas, tem coisa que é difícil de trazer *pra* uma linguagem que eles entendam” ao relatar a tentativa de amenizar a narrativa sobre o massacre de Sharpeville, e pela Professora 4 que, mesmo sem especificar o conteúdo, destacou que “[...] como se trata de crianças pequenas, a gente tem que ter uma abordagem diferenciada” evidenciam que adequar a linguagem ao tratar de temas racialmente sensíveis com crianças pequenas não se refere apenas à simplificação do vocabulário, mas ao desafio de mediar conteúdos historicamente dolorosos de forma ética, afetiva e pedagogicamente adequada à infância.

Essa preocupação está diretamente relacionada à necessidade de resguardar o bem-estar emocional das crianças e garantir que a abordagem da temática racial não reforce os estigmas. Como aponta Dias (2012, p. 666), “[...] também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordarmos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil”. Conquanto, as professoras demonstram sensibilidade ao buscar estratégias que valorizem o brincar, a ludicidade e a construção positiva das identidades, sem negligenciar a complexidade do tema.

Compreendendo a importância das estratégias no cotidiano da Educação Infantil, Bonfante (2023), ainda que se refira especificamente à creche, traz uma

reflexão pertinente também ao nosso campo de investigação, voltado às crianças de 4 a 5 anos. Cabe lembrar que, conforme estabelecem as DCNEI (Brasil, 2010), essa etapa contempla o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, o que permite considerar que as questões abordadas se estendem por toda a etapa. A autora destaca que:

Verifica-se, portanto, que a formação também pode assumir um lugar de repertório a prática docente, no que se refere ao modo de lidar com situações, atitudes e falas que podem surgir no dia a dia da creche, tanto no trato com as crianças pequenas, nas suas relações e comparações, quanto com os(as) adultos(as) (Bonfante, 2023, p. 151).

A citação da referida autora ressalta o papel da formação docente como ferramenta essencial para lidar de forma ética, sensível e crítica com os desafios que emergem no processo educativo.

Ainda em consonância com a relevância da formação docente, a Professora 6 reconhece a importância das formações, afirmando que elas trazem sugestões valiosas para sua prática, como leituras, brincadeiras e maneiras de abordar o tema. Sua fala, mais positiva, sugere que as formações já oferecidas pela prefeitura têm um impacto direto em sua prática pedagógica, a professora diz que "Sim, sim. Sempre que a gente vai, a gente tem muitas sugestões, né? De leitura, de brincadeiras, de como abordar o tema, então, acho que as formações são superimportantes dentro desse tema" (Professora 6).

Embora, inicialmente, a Professora 1 tenha afirmado não identificar grandes desafios para trabalhar a temática racial na Educação Infantil, comentando que "Eu não vejo, assim, nenhum desafio [...] Não. Eu acho tranquilo trabalhar com eles, essa questão" (Professora 1); ao longo da entrevista, ela reconhece a lacuna existente em sua formação sobre o tema. Ao ser questionada sobre a necessidade de formação, a professora declarou: "A formação sempre falta, né? Conhecimento, por mais que a gente tenha conhecimento nas formações, eu acho que falta sim" (Professora 1). Esse movimento de fala evidencia que, mesmo quando não se percebem dificuldades explícitas no cotidiano, há uma consciência, ainda que implícita, da importância de aprofundar conhecimentos para o desenvolvimento de práticas, verdadeiramente, antirracistas.

A Professora 5 afirma não ter participado de cursos formais voltados à temática racial, quando diz "Nunca fiz nenhum curso, é o curso da vida mesmo, nunca participei

de nenhum curso, e nenhuma formação, não, nunca fiz”. No entanto, ao longo da entrevista, ela reconhece a presença de iniciativas formativas no ambiente escolar, destacando o papel ativo da assistente pedagógica ao afirmar que a “[...] AP [assistente pedagógica] é muito parceira, e também muito atualizada, muito estudada, então, tudo que ela aprende, ela traz para a gente, ela também faz a gente vivenciar as experiências” (Professora 5). Além disso, menciona que a direção escolar promove espaços de discussão nas reuniões pedagógicas e já realizou momentos pontuais com convidados. A professora ainda ressalta que “A direção sempre traz esses temas nas RPS, traz pessoas com formação para falar sobre o assunto” (Professora 5). Essa fala indica que, embora não tenha buscado formações externas específicas, a professora tem tido acesso a experiências formativas mediadas pela equipe da própria unidade escolar, o que evidencia a importância das ações promovidas internamente como estratégia de sensibilização e construção coletiva do trabalho pedagógico antirracista.

As diferentes percepções das professoras sobre as formações voltadas à temática racial levantam questionamentos importantes sobre a efetividade dessas ações no contexto da Educação Infantil. Ainda que a oferta promovida pela rede municipal seja reconhecida, inclusive como espaço de trocas e enriquecimento prático, permanece a dúvida: será que essas formações têm alcançado todas as docentes de maneira equitativa? Os conteúdos abordados consideram, de fato, as especificidades da infância e os desafios concretos da prática docente nas escolas? Questões como a metodologia empregada, os horários e a continuidade das ações formativas parecem interferir na forma como essas oportunidades são recebidas e apropriadas pelas educadoras.

A formação docente voltada à educação antirracista é uma dimensão fundamental destacada na pesquisa de Bonfante (2023), realizada na rede pública de ensino de Santo André. A autora observa que, muitas vezes, a formação em serviço é ofertada fora do horário de trabalho, o que dificulta a participação das professoras, além disso, embora existam espaços de formação, a pauta antirracista não é abordada de forma contínua. Por outro lado, reconhece o potencial das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) como espaços potentes de reflexão e construção coletiva.

Bonfante (2023) ainda destaca que, para viabilizar ações formativas antirracistas, é necessário um investimento significativo do poder público na dimensão macro da formação. No entanto, sugere que um caminho possível é focar no micro, criando oportunidades de formação que sejam incorporadas à jornada de trabalho. Esse investimento é crucial, especialmente ao considerar a sobrecarga de trabalho das educadoras. A maioria das professoras possuem uma carga semanal mínima de 60 horas, dificultando a participação em ações formativas externas.

Ainda sobre a formação docente, Bonfante (2023) aponta que ela pode assumir um papel essencial em fornecer aos(as) docentes as ferramentas necessárias para lidar com situações cotidianas, atitudes e falas que surgem no dia a dia, aprimorando a prática pedagógica e permitindo que os(as) educadores(as) respondam adequadamente às demandas de um ambiente educacional plural e antirracista.

Veiga (2023) também contribui com uma análise sobre as práticas educacionais nas creches, especialmente no que diz respeito à abordagem das formações na temática relações étnico-raciais. Sua pesquisa revela que, embora as creches do município estejam incorporando essa temática em espaços de formação e discussão, ainda são realizadas apenas pequenas ações, o que limita a efetividade e abrangência dessas iniciativas. A autora destaca que, embora docentes e assistentes pedagógicas reconheçam a importância de trabalhar com essas questões, tal compreensão ainda não é completamente internalizada, o que aponta para a necessidade de mais espaços formativos específicos para trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Além disso, Veiga (2003) observa que a temática das relações étnico-raciais ainda é tratada de forma optativa, o que implica em um compromisso, mas também em uma insegurança por parte dos profissionais, em especial as assistentes pedagógicas que, embora busquem implementar discussões sobre a cultura afro-brasileira nas práticas cotidianas, enfrentam desafios pedagógicos que dificultam a efetivação dessas ações. Esse cenário é agravado pela necessidade de uma formação continuada e um suporte adequado aos educadores para sensibilizá-los de maneira eficaz sobre a temática antirracista.

Diante disso, cabe refletir: de que forma as políticas públicas de formação continuada podem ser aprimoradas para garantir não apenas o acesso, mas também a efetiva construção de saberes e práticas antirracistas desde os primeiros anos da educação básica?

A reflexão proposta dialoga com Gomes (2019b), que enfatiza a necessidade de reformular a Educação Infantil e os cursos de formação de professores(as) para que tratem de maneira consistente as relações raciais. A autora destaca que é urgente integrar a questão racial como eixo central na formação docente, garantindo que educadores(as) estejam preparados(as) para reconhecer e valorizar a infância negra em suas práticas pedagógicas.

Outro desafio recorrente apontado pelas docentes diz respeito à influência das famílias na reprodução de preconceitos. A Professora 1 compartilhou uma experiência ao lidar com a baixa autoestima de uma criança negra, demonstrando preocupação com seu bem-estar emocional. Em sua fala, no entanto, notamos uma tendência à responsabilização da família pela vivência de discriminação da criança:

[...] porque muitas crianças trazem isso de casa, essa prática, até mesmo por questões familiares, culturais [...]. Eu percebo até mesmo essa questão racial, até mesmo nas crianças negras e nas famílias, sabe? Porque elas já levam *pro* lado de... “Ah, é porque ela é negra, é por causa do cabelo assim” que é coisa que a própria família coloca na criança. [...]. O maior desafio, acho que na verdade não foi nem a criança, sim a mãe entender que ela não estava sofrendo preconceito. [...]. Eu acho que o mais difícil foi a mãe entender que o preconceito que estava surgindo era de casa dela, porque ela estava reforçando muito isso na criança (Professora 1).

Apesar de a professora demonstrar sensibilidade ao acolher a criança e buscar estratégias para apoiá-la, como mostra a fala a seguir, permanece a interpretação de que a questão racial seria intensificada pela família, especialmente pela mãe:

Então, eu chamei as meninas, né, tive uma conversa sobre respeitar a diversidade, conversei com essa criança também porque ela tinha autoestima muito baixa, então muitas vezes ela se isolava das brincadeiras [...] Que aí eu percebi que ela tinha autoestima muito baixa, por ela ter o cabelo diferente, o tom da pele diferente, e aí conversei com a mãe porque eu percebi que isso vinha muito da mãe também [...] encaminhei ela para um atendimento psicológico [...] no final do ano, a nossa era outra criança ajudou muito, muito, muito nas brincadeiras, ela já se socializava, ela brincava com as meninas, não tinha mais essa questão (Professora 1).

É importante reconhecer que, na segunda fala, a Professora 1 adota práticas relevantes de intervenção pedagógica e cuidado. Ela promoveu o diálogo com o grupo, escutou a criança, buscou apoio especializado e observou melhorias no processo de socialização. No entanto, ao afirmar que a baixa autoestima “[...] vinha muito da mãe” (Professora 1), a docente reforça um discurso que desloca a

responsabilidade do racismo estrutural da sociedade e da escola para o ambiente doméstico. Essa perspectiva é criticada por Cavalleiro (2012, p. 68), ao afirmar:

Isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E a família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito.

A autora complementa, “É interessante notar que para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família. Assim, não se reconhecem a si mesmas como parte do problema, mas apenas como parte da solução” (Cavalleiro, 2012, p. 68).

Na percepção da Professora 3, o apoio das famílias está crescendo, contudo ainda é necessário um trabalho cuidadoso para desconstruir estereótipos:

Então, muita das vezes, já teve casos de a gente trabalhar na Educação Infantil, como músicas, que remetem à questão da cultura afro-brasileira, e que realmente a gente vai explicar para as famílias que é uma cultura afro-brasileira, como quaisquer outras músicas, para não ter essa questão do estereótipo, vai se remetendo a outras questões que, muitas das vezes, ainda sofrem preconceito dentro da sociedade (Professora 3).

A Professora 4 reforçou esse panorama ao comentar que o preconceito, frequentemente, não parte da escola, mas das famílias, e que é preciso agir com delicadeza para abordar o tema sem gerar sentimentos de ofensa ou julgamento:

De trabalhar isso houve, até pelo próprio preconceito, não assim da escola ou dos profissionais, né? Mas das famílias, né? Porque a gente sabe que, infelizmente, é um assunto delicado, né? E às vezes a pessoa até é negra, é descendente, mas não se enxerga assim, né? Tanto é que a gente pergunta, né? Que cor você se considera, né? Então, já começa por aí. Então, acho que o maior desafio é esse, é saber lidar com esse tema, né? Sabendo que tem uma família por trás disso e ter a delicadeza mesmo, né? De tatear isso com as famílias, sem parecer que está sendo uma ofensa, né? Sem eles se sentirem julgados (Professora 4).

A Professora 5 também trouxe relatos de crianças que, desde pequenas, internalizam rejeições relacionadas ao cabelo crespo. Segundo a professora, são oriundas da falta de cuidado ou valorização dentro do próprio ambiente familiar, além de destacar que, mesmo com o trabalho pedagógico na escola, em algumas casas há um movimento de desconstrução do que foi promovido no espaço educativo.

E às vezes da própria família. Da própria mãe. Eu já vi caso de criança falar. Minha mãe não gosta de pentear meu cabelo. Por quê? Porque às vezes dá trabalho. Então a criança já vem com isso de casa. Já tive caso de criança que pedia para eu arrumar o cabelo. Não são todas as crianças que a gente consegue ter esse impacto. Sendo bem realista. Tem muitas famílias que a gente faz o trabalho. Mas eles chegam em casa e se desfazem. Mas na maior parte eu percebo isso. Desafio eu acho que é essa questão das faltas. Eu acho que complica um pouco a gente ficar retomando (Professora 5).

Já a Professora 6 sintetiza essa percepção ao afirmar que "[...] vem dos maiores" a reprodução de atitudes preconceituosas, indicando o peso dos referenciais adultos na formação das crianças:

Então, eu acho que as crianças, principalmente as pequenas, elas reproduzem muito o que elas ouvem, então, a gente sempre comenta que quando a criança pequena chega com uma frase, algo de preconceito, discriminação, a gente sempre fala que não vem dela, vem dos maiores, vem de quem ela convive adultos. Então, a gente não pode deixar isso acontecer, eu sempre comento com eles que não basta a gente não ser racista, a gente também não pode permitir que atitudes racistas aconteçam à nossa volta, então, uma piada racista, uma piada que discrimina, não achar graça, recriminar quem fez esse comentário, falar, ó, não tá sendo legal, então, eu acho que, assim, para os pequenos, trazer isso mesmo, desde lá do comezinho, principalmente da nossa vida escolar, é super importante (Professora 6).

Pinto, Silva e Nunes (2022, p. 65), ao destacarem que “[...] interagindo com outras pessoas, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social”, evidenciam o quanto é necessário que os(as) adultos(as) se responsabilizem pela mediação ética e antirracista das relações cotidianas. Assim, torna-se fundamental que a escola estabeleça estratégias de diálogo e escuta com as famílias, a fim de promover atitudes raciais mais saudáveis e construir relações sociais mais justas desde a infância.

As docentes também apontam estratégias e práticas positivas para envolver as famílias na construção de uma educação antirracista, reconhecendo, inclusive, a importância desse diálogo diante da influência que o meio familiar exerce na formação das crianças.

A Professora 2 destaca a importância de envolver diretamente as famílias em atividades e momentos formativos, ao registrar e compartilhar as atividades desenvolvidas em sala, a fim de criar canais de comunicação e sensibilização das famílias para as temáticas étnico-raciais.

A gente procurou envolver as famílias. Tanto que teve um movimento com as famílias; teve uma palestra abordando esse assunto também. [...] A gente faz um resuminho, por exemplo, do que a gente trabalhou com O cabelo de Lelê, essa questão do cabelo, essa questão da autoestima, desse conhecimento da minha ancestralidade. Aí a gente faz um textinho e coloca no caderno, antes de colocar as atividades. Então a gente acredita que é uma forma da família também saber o que nós estamos fazendo (Professora 2).

Outra iniciativa que contribuiu para aproximar as famílias do cotidiano escolar foi o projeto com mascotes, já mencionado na categoria dos brinquedos, que envolvia bonecas(os) negras(os). A Professora 3 narra: “Eles eram a mascote da turma. Então, eles iam para a casa das crianças, as crianças tiravam foto com as famílias, colocavam no caderninho e virou o portfólio da sala, foi bem legal”, evidenciando que ações afetivas e participativas ajudam a aproximar a família do cotidiano escolar e a reforçar práticas de valorização da diversidade.

A Professora 4 aponta a importância de incentivar as crianças a compartilharem em casa os conteúdos discutidos na escola e propõe a realização de atividades que envolvam a participação ativa das famílias:

Então quando eles falam alguma coisa, eu falo. Ah, então a gente aprendeu isso hoje. Chega lá em casa, fala para a mamãe, para o papai, para o irmão, né? Já fiz com eles também aquela bonequinha, Abayomi [...] então a gente traz retalhos, de tecidos, teve um ano que eu até pedi para os pais ajudarem, já fiz as duas formas, fiz com eles na sala, e já mandei material para casa também para fazer uma coisa em família, para tentar trazer a família também para participar, ser parceiro da escola, isso é uma coisa que sempre que eu consigo fazer, eu acho bacana. O Toni Itinerários⁵ também tem algumas atividades que a gente consegue também. Está mandando para casa, os pais fazem a devolutiva. Isso, além de enriquecer o nosso trabalho, fica uma coisa muito significativa para as crianças, eles falam, ele chega falando. “Olha, eu fiz com o meu pai”. “Minha mãe me ajudou”. Ai, como ficou bonito, né? E geralmente eu faço uma exposição para mostrar o que eles fizeram, tudo porque eles gostam muito de ver o resultado (Professora 4).

Por fim, a Professora 5 propõe que a formação da família também seja uma prioridade, ela diz, “Eu acho que deveria ter acesso à família, ter essa formação. Chamar um dia *pros* pais fazerem alguma atividade. E não só num sábado, mas também um dia à noite, um dia de manhã, *pra* você tentar atingir mais pessoas”

⁵ A Coleção Toni Itinerários é um material didático que busca articular os conteúdos escolares e as vivências das crianças. Com uma abordagem lúdica, o material oferece diversos recursos para o planejamento pedagógico, incluindo um boneco mascote que acompanha algumas atividades propostas nos próprios livros (FTD, 2025). Disponível em: <https://lp.ftd.com.br/didatico/toni-itinerarios/> Acesso em 24 de maio de 2025.

(Professora 5), indicando a necessidade de flexibilizar horários e formatos para ampliar a participação das famílias.

As ações relatadas pelas docentes, no sentido de envolver as famílias no processo educativo antirracista, dialogam com a importância da socialização racial familiar destacada por Bento (2012, p.115):

O envolvimento das famílias nesse esforço, a partir da escola, se afigura como fundamental, auxiliando-as a entender a importância de cuidar, participar e monitorar as diferentes instâncias que vão, indireta ou diretamente, incidir sobre a desigualdade e a discriminação na educação de crianças pequenas.

Dessa forma, ao promover atividades que valorizam a cultura afro-brasileira, a escola contribui para fortalecer sentimentos de pertencimento e orgulho nas crianças, prevenindo problemas de autoestima e de identidade que podem surgir da ausência de referências positivas.

As percepções das docentes a respeito dos materiais disponíveis nas escolas para abordar as relações étnico-raciais revelam avanços importantes, mas também evidenciam lacunas significativas que ainda precisam ser enfrentadas. Algumas professoras apontam que houve progresso, especialmente na aquisição de bonecas negras e livros com representatividade. A Professora 1 afirma:

Hoje, na nossa escola, tem bonecas negras, essas bonecas dos cabelos, com o cabelo diferente [...] antes, era só aquela bonequinha, branquinha”, destacando ainda que “a direção da escola é muito [...] tudo que a gente pede de materiais [...] ela é sempre disposta a adquirir.

De forma semelhante, a Professora 2 considera que “[...] aqui a gente tá bem amparada com essa questão” e menciona que “[...] a gente sempre recebe [...] quando vai comprar algum material, vai comprar algum livro, a gente também dá sugestão”. Ela observa ainda que “[...] de um tempo para cá, a lei propiciou que a gente agora consiga comprar uma boneca negra [...] que tem o cabelo mais claro, a boneca negra que tem o cabelo bem negro” (Professora 2).

Apesar do cenário mais favorável, em algumas unidades ainda há a necessidade de adaptações. Como relata a Professora 2, “Ah, o livro é muito extenso, então o que é que tem de ideia principal e é importante a gente passar? [...] a gente

procura é conversar entre nós, as professoras [...] o que a gente acredita que vai contribuir para a criança”.

Outras docentes relatam dificuldades mais acentuadas. A Professora 4, por exemplo, reconhece que:

É sempre bem natural mesmo, a gente traz os materiais que tem, quando não tem recurso a gente faz, enfim, somos professor para isso, né? Muito bom! E a gente vai lidando com o que a gente tem também. [...] Sim, a direção é muito aberta a respeito disso, tanto é que ela até fala: ‘Ó, vamos ver o que vocês vão planejar, já me passa a lista de material que não tiver na escola, a gente já providência’, porque o material que vem da prefeitura é o material mais básico, não tem assim muita coisa diferente.

A Professora 5 chama atenção para a ausência de diversidade nas representações, “[...] não tem uma cor intermediária, não tem um cabelo mesclado [...] só tem os extremos”. Ela complementa, “[...] a escola tem que ter a temática *pra* abordar os assuntos [...] tem que ter pinturas de raças, pinturas de culturas, tem que ter, a criança é visual” (Professora 5).

Como aponta Enumo (2024), a representatividade nos brinquedos vai além da aparência física, envolvendo valores como respeito e aceitação; é essencial que transmitam uma mensagem positiva, conectada à diversidade estética. Bonecos negros mal elaborados podem afetar negativamente a autoestima das crianças e sua percepção do(a) outro(a). A observação da Professora 6 sobre a presença de bonecas pretas e pardas carecas reafirma como a ausência de cuidado estético desses materiais pode comprometer diretamente a autoestima das crianças negras, conforme a Professora 6, “[...] as bonecas pretas e pardas que tem aqui, não têm cabelo, são carecas”. Ela ainda aponta um entrave estrutural importante:

Então, é, infelizmente, a nossa unidade, eu tô falando da minha unidade, nas outras, eu não sei, a minha unidade é uma unidade recém-inaugurada, então, nós não temos ainda o conselho instituído, então, essa é uma das barreiras, infelizmente, assim, não tô culpabilizando ninguém, de forma alguma, porque ninguém tem culpa, a verba não vem, porque é uma parte burocrática, mas eu acredito que, vindo a verba, e a gente, por exemplo, levantando essa questão, com certeza a gestão não vai se impor de fazer compra de brinquedos, enfim, o empecilho é o conselho que não tem, basicamente, o dinheiro que não chega, *pra* fazer a compra (Professora 6).

Embora a professora não culpabilize diretamente a gestão, ela aponta para a limitação burocrática, indicando que, na medida em que a verba seja disponibilizada

e o processo administrativo se regularize, a gestão escolar certamente tomará as providências necessárias para garantir a aquisição de materiais. Contudo, essa situação reforça a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas forneçam materiais adequados, mas que também garantam os meios financeiros e administrativos para que as escolas possam implementar práticas pedagógicas inclusivas de forma contínua e eficaz. Como destacam Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012, p. 18), “Nos municípios, [...] As Secretarias de Educação são responsáveis por prover as unidades de brinquedos, livros, mobiliário e demais materiais e formação para as questões específicas sobre o tema”, o que exige, por parte do poder público, ações concretas de investimento e estruturação das unidades escolares. A fala da professora, ao revelar entraves como a ausência de conselho instituído e a não liberação de verbas, evidencia como essas possibilidades ainda encontram barreiras significativas no cotidiano das instituições.

Os depoimentos das professoras revelam, de maneira sensível e concreta, a centralidade dos materiais, principalmente, as bonecas, na construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Ao mesmo tempo que há relatos de avanços, como a aquisição de bonecas negras e livros com representatividade, persistem dificuldades relacionadas à padronização dos materiais enviados pela rede, à escassez de diversidade fenotípica entre os brinquedos e à ausência de verbas em uma unidade. Esse cenário vai de encontro ao que propõem as DCNERER (Brasil, 2004, p.19), ao afirmarem que “[...] as condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos”. Dessa forma, não se trata apenas de oferecer formações teóricas, mas de garantir que as condições estruturais estejam de acordo com DCNEI (Brasil, 2010, p. 20) que é “[...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos [...]” para que as crianças possam ter acesso às “[...] contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América”.

Como defende Gomes (2019b), propor uma mudança radical nesse cenário exige articular educação, relações raciais e justiça cognitiva, indo além do reconhecimento da criança negra como sujeito de direitos. É necessário compreender os saberes que as crianças constroem sobre si mesmas e sobre o mundo que as

cercam, um mundo atravessado por desigualdades raciais e estruturais. A presença de brinquedos, livros e imagens que reflitam a diversidade racial não é uma simples escolha estética ou curricular, mas um instrumento de afirmação identitária e de combate às exclusões simbólicas. A ausência de representações positivas pode gerar sentimentos de não pertencimento e prejudicar a construção da autoestima da criança negra desde a primeira infância, conforme afirma Bento (2012, p.111):

Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons”; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio “eu”, com consequências severas para o funcionamento psíquico.

Mediante a análise das entrevistas, observamos que as professoras reconhecem a importância de abordar o racismo na Educação Infantil, mesmo diante de alguns desafios. Contudo, demonstram que é possível avançar por meio de atividades que valorizem a identidade racial, uso de materiais que representam a diversidade e uma escuta atenta às crianças e às suas famílias. O caminho é longo e exige o envolvimento de todos(as), mas cada passo representa um avanço na construção de uma educação mais justa e igualitária.

7 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA?

Esta seção tem como objetivo articular os dados obtidos na pesquisa com os documentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil do município de Santo André. Para isso, está organizada em duas subseções: a primeira, aborda as percepções das professoras entrevistadas sobre a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André, buscamos compreender se as professoras reconhecem a importância da legislação e se conhecem as diretrizes curriculares locais; a segunda, propõe uma análise dos planejamentos pedagógicos elaborados pelas docentes, com duração aproximada de 15 dias, relacionando as propostas desenvolvidas pelo Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019). A partir desse cruzamento, tecemos reflexões acerca da presença ou ausência de práticas pedagógicas antirracistas; e como brinquedos e brincadeiras têm sido mobilizados como estratégias educativas no cotidiano das instituições.

7.1 Educação Infantil e a Lei 10.639/2003: percepções docentes

Durante as entrevistas, verificamos que as docentes compreendem a necessidade de desenvolver um trabalho contínuo com a temática racial na Educação Infantil. Segundo relatos, em 2024, a prefeitura municipal intensificou ações voltadas ao combate ao racismo, enviando orientações às escolas com sugestões de práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

De acordo com a Professora 3, essas propostas incluíam a indicação de vídeos, leituras diversas, brincadeiras e temáticas específicas para serem desenvolvidas com as crianças, a professora salienta que “Atualmente tem, esse projeto antirracista que está vindo cada vez mais forte, da prefeitura, com orientações de vídeos, de temáticas, de brincadeiras, de leituras bem diversas para trabalhar essa temática” (Professora 3). Sua fala aponta o reconhecimento da importância dessas ações institucionais. No entanto, embora as professoras valorizem tais iniciativas, ressaltam que a educação antirracista não deve se restringir a períodos pontuais, mas atravessar o currículo de forma permanente, com práticas que dialoguem com o cotidiano das crianças ao longo de todo o ano letivo.

A Professora 1 também reforça a importância de integrar as práticas antirracistas ao planejamento cotidiano, e não apenas em períodos específicos como o mês da Consciência Negra, para ela, “A gente sempre procura colocar dentro do nosso planejamento brincadeiras e brinquedos, né? Dentro da nossa rotina, nossa rotina semanal, mensal, no decorrer do ano, não só nessa fase de 21 dias de consciência negra” (Professora 1)⁶.

O mesmo posicionamento é reforçado pela Professora 2, que, apesar de destacar as ações do projeto dos 21 dias (Santo André, 2025), reconhece a importância de uma abordagem permanente, ela ressalta que “[...] a gente vem no movimento agora dos 21 dias. Porque acaba amanhã, [...] terminando não, porque a gente nunca termina, a gente sempre continua, mas esse foco nos 21 dias, a gente está acabando amanhã” (Professora 2).

A Professora 3 também compartilha da mesma visão e afirma: “Não tem trabalho só específico em uma determinada data, isso é trabalhado durante o currículo, durante o ano (Professora 3).

A compreensão da necessidade de permanência dessa abordagem aparece também no relato da Professora 4, que aponta que a temática não está mais restrita a datas comemorativas, de acordo com a professora, “A gente pratica, né? Já deixamos aquela coisa de ser só em data comemorativa ou no mês que se celebra alguma coisa nesse sentido [...] a gente trabalha praticamente o ano todo, seja com auxílio de livro, brincadeira, jogos” (Professora 4).

Na mesma linha, a Professora 5, ao ser perguntada sobre a continuidade de trabalhar com a temática racial, afirma categoricamente, “Eu trabalho o ano todo esse tema. Eu trabalho o ano inteiro alguns temas com eles [...] a questão antirracista. É um tema, para mim, que é fundamental para a sociedade” (Professora 5).

⁶ Apesar de não ter sido apresentado de forma clara pelas entrevistadas, as ações mencionadas estão relacionadas à campanha do Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial, enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André às unidades escolares em março de 2025. O documento, ao qual tive acesso enquanto profissional da rede, orienta práticas pedagógicas com foco na valorização da cultura afro-brasileira, como o uso de brinquedos e livros representativos, a promoção de brincadeiras afirmativas e a articulação com as famílias. Entre as propostas direcionadas à Educação Infantil, destacam-se atividades com bonecas negras, a utilização de literatura de autores(as) negros(as), a vivência de brincadeiras da cultura afro-brasileira e o envio de materiais audiovisuais às famílias, com o intuito de fortalecer o enfrentamento ao racismo desde a infância. Ainda que o documento tenha sido mencionado de forma superficial nas entrevistas, ele contribui para contextualizar institucionalmente algumas das práticas relatadas pelas docentes (Santo André, 2025).

Para a Professora 6, a crítica vai além. Ela aponta que, idealmente, nem seria necessária uma lei para obrigar os(as) educadores(as) a abordar a temática racial, pois tal prática deveria fazer parte natural do cotidiano da Educação Infantil: “Eu acho que não deveria nem existir uma lei, eu acho que a gente deveria sempre falar sobre essa temática, diariamente [...] não só a étnico-racial, mas também os indígenas, né? Então são o nosso povo, a nossa cultura” (Professora 6). A professora também menciona que “[...] tivemos agora esse projeto de 21 dias sem racismo” (Professora 6) promovido recentemente em sua unidade escolar, o que reforça o compromisso institucional com a pauta, ainda que a prática cotidiana dependa, em grande parte, da intencionalidade dos(as) profissionais envolvidos(as).

Essa consciência coletiva entre as docentes reforça a ideia de que a prática antirracista precisa integrar-se ao currículo ‘real’, aquele que se materializa nas vivências cotidianas das crianças, e não somente ao currículo prescrito em documentos formais. Como defende Pinheiro (2019, p.11), “[...] práticas pedagógicas estimuladas pela Lei 10.639 (Brasil, 2003) ressaltam e refletem sobre as desigualdades e exclusões sociais presentes no ambiente escolar e na sociedade de forma geral”.

A promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) representa um marco fundamental no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no Brasil, especialmente no campo educacional. Como discutem Gomes (2017) e Passos (2012), o racismo estrutura a sociedade brasileira, afetando de maneira perversa, o acesso a direitos e oportunidades, inclusive na infância. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana se torna, portanto, uma resposta política e pedagógica para romper com o mito da democracia racial e garantir o reconhecimento das identidades negras desde os primeiros anos escolares. Tal iniciativa dialoga com a necessidade de construção de currículos emancipatórios que, como defende Gomes (2019a), reconheçam as crianças negras como sujeitos de direitos e de conhecimento, capazes de produzir cultura e história (Corsário, 2011).

Dessa forma, quando questionadas sobre a Lei 10.639 (Brasil, 2003), as professoras revelaram desconhecimento em relação ao número da legislação. A Professora 1 afirmou: “Por número eu vou ser sincera, eu não me lembro, mas você pode esclarecer um pouco sobre essa lei?”. De maneira semelhante, a Professora 2 declarou: “10.639? Ai, de número assim, não. Mas, pelo que você veio me entrevistar,

eu acredito que eu conheça”. A Professora 3, demonstrou reconhecer diretamente o número da lei, afirmando: “Sim, questão de projeto, trabalhar as questões afro-brasileiras no Brasil”. A Professora 4 mencionou: “De número eu não vou saber falar não, não guardo na cabeça”. Já a Professora 5 disse: “Decor assim não”. Por fim, a Professora 6 completou: “Por número, não. Só por número, assim, não”.

As falas das docentes mostram certo distanciamento em relação à identificação formal da Lei 10.639 (Brasil, 2003), especialmente quanto à memorização de seu número. No entanto, esse desconhecimento não implica, necessariamente, uma ausência de engajamento com os princípios que a legislação propõe. Ao serem questionadas, muitas demonstraram familiaridade com os objetivos da lei, como o trabalho com as culturas afro-brasileiras e a valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

As respostas das docentes à pergunta sobre a necessidade da Lei 10.639 (Brasil, 2003) demonstram um consenso quanto à sua importância, embora por razões distintas. A Professora 1 afirmou: “Eu concordo porque muitas pessoas desconhecem e acabam tratando as outras pessoas de formas desumanas, e quando a gente trabalha isso, a gente cria desde o infantil, na criança, a importância de saber respeitar as diferenças”.

Já a Professora 2 destacou que a existência da lei é reflexo da ausência histórica desse ensino nas escolas, ela afirma que “Toda vez que a gente tem uma lei, é porque não está acontecendo. Senão, a gente não teria uma lei, então, eu concordo” (Professora 2).

A Professora 3 fez uma análise mais aprofundada, ressaltando a função reparadora da legislação:

Eu acho que na verdade, infelizmente, não deveria ser nem obrigatório, deveria ser práxis, ser trabalhado. Mas infelizmente a gente tem as concepções de que, muitas vezes, passa despercebido e não é trabalhado, é colocado como obrigatório, e tem que ser trabalhado, porque quando você fala de questões afro-brasileiras e das etnias negras, você está falando de uma reparação histórica. Você está falando de uma reparação histórica que aconteceu no Brasil, que tem a formação do povo brasileiro. Então que, muitas das vezes, a gente aprendeu no ensino de história lá do passado, só tem a questão europeia, portuguesa, pouco se falava da questão indígena e da questão afro, da questão negra. E aí, com essa questão da lei, a gente traz muito mais a valorização e a cultura do povo negro, africano no Brasil (Professora 2).

Para a Professora 5, a lei contribui para manter um padrão de qualidade no ensino da temática, a professora diz: “Eu acho que a lei é um método de manter essa qualidade [...]. Eu não acho que a gente tenha que fazer só por causa da lei [...], mas é uma forma de você lembrar” (Professora 5).

Já a Professora 6 ponderou sobre a obrigatoriedade como um incentivo coletivo, mas lamenta que ainda seja necessária, conforme a sua fala, “Nem sempre o professor se sente confortável de trabalhar essa temática e, às vezes, trabalha por obrigação [...]. Mas eu acho que não deveria nem existir uma lei, eu acho que a gente deveria sempre falar sobre essa temática, diariamente” (Professora 6). Embora todas reconheçam a importância da legislação, também emergem reflexões sobre a urgência de que o ensino da história e cultura afro-brasileira se torne uma prática cotidiana, estruturante do currículo escolar, e não apenas uma obrigação legal.

As falas dialogam com a análise de Gomes (2012b), que compreende a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) não como a simples inclusão de conteúdos ou disciplinas adicionais, mas como uma mudança cultural e política de fundo. Para a autora, a lei atua como um marco para o rompimento com práticas pedagógicas historicamente excludentes, representando uma possibilidade de enfrentamento do silenciamento das questões raciais nos currículos escolares. Como afirma:

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes, 2012b, p. 105).

Assim, mesmo que algumas professoras expressem incômodos com a obrigatoriedade, o que se revela é uma tensão entre o reconhecimento da importância da lei e a vontade por uma transformação mais profunda e duradoura na cultura escolar, de modo que o antirracismo se torne parte constitutiva da formação das infâncias, e não apenas uma exigência normativa.

Ao serem questionadas sobre o conhecimento específico do currículo de Santo André em relação à temática racial, as professoras apresentaram diferentes níveis de familiaridade. A Professora 1 demonstra desconhecimento ao afirmar: “Não sei muita coisa. O que eu sei é que veio agora uma proposta que nós devemos trabalhar 21

dias seguidos dessa aula, mas, assim, também é algo novo, não tem muito tempo que a rede tem trazido para a gente essa questão”.

De forma semelhante, a Professora 5 admite: “Não, de cor não. Eu imagino que seja falar sobre a questão cultural, a importância também da igualdade, de acessibilidade, direitos humanos, que na verdade é o mínimo que a gente deveria ter”.

A Professora 2 destaca a ação dos 21 dias e o trabalho com histórias para abordar o tema com as crianças, mencionando que, às vezes, o assunto é “[...] um pouco distante” (Professora 2) para elas.

Ao refletir sobre a abordagem do racismo com as crianças, a Professora 2 destaca a realização de atividades articuladas entre as salas durante a campanha 21 dias (Santo André, 2025) sem racismo e relata:

Então, nós contamos essa história do que aconteceu no dia 21 de março de 1960, para as crianças, então, a gente, às vezes, só dá uma adaptada. Mas nós contamos para as crianças, eu estou falando nós, por quê? Porque nós fazemos um planejamento articulado entre as três salas dessa faixa etária no período da tarde. Então, a gente faz essas ações juntas. Então, nós contamos, nós trouxemos as leituras, porque a gente acha que isso é mais fácil de ilustrar para a criança. Porque, às vezes, fica um assunto um pouco distante, e o que foi acontecendo na mídia, a gente trouxe para as crianças (Professora 2).

A distância mencionada pela professora parece se referir menos à vivência das crianças e mais à complexidade de traduzir o tema em uma linguagem acessível para a faixa etária atendida, o que exige mediação sensível e intencional. Nesse sentido, a fala aponta para o desafio constante de abordar o racismo de forma significativa na Educação Infantil, sem subestimar a capacidade das crianças de perceber e sentir as injustiças, ainda que nem sempre consigam nomeá-las. Ao ser questionada sobre o que está previsto no currículo de Santo André, em relação à temática racial, a professora não menciona diretamente o documento, o que sugere que, embora exista mobilização prática, ainda há um distanciamento entre as ações pedagógicas e o uso sistemático das orientações curriculares como fundamento para uma prática antirracista contínua.

A professora 3, por sua vez, ressalta o objetivo do currículo de Santo André, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, de promover o “[...] resgate mesmo das reparações históricas” (Professora 3) e a diversidade nos materiais pedagógicos, em consonância com a lei 10.639 (Brasil, 2003).

A professora 4 afirma que a lei “[...] faz parte sim, até no nosso PPP [Projeto Político Pedagógico] consta”, demonstrando conhecimento do documento.

A professora 6, embora diga que não conhece o currículo, diz: “Exatamente não”, relata o desenvolvimento de projetos temáticos para cumprir a lei, e cita o projeto de “[...] povos originários, não só os africanos, mas também os indígenas” (Professora 3). Assim, as falas nos mostram uma compreensão variada do currículo e das ações implementadas, com foco na lei 10.639 (Brasil, 2003) e em projetos específicos.

Gomes (2012b) aponta para o desafio de descolonizar os currículos escolares, criticando a rigidez das grades, o foco excessivo em conteúdo, a falta de diálogo com a realidade social e o silenciamento de culturas nos currículos. No entanto, a autora observa uma crescente pressão por mudança, impulsionada pela força das culturas antes marginalizadas. Esse processo demanda uma renovação que conecte teoria e prática e transforme o imaginário pedagógico e as relações entre os sujeitos da educação.

No contexto do currículo, essa renovação implica em questionar os limites e possibilidades de um currículo intercultural, considerando a diversidade e as relações de poder. Gomes (2012b) argumenta que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) representa um passo importante na descolonização do currículo, ao promover a inclusão da história e cultura afro-brasileira.

As falas das professoras revelam diferentes graus de alinhamento com essa perspectiva de Gomes (2012b). Algumas demonstram desconhecimento sobre o currículo de Santo André e a Lei 10.639 (Brasil, 2003), enquanto outras citam ações como o projeto 21 dias (Santo André, 2025) e o trabalho com histórias. Há menções à importância de resgatar reparações históricas, promover a diversidade e realizar projetos temáticos. De modo geral, as falas indicam um movimento em direção à inclusão da temática racial, mas também apontam para a necessidade de aprofundamento e maior clareza sobre o currículo e a implementação da lei.

A variabilidade nas percepções levanta questões sobre como o currículo é interpretado e traduzido em práticas pedagógicas. Por isso, a próxima etapa da análise se concentrou em refletir como os planejamentos dialogam com as diretrizes propostas pelo Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019).

7.2 Entre o currículo e a prática: ações antirracistas na Educação Infantil

Paralelamente à etapa de entrevistas com as docentes, realizamos uma reflexão documental com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil do município de Santo André. Conforme destacam Lüdke e André (1986), os documentos representam uma fonte significativa e legítima de onde podem ser extraídas evidências que sustentam as interpretações e afirmações do(a) pesquisador(a). Nessa mesma direção, Triviños (1987) enfatiza que a análise documental permite ao(à) pesquisador(a) reunir uma ampla gama de informações relevantes, como planos de estudo, documentos oficiais, oferecendo subsídios descritivos importantes para a análise educacional.

A seleção dos documentos utilizados, nesta etapa da pesquisa, foi orientada pela intenção de compreender, de forma mais aprofundada, as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André. Dessa forma, os materiais escolhidos não foram definidos de maneira aleatória, mas sim com base em sua pertinência ao objeto de estudo, conforme orientações de Lüdke e André (1986), que reforçam a importância de uma seleção intencional e coerente com os propósitos investigativos.

Consideramos dois tipos de documentos: i) o Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019), que apresenta as diretrizes educacionais propostas para o trabalho com as infâncias no município; ii) os planejamentos pedagógicos elaborados pelas educadoras participantes da pesquisa.

Solicitamos o envio dos planejamentos com duração aproximada de 15 dias, contudo, compreendendo a dinâmica e os desafios do cotidiano escolar, nem todas conseguiram atender exatamente a esse formato. Ainda assim, os registros recebidos permitem uma análise significativa das propostas desenvolvidas, possibilitando reflexões sobre a presença de brinquedos e brincadeiras e de estratégias voltadas para a construção de uma prática antirracista na educação das crianças pequenas.

A partir desse material, foi possível estabelecer um diálogo entre as orientações contidas no currículo e as ações planejadas pelas professoras, permitindo estabelecer um diálogo sobre a presença e/ou ausência de brinquedos e brincadeiras relacionados às temáticas étnico-raciais no fazer pedagógico cotidiano.

Para dar início à reflexão sobre os planejamentos pedagógicos, apresentamos o material da Professora 1, que gentilmente compartilhou suas propostas didáticas. A proposta solicitada, como dito anteriormente, foi a elaboração de um planejamento de 15 dias com foco nas relações étnico-raciais. No entanto, a professora encaminhou três registros pontuais de práticas pedagógicas voltadas a essa temática, sem especificação de datas. Ainda assim, o material apresentado permite identificar intencionalidades pedagógicas relevantes, como a valorização da representatividade negra por meio da leitura de obras infantis com personagens negros e a vivência de brincadeira.

Figura 7 – Fragmento do planejamento da Professora 1.

TERÇA-FEIRA ACOLHIMENTO	SEXTA-FEIRA ACOLHIMENTO	SEXTA-FEIRA ACOLHIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> •Conversa / Canto Diversificado <p>Campo de Experiência/ Intencionalidade e Objetivo.</p> <p>“ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”</p> <ul style="list-style-type: none"> •Promover ações e estratégias para ampliar a luta pela eliminação da Discriminação Racial; <ul style="list-style-type: none"> •Identificar e quantificar os números em diferentes contextos; <p>Atividades e Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Calendário: dia/mês/ano/ Quantos somos •Leitura deleite: Ubuntu  <p>-Interpretação oral da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Conversa / Canto Diversificado <p>Campo de Experiência/ Intencionalidade e Objetivo.</p> <p>“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”</p> <ul style="list-style-type: none"> •Promover ações e estratégias para ampliar a luta pela eliminação da Discriminação Racial; •Brincar em diferentes momentos da rotina escolar; <p>Atividades e Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Calendário: dia/mês/ano/ Quantos somos? •Chamadinha. •Vídeo: Malala, a menina que queria ir a escola. https://youtube.com/watch?v=4BiZW8VzPcq&feature=shared •Vídeo explicativo: Brincadeiras africanas. https://youtu.be/kxaYPn-CKXg •Vamos brincar de “Saltando feijões”. 	<ul style="list-style-type: none"> •Conversa / Canto Diversificado <p>Campo de Experiência/ Intencionalidade e Objetivo.</p> <p>“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”</p> <ul style="list-style-type: none"> •Promover ações e estratégias para ampliar a luta pela eliminação da Discriminação Racial; •Brincar em diferentes momentos da rotina escolar; <p>Atividades e Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Calendário: dia/mês/ano/ Quantos somos? •Chamadinha. •Contação da história: a cor de Coraline. 

Fonte: Professora 1 (2025).

A brincadeira Saltando feijões⁷, proposta pela docente, pode ser compreendida como uma prática que articula diferentes campos de experiência (Santo André 2019),

⁷ Segundo Cunha (2016), Saltando feijão é uma brincadeira infantil adaptada da Nigéria, em que uma corda com peso na ponta (a autora sugere uma garrafa pet com feijões dentro) é girada rente ao chão, enquanto os(as) demais jogadores(as), em círculo, devem pular para não serem tocados.

especialmente em Corpo, gestos e movimentos e O eu, o outro e o nós, ao envolver o corpo em movimento, a interação entre pares e o brincar como eixo central da aprendizagem. Utilizada como estratégia principal na atividade, essa brincadeira tradicional é ressignificada no contexto da educação antirracista, permitindo que as crianças explorem o corpo, expressem emoções, desenvolvam relações interpessoais e fortaleçam laços de pertencimento. Ao propor essa atividade com intencionalidade pedagógica voltada para o combate ao racismo, a professora contribui para a valorização da diversidade étnico-racial e para a construção de uma identidade positiva nas crianças.

Essa abordagem está em consonância com as diretrizes do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), que orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como “Garantia de Experiências nos Eixos Interações e Brincadeira” (Santo André, 2019, p.71) possibilidades de “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Santo André, 2019, p.72).

A Professora 2 compartilhou um recorte de seu planejamento pedagógico referente a 15 dias do mês de março. O documento apresenta as propostas organizadas diariamente, revelando intencionalidades que orientam o cotidiano do trabalho com as crianças na Educação Infantil. A seguir, destacamos as experiências registradas nesse período, com o objetivo de refletir sobre como essas práticas dialogam com os princípios do Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019) no que diz respeito à valorização da diversidade e à promoção de uma educação antirracista.

Figura 8 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 2.

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
SEXTA 07/3	✓ O eu, o outro e o nós	Retomar o assunto do dia anterior e depois apresentar os brinquedos: bonecas de diferentes cores, heróis negros. Conversar com o grupo e propor que brinquem.	Perceber a diversidade de bonecas e bonecos (heróis) que temos na escola.
	Traços, sons, cores e formas		
	✓ Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	✓ Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Professora 2 (2025).

Figura 9 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 2.

PLANEJAMENTO SEMANAL DE 10 / 03 / a 14 / 03 / 2025			
Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
SEGUNDA 10/3	<input checked="" type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	História - O cabelo de Lelé Vídeo da história contada por Imani Bassi. Após de- senhar a história, CB: Antes da história re- tornar o que conversamos na semana anterior e segue o dia 21/3. Vídeo do jogador de fu- tível que sofreu com ra- cismo!	Perceber na história a valorização da cultura negra e aceitar-se como é. Ao ilustrar a história espera-se estimular a imaginação, aprimorar a compreensão da história ou vida e expressar suas ideias e emoções.
	<input checked="" type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		
TERÇA 11/3	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	Contar a história "O ca- belo de Lelé" com a- poio do livro. Depois pro- por que escolham uma das figuras de penteados (que aparecem no livro), co- le na folha e tentem desenhar (desenho de observação).	Estimular a imagina- ção e a criatividade; Aprimorar a coordena- ção motora fina; Ajudar na organiza- ção espacial; Percepção visual e tátil Em foco e concentração
	<input checked="" type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input checked="" type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Professora 2 (2025).

Figura 10 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 2.

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
QUARTA 12/3	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	Seguir a leitura de um pequ- no trecho da história de Lelé. Observar o nome LELÉ e circular as vogais que aparecem. Identificar a letra do nome da Lelé e pintar as figuras cu- jos nomes são inicia- dos por L.	Identificar a primeira le- tra do nome da Lelé e associá-la a outros nomes que começam com L. Favorecer a consciência fonológica. Estruturado
	<input checked="" type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		
QUINTA 13/3	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	Quebra-cabeça da Lelé Pintar, recortar com tesoura, montar e colar a figura da Lelé.	Estimular a coordenação motora fina ao colo- rir, recortar e colar; Percepção espacial; Reconhecimento da fi- gura humana e das partes que compõem o rosto.
	<input checked="" type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input checked="" type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Professora 2 (2025).

Figura 13 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 2.

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
QUARTA 19/03	O eu, o outro e o nós	- Roda de conversa: Origem do Balangandã. - Confecção de Balangandã. - Brincadeira com o Balangandã.	➤ Tem como objetivo estimular a percepção visual, a oralidade, movimento, concentração, além de muita diversão.
	Traços, sons, cores e formas		
	X Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	X Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		
Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
QUINTA 20/03	X O eu, o outro e o nós	Atividade de registro: Este sou eu e essa é a letra inicial do meu nome A criança vai colar a foto do rosto no corpo formado pela letra inicial do nome, decorar com colagens de papéis diversos.	Perceber que as pessoas têm características diferentes, respeitando essas diferenças. Esses objetivos ressaltam a importância de atividades que envolvem a exploração criativa e sensorial, contribuindo para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças na educação infantil.
	Traços, sons, cores e formas		
	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Professora 2 (2025).

Figura 14 – Fragmento 7 do planejamento da Professora 2.

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo organização do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
SEXTA 21/03	O eu, o outro e o nós	<i>Leitura na 3ª feira, atividade da 3ª na sexta-feira.</i>	<i>O objetivo é que as crianças conheçam diferentes histórias, cujas protagonistas / personagens sejam negras ou pretas.</i>
	Traços, sons, cores e formas		
	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Professora 2 (2025).

No planejamento da Professora 2, destacamos a atividade do dia 07/03, em que bonecas de diferentes tons de pele foram expostas com a intencionalidade de despertar nas crianças a percepção sobre a diversidade humana. Embora a orientação “[...] oferecer às crianças bonecas que representem a diversidade étnico-racial (negras, brancas e orientais) e cultural (de pano, artesanais)” apareça no Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019, p. 79) para a faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses, ela é pertinente a todas as idades da Educação Infantil, pois atua na construção de identidades positivas desde os primeiros anos.

A leitura da obra, *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007), entre os dias 10 e 14 de março, foi trabalhada com apoio de vídeos, ilustrações e atividades em que as crianças se reconheciam em figuras que representavam suas características. Como parte dessas vivências, há a brincadeira amarelinha africana com o objetivo de valorizar a identidade e a autoestima das crianças, além de apresentar uma brincadeira de origem africana, ressignificando a ludicidade como prática cultural e antirracista. A proposta está de acordo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), que no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, prevê como objetivo de aprendizagem: “[...] participar de práticas culturais que envolvam as brincadeiras, os saberes e os conhecimentos” (Santo André, 2019, p. 81).

No dia 17 de março, a história *Por que a galinha-d’angola tem pintinhas brancas?*, de Rogério Andrade Barbosa (2006), foi acompanhada de roda de conversa sobre a origem do animal, permitindo o contato com outras culturas e a valorização da diversidade.

A prática proposta pela professora no dia 19 de março, que envolveu a confecção e brincadeira com balangandãs, está em consonância com as orientações do Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019, p. 96), que recomenda “[...] estimular a produção de brinquedos tradicionais (bilboquê, peteca, cavalo de pau, balangandã *etc.*) pelas crianças”. Já no dia 20 de março, a vivência, *Esse sou eu e essa é a letra do meu nome*, oportunizaram momentos de autorreconhecimento, respeito às diferenças e fortalecimento da identidade, em práticas que integram expressão corporal, artística e afetiva. Ainda que no dia 21 de março a atividade não tenha sido descrita, a intencionalidade de apresentar narrativas protagonizadas por personagens negras reafirma o compromisso com uma educação representativa. Essas práticas dialogam com o Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019), especialmente com os campos de experiência *O eu, o outro e o nós*, *Corpo, gestos e movimentos* e *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, ao promover experiências significativas que respeitam as diversidades e contribuem para superar visões racistas e discriminatórias, reforçando o papel da Educação Infantil na construção de uma prática pedagógica antirracista.

O planejamento da Professora 4, referente ao período de 17 a 28 de março (2025), contempla propostas que envolvem brincadeiras, roda de conversa e

produções artísticas voltadas ao fortalecimento da identidade das crianças. A seguir, ressaltamos as ações que evidenciam uma aproximação com os princípios do Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019) e com práticas antirracistas na Educação Infantil.

Figura 15 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 4.

SEMANA DE 17/03/25 a 21/03/25		Campos de Experiência Envolvidos					Direitos de Aprendizagem Envolvidos					
1 – O eu, o outro e o nós		2 – Traços, sons, cores e formas		3 – Escuta, fala, pensamento e imaginação	4 – Corpo, gestos e movimentos	5 – Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	A Conhecer-se	B Conviver	C Brincar	D Explorar	E Participar	F Expressar
Dia da semana	C.E.	D.A.	Intencionalidade/Objetivos do professor				Experiência/ESTRATÉGIA					
SEGUNDA	1	A	Leitura: A cigara e a formiga - Desenvolver a atenção e concentração	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Café - Atividade com a letra E - Brincando de estatua * Educação Física 								
	2	B										
	3	C										
	4	D										
	5	E										
		F										
1	A	Leitura: pão e o pé de feijão - Recontar o próprio nome e dos colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Café - Atividade com escrita do nome a escrita a partir das linhas - Quebra-cabeça das cores 									
2	B											
3	C											
4	D											
5	E											

Fonte: Professora 4 (2025).

Figura 16 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 4.

SANTO ANDRÉ		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EMEBI Chica Mendes	
QUARTA	1	A	Leitura: <u>C o dente ainda doía</u> - Ler noção de pertencimento - Acolhimento - Café - Atividade "Minha família" - Educação Física
	X	B	
	3	C	
	4	D	
	5	E	
	X	F	
QUINTA	1	A	Leitura: <u>A cor de Coraline</u> - Desenvolver a empatia - Acolhimento - Café - Atividade "Lápis cor da pele" * Contoia
	X	B	
	3	C	
	4	D	
	5	E	
	X	F	
SEXTA	1	A	Leitura: <u>Os três porquinhos</u> - Desenvolver a socialização e interação - Acolhimento - Café - Brinquedo de casa - Cantos de interesse
	X	B	
	3	C	
	4	D	
	5	E	

Fonte: Professora 4 (2025).

Figura 17 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 4.

Com a leitura do livro "A cor de Coraline" tivemos a oportunidade de discutirmos sobre os tons de pele. As crianças não apresentam preconceito em relação a cor, disseram que a mãe é negra, o pai é pretinho e falaram de uma forma natural, eu pedi que esticassem os braços e desenhassem a cor de cada um, um deles disse que a mãe é mais moreninha... eu, depois disso solicitei que cada um fizesse um desenho interessante me despertou a ideia de fazer um quadro coletivo com este tema. A dona fez uma referência ao filme "Coraline" no início da leitura da história.

A atividade com os nomes trouxe a proposta de grafismo, mostrando para as crianças os vários tipos de linhas, depois cada um fez desenhos de grafismo na primeira letra do seu nome. As crianças demonstraram criatividade e imaginação na realização da atividade.

Fonte: Professora 4 (2025).

Figura 18 – Fragmento 4 do planejamento da Professora 4.

SEMANA DE 24/08/25 a 28/08/25		Campos de Experiência Envolvidos					Direitos de Aprendizagem Envolvidos								
1 - O eu, o outro e o nós		2 - Traços, sons, cores e formas		3 - Escuta, fala, pensamento e imaginação		4 - Corpo, gestos e movimentos		5 - Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		A	B	C	D	E	F
Dia semana		C.E.	D.A.	Intencionalidade/Objetivos do professor				Experiência/ESTRATÉGIA							
SEGUNDA	1	X	A	Leitura: O nome da gente - Reconhecer a escrita do nome	- Acolhimento - Café - Atividade "Fundação do nome" - Educação Física										
	2	X	B												
	3	X	C												
	4	X	D												
	5	X	E												
		X	F												
	1	X	A	Leitura: Eu sou assim - Reconhecer as partes do corpo.	- Acolhimento - Café - Atividade "Fundação Esquema Corporal" - Música Cabeça, ombro, joelho e pé										
	2	X	B												
	3	X	C												
	4	X	D												
	5	X	E												
		X	F												

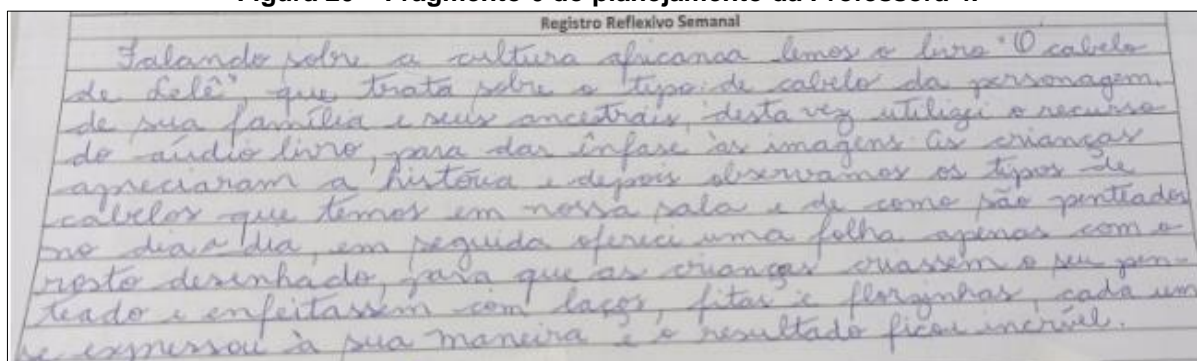
Fonte: Professora 4 (2025).

Figura 19 – Fragmento 5 do planejamento da Professora 4.

SEMANA DE 24/08/25 a 28/08/25		Campos de Experiência Envolvidos					Direitos de Aprendizagem Envolvidos								
1 - O eu, o outro e o nós		2 - Traços, sons, cores e formas		3 - Escuta, fala, pensamento e imaginação		4 - Corpo, gestos e movimentos		5 - Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		A	B	C	D	E	F
Dia semana		C.E.	D.A.	Intencionalidade/Objetivos do professor				Experiência/ESTRATÉGIA							
QUARTA	1	X	A	Leitura: O cabelo de Leli - Conhecer as semelhanças	- Acolhimento - Café - Atividade O cabelo de Leli. - Educação Física - Amarelinha										
	2	X	B												
	3	X	C												
	4	X	D												
	5	X	E												
		X	F												
QUINTA	1	X	A	Leitura: Alice no país das maravilhas - Ter noção de esquema corporal	- Acolhimento - Café - Atividade Identidade "Eu sou assim"										
	2	X	B												
	3	X	C												
	4	X	D												
	5	X	E												
		X	F												
	1	X	A	Leitura: A casa dos pentimentos - Desenvolver a socialização e a interação	- Acolhimento - Café - Brinquedo de casa - Cantos de interesse										
	2	X	B												
	3	X	C												
	4	X	D												

Fonte: Professora 4 (2025).

Figura 20 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 4.



Fonte: Professora 4 (2025).

As práticas desenvolvidas pela Professora 4, nas semanas referente aos dias 17 de março a 28 de março, demonstram intencionalidade pedagógica voltada para o fortalecimento da identidade e valorização da diversidade étnico-racial. Ao trabalhar o livro, *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2017), promoveu uma reflexão sensível sobre os diferentes tons de pele presentes no grupo, valorizando a autoimagem das crianças e incentivando a representação positiva da negritude por meio de desenhos e conversa, como relata: “[...] eu pedi que esticassem o braço e observassem a cor de cada um, um deles disse que a *prô* é marronzinha...rsrs, e depois disso solicitei que cada um fizesse [...] desenhasse a sua Coraline e pintasse da cor que desejasse” (Professora 4). A proposta dialoga com o campo de experiência O eu, o outro e o nós, do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), que orienta “[...] desenvolver nas crianças atitudes de respeito que incidam sobre as diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnica, racial e linguística” (Santo André, 2019, p. 82). Percebemos ainda em sua reflexão que “[...] as crianças não apresentam preconceito em relação a isso, disseram que a mãe é negra, o pai é pretinho, e falaram de uma forma natural” (Professora 4).

Já na semana seguinte, com a leitura de *O cabelo de Lelê* (Belém, 2007) e o uso do audiolivro, a Professora 4 ampliou o repertório literário e visual das crianças, incentivando o reconhecimento e a valorização dos cabelos afro. A atividade artística que se seguiu, em que cada criança pôde criar um penteado com adornos por meio de desenhos, promoveu a expressão e a autoestima. A proposta está alinhada ao campo de experiência O eu, o outro e o nós, do Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019, p. 82) que orienta “Valorizar as características de

seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convivem”.

Já o planejamento da Professora 5, na semana referente aos dias 18 de março a 21 de março, apresenta propostas que articulam literatura, brincadeiras e atividades artísticas com intencionalidade voltada ao respeito às diferenças e a valorização da diversidade. A seguir, serão destacadas as ações desenvolvidas ao longo da semana, evidenciando como esses elementos contribuem para a construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil.

Figura 21 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 5.

SEMANA DE: 17 À 21 DE MARÇO						CAMPOS DE EXPERIÊNCIA
HORÁRIOS	SEGUNDA - FEIRA 17-mar	TERÇA-FEIRA 18-mar	QUARTA-FEIRA 19-mar	QUINTA-FEIRA 20-mar	SEXTA-FEIRA 21-mar	
08:00	Acolhimento e café da manhã	Acolhimento, contagem de crianças, pintura do calendário, ajudante do dia.			Acolhimento e café da manhã	1- O EU, O OUTRO e O NÓS
08:00 - 08:10	Vivência:				Vivência: Pálio da EMEREF Cândido Portinari	2- Corpo, Gestos e Movimentos
08:20		Higienizar as mãos e café da manhã				3- Traços, Sons, Cores e Formas
08:45		Parque - SONDAGEM			<i>O pequeno príncipe preto</i> - contação com fantoches	4- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
09:20						5- Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações
LEITURA		De grão em grão o sucesso vem na mão - contação com fantoches	Bruna e a galinha d'angola - contação com fantoches	O cabelo de Lelê - contação com fantoches	Oficina de brincadeiras Africanas - CARDS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
09:25	VIVÊNCIAS E INTENCIONALIDADES	Desenho livre sobre a história. Conscientizá-los da igualdade social.	Oficina de brinquedos Bonecas pretas, jogo de vólvra, cantos de desenhos com lápis cores de pele.	Colagem de papel crepom para confeccionar o cabelo da Lelê. Estimular a criatividade, e a motricidade através da diversidade social	ZAIRE DA GA GATO COME O RATO MEU QUERIDO BEBÊ	CONVIVER
10:20		ALMOÇO				BRINCAR
10:50		ESCOVAR O DENTE				SUBSTITUIR
11:10		BRINQUEDOS, JOGOS, CANTINHOS DE EXPERIÊNCIAS				EXPLORAR
11:40		ORGANIZAR A SALA, GUARDAR PERTENCENES, E DEIXAR A SALA LIMPA				EXPRESSAR
11:50		SAÍDA				CONHECER-SE
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Abilidades diversificadas ou adaptadas	-	-	-	-	-	-

Fonte: Professora 5 (2025).

No planejamento da Professora 5, na semana referente aos dias 18 de março a 21 de março, observamos uma intencionalidade em promover práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial. No dia 18 de março, a leitura, *De grão em grão o sucesso vem na mão*, de Katie Smith Milway (2008), foi acompanhada do uso de fantoches e desenho livre, com o objetivo de estimular a conscientização sobre a igualdade social. Já no dia 19 de março, com a leitura de *Bruna e a galinha d'Angola*, Gercilga de Almeida (2009), a professora utilizou fantoches e promoveu uma oficina de brinquedos com bonecas pretas, além de atividades no canto de desenho com lápis em diferentes tons de pele. No dia seguinte, 20 de março, foi trabalhado o livro, *O cabelo de Lelê* (Belém, 2007), seguido de uma colagem com papel crepom para confeccionar cabelos afro, estimulando tanto a motricidade quanto à valorização

da diversidade social e cultural. Por fim, no dia 21 de março, a leitura do livro, O pequeno príncipe preto, de Rodrigo França (2020), foi complementada com uma oficina de brincadeiras, utilizando cartas confeccionadas pela própria professora com jogos como Zaire⁸, Da Gá, Gato come rato e Meu querido bebê, muitos dos quais de origem africana ou com referências culturais afro-brasileiras.

Figura 22 – Cards produzidos pela professora 5.



Fonte: Acervo pessoal da Professora 5 (2025).

Como já citado anteriormente, no planejamento da Professora 2, o uso de bonecas de diferentes etnias durante as brincadeiras contribui para a representatividade e valorização da diversidade étnico-racial. Da mesma forma, ao propor brincadeiras de origem africana, a docente favorece a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças. Essas práticas estão em consonância com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019, p. 76), que orienta que a criança deve “[...] constituir uma imagem positiva de si e de seus grupos de

⁸ As brincadeiras mencionadas pela professora são de origem africana: Acompanhe meus pés (Zaire) consiste em reproduzir os passos de dança de um líder para substituí-lo; Meu querido bebê (Nigéria) envolve identificar um colega a partir do contorno desenhado de seu corpo; Da Gá (Gana/Nigéria) simula uma cobra que toca outros jogadores para formarem uma corrente; e Gato come o rato (Moçambique) é uma perseguição entre dois participantes enquanto os demais formam uma roda.

pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar [...]”. O uso dos fantoches se repete em três dias das leituras da semana, recurso que, segundo o Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019, p. 78), contribui para “[...] utilizar diferentes estratégias como momentos de leitura, música, imagens, livros, fantoches, objetos, adereços, que levem a criança a ampliar seus conhecimentos sobre saúde, bem-estar, natureza, diferentes culturas, entre outros”.

A seguir, o planejamento da Professora 6 traz experiências lúdicas que valorizam o respeito às diferenças e ao protagonismo das crianças. Nele, analisamos as propostas que revelam aproximações com uma prática antirracista em consonância com as diretrizes do Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019).

Figura 23 – Fragmento 1 do planejamento da Professora 6.

ACOLHIDA	Com Livros
PROPOSTA:	Rapunzel e o Quibungo (adoptação de Cristina Aguiar)
INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR:	
OBJETIVO:	Personagem negra p/ trabalhar questões raciais.
ESTRATÉGIA:	Após a leitura, roda de conversa sobre a leitura e sobre questões raciais. Observar como as crianças interagem com o tema.
DESCANSO	Soneca / Sala de Vídeo

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 24 – Fragmento 2 do planejamento da Professora 6.

ACOLHIDA	Linus
PROPOSTA:	Pintura e leitura "O cabelo de Leli", p/ trabalhar os 20 dias de combate a Discriminação Racial.
INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR:	
OBJETIVO:	Conhecer sua identidade como indivíduo e membro de diferentes grupos.
ESTRATÉGIA:	Desenho coletivo em grupos de 4 crianças p/ desenhar a Leli, Cabelo e rolo de papel higiênico pintado e tinta preta.
DESCANSO	Soneca / Sala de Vídeo

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 25 – Fragmento 3 do planejamento da Professora 6.

ACOLHIDA	Pecas de Montar
PROPOSTA:	Leitura "Pequeno Príncipe Preto"
INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR:	Desenvolver, promover a reflexão a valorização da ancestralidade.
OBJETIVO:	Mantiver o respeito as diferenças, promover autoestima, a importância da amizade.
ESTRATÉGIA:	Desenho com esquema corporal impresso para as crianças se auto-desenharem.

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 26 – Fragmento 4 do planejamento da Professora 6.

DESCANSO	
Sala de Vídeo / Soneca	
<p>PROPOSTA: Roda de Música</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Apresentar mais músicas da cultura africana.</p> <p>OBJETIVO: Escuta, fala, pensamento e imaginação.</p> <p>ESTRATÉGIA: Apresentar músicas africanas e cantá-las em roda (Amawole - Amawole).</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>Caixa de Som</p>
<p>NOTA: 14h - 15h → Ed. Física</p> <p>10h40 - 11h10 → Ed. Física</p>	

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 27 – Fragmento 5 do planejamento da Professora 6.

ACOLHIDA
Linos
<p>PROPOSTA: Meu corpo é de Raíza</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Usar tinta e dedo p/ fazer o cabelo. Trabalhar africanidade.</p> <p>OBJETIVO: Estimular a reflexão sobre identidade e autoestima. Combate o preconceito e o racismo.</p> <p>ESTRATÉGIA: Após a pintura do desenho, as crianças não fazem o cabelo e as pontas do dedo e tinta.</p>

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 28 – Fragmento 6 do planejamento da Professora 6.

<p>PROPOSTA: Roda de Conversa</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Retomar a conversa sobre as nossas características</p> <p>OBJETIVO: O eu, o outro e o nós.</p> <p>ESTRATÉGIA: Realizar uma roda de conversa, lembrar o que fizemos na semana anterior, enfatizando as características únicas de cada um de nós.</p> <p>NOTA:</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>//</p>
---	------------------------------------

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 29 – Fragmento 7 do planejamento da Professora 6.

<p>PROPOSTA: Roda de Conversa</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Retomar a conversa sobre as nossas características</p> <p>OBJETIVO: O eu, o outro e o nós.</p> <p>ESTRATÉGIA: Realizar uma roda de conversa, lembrar o que fizemos na semana anterior, enfatizando as características únicas de cada um de nós.</p> <p>NOTA:</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>//</p>
---	------------------------------------

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 30 – Fragmento 8 do planejamento da Professora 6.

<p>PROPOSTA: Cerâmicas Africanas</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Conhecer mais sobre a cultura afro, estimular a coordenação motora fina.</p> <p>OBJETIVO: Escuta, fala, pensamento e imaginação.</p> <p>ESTRATÉGIA: Apresentar fotos das cerâmicas africanas e reproduzi-las com massinha.</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>Fotos e Massinha.</p>
---	---

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 31 – Fragmento 9 do planejamento da Professora 6.

Sala de Vídeo / Soneca	
<p>PROPOSTA: Música Africana "Olelê"</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Continuar a temática "africanidade", conhecer as músicas africanas.</p> <p>OBJETIVO: Conhecer a cultura afro</p> <p>ESTRATÉGIA: Ler a história "Olelê - Uma african-tiga", depois, cantar a música "Olelê moliba makasi."</p> <p>NOTA: 14h - 15h Ed. Física</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>Livro; Caixa de Som</p>

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 32 – Fragmento 10 do planejamento da Professora 6.

DESCANSO	
Sala de Vídeo / Soneca	
<p>PROPOSTA: Leitura interativa - Menina bonita do lago de fita.</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Conscientizar as crianças sobre a beleza negra com leveza, humor e carinho sem espaço p/ o preconceito.</p> <p>OBJETIVO: O eu, o outro, o nós.</p> <p>ESTRATÉGIA: Ler a história fazendo uso do avental e cenário, fantoches em feltro</p> <p>NOTA: 14h - 15h - Ed. Física</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>Livro e Avental</p>

Fonte: Professora 6 (2025).

Figura 33 – Fragmento 11 do planejamento da Professora 6.

DESCANSO Sala de Vídeo / Soneca	
<p>PROPOSTA: Desenho coletivo e colaborativo</p> <p>INTENCIONALIDADE DO PROFESSOR: Desenhar esquema corporal gigante no papel pardo. Colorir e desenhar a "Menina bonita do laço de fita".</p> <p>OBJETIVO: Traços, sons, cores e formas / Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>ESTRATÉGIA: No papel pardo, contornar a estrutura corporal de uma criança. Depois, desenhar e colorir as características da personagem.</p>	<p>MATERIAIS:</p> <p>Papel pardo; Fiz, Lã.</p>
NOTA:	

Fonte: Professora 6 (2025).

As propostas pedagógicas desenvolvidas pela Professora 6 demonstram um planejamento intencional voltado para a promoção das relações étnico-raciais na Educação Infantil, em consonância com o currículo da cidade de Santo André, que valoriza a diversidade, a cultura afro-brasileira e a construção de uma prática educativa antirracista. As atividades iniciaram com a leitura do livro, Rapunzel e o Quibungo, de Cristina Agostinho (2010), na data de 11 de março, seguida de roda de conversa, possibilitando às crianças refletirem sobre uma narrativa protagonizada por uma personagem negra. No dia seguinte (12 de março), foi trabalhado o livro, O Cabelo de Lelê (Belém, 2007), no contexto dos 21 dias de combate à discriminação racial (Santo André, 2025), culminando em um desenho coletivo com rolos de papel higiênico representando o cabelo da personagem, incentivando o reconhecimento da identidade individual e coletiva. No dia 25 de março, a leitura do Pequeno príncipe preto (França, 2020), promoveu discussões sobre ancestralidade, respeito e amizade, seguida por uma atividade de autodesenho com base em um esquema corporal.

Em outras ocasiões, ainda que sem data específica, a professora propôs ações como: roda de música com a canção Amawale-Amawale⁹ e leitura do livro, Meu cabelo

⁹ Awawole é uma canção em Lingala. É uma brincadeira de bater palmas ao ritmo da canção (Silva, 2019). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw. Acesso em: 17 de maio 2025.

é de Rainha, de bell hooks (2018)¹⁰, seguida de pintura com tinta preta usando as pontas dos dedos para construir o cabelo da personagem. Também foi realizada uma roda de conversa sobre as ‘nossas características’, promovendo o reconhecimento das particularidades de cada criança; além da produção de cerâmicas africanas com massinha, a partir da observação de fotos, ampliando o conhecimento cultural, patrimonial e desenvolvendo a coordenação motora fina.

As atividades propostas estão em consonância com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019, p. 38), que orienta a “[...] educação patrimonial com aprendizagem a partir do patrimônio cultural indígena e afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo”. Tal orientação está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, citadas no próprio documento curricular (Brasil, 2004, p. 20). A leitura da história, *Olelê: uma cantiga da África*, de Fábio Simões (2015), e o canto da música, *Olelê Molibá Masaki*¹¹ fortalecendo o contato com cantigas e elementos da cultura africana. Por fim, a professora desenvolveu uma leitura interativa do livro, *Menina bonita do laço de fita* (Machado, 2008), com uso de avental e fantoches, seguida de um desenho coletivo em papel pardo, no qual as crianças contornaram um corpo e ilustraram as características da personagem, estimulando a expressão artística e a valorização da identidade.

Importante destacar que o livro, *Menina Bonita do Laço de Fita*, da autora Ana Maria Machado, lançado em 1986, embora seja uma obra amplamente utilizada por docentes da Educação Infantil, sua leitura exige atenção. A obra é um marco na literatura infantil brasileira, por apresentar uma personagem negra e tratar da valorização da estética negra. Sua narrativa conta a história de uma menina negra com olhos e cabelos pretos, da qual um coelho branco quer saber qual é o segredo de sua cor, pois deseja ter uma filha ‘pretinha e linda’ como ela. A menina, então, responde com diversas suposições do porquê de sua cor, e o coelho animado com as

¹⁰ A escritora e ativista norte-americana Gloria Jean Watkins, cujo pseudônimo é bell hooks (escrito em minúsculas), optou por usar o seu nome em minúsculas para enfatizar que o mais importante era o conteúdo das suas ideias e não a sua própria identidade. Disponível em: <https://bellhooksbooks.com/faq-items/why-did-bell-hooks-want-her-name-lowercase/> Acesso em: 17 de maio 2025.

¹¹ *Olelê Moliba Makasi*: canção de que um povo tradicional da região do rio Cassai, na República Democrática do Congo. De origem *bantu*, sua letra faz referência à travessia de um rio de correnteza forte, simbolizando coragem, força coletiva e resistência. A canção era utilizada para encorajar remadores e organizar seus movimentos, sendo hoje retomada como elemento de valorização da cultura africana em práticas educativas (Simões, 2015).

possíveis respostas, se casa com uma coelha preta, e eles têm uma filha ‘pretinha e linda, parecida com a mãe’.

Entretanto, embora seja uma obra referenciada e muito utilizada, sua leitura requer uma análise crítica mais profunda. Como aponta Silva (2023), apesar de parecer trazer representatividade por meio da personagem negra, a história reforça estereótipos e silenciamentos: a menina, apesar de estar no título, não tem nome, não age com autonomia e ocupa um lugar de passividade. O protagonismo encontra-se no coelho: “macho, branco e adulto” (Silva, 2023, p.6) que conduz a narrativa com suas perguntas e ações. Além disso, o desfecho da história pode sugerir uma ideia de harmonia racial sem considerar as desigualdades históricas reais, aproximando-se do mito da democracia racial. Nesse sentido, a autora alerta que a leitura de obras com personagens negros exige mais do que a presença desses corpos no texto; exige atenção à forma como são representados. Assim, o papel do(a) professor(a) torna-se central não apenas na escolha das obras, mas também na mediação crítica que possibilite às crianças a construção de uma leitura mais reflexiva. Como afirma Silva (2023, p. 4), é necessário que os(as) educadores(as) analisem criticamente os livros escolhidos, “[...] a fim de desvelar marcas sexistas, racistas e adultocêntricas veiculadas em suas páginas”.

As canções, *Olelê Molibá Masaki* e *Amawalê-Amawalê*, utilizadas nas atividades com as crianças, contribuíram para o fortalecimento da relação com a cultura africana por meio da musicalidade e da expressão corporal. Essas práticas estão alinhadas ao Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019, p. 95-96), que orienta:

[...] ampliar repertório musical e de canções, considerando diversidades culturais e rítmicas; proporcionar momentos em que as crianças apreciem e cantem obras musicais de diversos gêneros; [...] possibilitar a participação das crianças em danças e manifestações da cultura popular. Ex.: reisado, festas juninas, rodas de capoeira, entre outros.

Tais experiências valorizam as manifestações culturais diversas e fortalecem a construção de uma prática pedagógica antirracista desde a infância.

Nos planejamentos analisados, observamos diversas práticas pedagógicas em comum entre as professoras da Educação Infantil voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao fortalecimento de uma prática antirracista. Entre elas, destacam-se as leituras de livros infantis com protagonismo negro e histórias que

abordam questões de identidade, pertencimento e respeito às diferenças. Essas leituras, muitas vezes acompanhadas do uso de fantoches, aventais e recursos visuais, são seguidas de rodas de conversa, que promovem o diálogo e a reflexão coletiva. No entanto, conforme alerta Silva (2023), é essencial que os(as) professores(as) analisem criticamente os livros com protagonismo negro, para evitar a reprodução de estereótipos ou silenciamentos. Também é relevante considerar que as mesmas histórias são frequentemente retomadas por diferentes docentes, o que sugere a necessidade de ampliação de repertório literário.

As professoras também propõem brincadeiras tradicionais de matriz africana e afro-brasileira, cantigas e danças, bem como atividades de reconhecimento da identidade e do autoconceito, por meio de autorretratos, e produção artística relacionada às características pessoais, como cor da pele e tipos de cabelo. Observamos, contudo, que as propostas poderiam ser ainda mais diversificadas, com a incorporação de um repertório mais amplo de brincadeiras, enriquecendo as experiências das crianças e fortalecendo o compromisso com a valorização da diversidade.

Além disso, são realizadas atividades lúdicas e culturais que envolvem o uso de bonecas e bonecos de diferentes etnias, promovendo o cuidado, a empatia e a representatividade nas brincadeiras cotidianas. As práticas demonstram um esforço intencional em promover o respeito à diversidade desde a infância, contribuindo para a construção de relações mais justas e inclusivas no ambiente escolar. Todas essas ações estão em consonância com o Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019), que orienta para uma prática pedagógica comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e a promoção das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Dessa forma, ressaltamos que o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e DCNERER (Brasil, 2004) propõe diretrizes coerentes para a promoção de uma Educação Infantil que valorize a diversidade étnico-racial e combata o racismo estrutural desde os primeiros anos. Os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem apontam para a centralidade das vivências culturais, das interações significativas e das múltiplas linguagens, incluindo brinquedos e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e parte de grupos sociais diversos.

As orientações didáticas contidas no Documento Curricular da rede Municipal de Santo André (2019) destacam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e representem as múltiplas identidades das crianças, propondo ações concretas como o uso de materiais que retratem a diversidade, o fortalecimento de vínculos com as culturas de pertencimento e o enfrentamento dos preconceitos presentes no cotidiano escolar.

Com base na análise integrada das entrevistas e dos planejamentos pedagógicos das docentes da Educação Infantil, destacamos a coerência significativa entre as falas e as práticas registradas. As propostas mencionadas pelas professoras, como a leitura de livros com protagonismo negro, o uso de bonecas que representem diferentes traços étnico-raciais, as brincadeiras de matriz africana e as atividades voltadas ao reconhecimento da identidade e da estética negra, aparecem também nos planejamentos, revelando uma intencionalidade pedagógica alinhada ao compromisso com uma educação antirracista.

Contudo, apesar dessa consonância, emergem também limites que precisam ser considerados. A própria presença recorrente de práticas semelhantes em diferentes contextos pode indicar uma limitação no repertório cultural e pedagógico disponível, especialmente diante da falta de representatividade de bonecas negras e outros brinquedos que retratem a diversidade étnico-racial de forma significativa. Isso reforça a necessidade de ampliação de materiais, formações continuadas mais específicas e apoio institucional que favoreça a continuidade e aprofundamento desse trabalho ao longo do ano letivo.

Convém mencionar, que as entrevistas foram realizadas durante o mês de março de 2025, período que coincidiu com a campanha institucional promovida pela prefeitura pelo Dia Internacional de Combate à Discriminação Racial. Os planejamentos analisados integram as ações do projeto 21 dias de consciência negra (Santo André, 2025), que orienta as unidades escolares a desenvolverem práticas voltadas à temática. Por essa razão, não é possível, com base neste estudo, avaliar a frequência e a continuidade dessas ações ao longo do ano letivo, o que constitui uma lacuna a ser explorada em futuras pesquisas.

Apesar dos desafios apontados, a valorização do brincar como linguagem mediadora do cuidado, da identidade e da representatividade aparece de forma recorrente nas entrevistas e nos planejamentos, seja por meio do cantinho da beleza,

das rodas de conversa com base em obras literárias ou das brincadeiras coletivas inspiradas em culturas africanas. Há, portanto, um movimento concreto de enfrentamento ao racismo nas práticas cotidianas, mesmo que marcado por tensões, silêncios e limites estruturais. Para que essas experiências se fortaleçam e deixem de depender de iniciativas individuais ou de projetos pontuais, torna-se urgente ampliar as possibilidades formativas, diversificar os repertórios pedagógicos e assegurar a mediação crítica dos materiais, consolidando uma prática antirracista cotidiana, estruturada e comprometida com a equidade racial desde a infância.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, como parte integrante do trabalho final de curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), visa a aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo do programa. Sua elaboração não apenas fortalece a formação acadêmica do(a) estudante, mas também contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo mudanças significativas no contexto educacional. Além disso, o produto busca gerar inovações nas instituições educacionais, com o intuito de transformar e qualificar as práticas pedagógicas.

A partir dos resultados desta pesquisa, intencionamos elaborar um caderno de apoio ao(à) professor(a), tendo como suporte um e-book destinado a educadores e educadoras da Educação Infantil, com foco nos brinquedos e brincadeiras em uma prática pedagógica antirracista. O e-book será estruturado para oferecer subsídio teórico-metodológico que auxiliem os(as) profissionais da educação na implementação de atividades que promovam a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo desde os primeiros anos de escolarização. O produto será acessível e de fácil aplicação, com propostas de atividades que possam ser adaptadas a diferentes contextos e realidades educacionais.

O e-book terá uma linguagem clara e objetiva, com a intenção de ser uma ferramenta prática, mas também reflexiva, que dialogue com a realidade dos(as) educadores(as). Ele abordará a importância do brinquedo e da brincadeira na educação das crianças pequenas, destacando o papel das instituições educacionais na formação de um ambiente mais inclusivo e antirracista.

A organização do e-book seguirá as seguintes seções:

A primeira seção iniciará com uma contextualização teórica sobre a Educação Infantil, brinquedos e brincadeiras e ênfase nas práticas pedagógicas antirracistas. A sua escrita servirá para fundamentar teoricamente o conteúdo do e-book, embasando as propostas de atividades e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A segunda seção envolverá sugestões de propostas que promovam a diversidade racial e combatam o racismo na Educação Infantil, com ênfase nos brinquedos e brincadeiras de origem africana. Também serão compartilhadas experiências existentes que já desenvolvem tais práticas de maneira exitosa, bem

como *links* de acesso a conteúdo complementares, como vídeos, artigos e tutoriais, que possam servir de base à implementação dessas brincadeiras no trabalho pedagógico. O objetivo é fornecer aos(as) educadores(as) recursos para serem utilizados e adaptados ao contexto de cada instituição educacional.

Dessa forma, o desenvolvimento do conteúdo do e-book incluirá: i) atividades práticas para promover a diversidade racial por meio dos brinquedos e das brincadeiras; ii) propostas pedagógicas para os(as) educadores(as) sobre como implementar essas atividades; iii) reflexões e discussões sobre a importância de uma abordagem antirracista desde a infância e como as práticas pedagógicas podem influenciar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Espera-se que o produto educacional contribua para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, auxiliando os(as) educadores(as) a trabalharem de maneira mais consciente e crítica em relação à construção das identidades raciais nas crianças. Além disso, o e-book visa fortalecer a formação contínua dos(as) profissionais da Educação Infantil, proporcionando ferramentas práticas para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma convivência mais igualitária no ambiente educativo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer as crianças negras como sujeitos de direitos, exige romper com a naturalização das exclusões que historicamente marcaram seus corpos e experiências. Mesmo na primeira infância, crianças negras já vivenciam situações de discriminação, internalizando padrões que hierarquizam características físicas e culturais. Longe de serem indiferentes a essas experiências, elas percebem, sentem e elaboram tais vivências em seus processos de construção identitária, muitas vezes, desejando modificar traços de sua aparência para se encaixar em modelos hegemônicos de beleza e valor. Diante disso, torna-se urgente que a escola, especialmente na Educação Infantil, reconheça essas infâncias em sua complexidade, oferecendo espaços que favoreçam o autorreconhecimento, a valorização da diversidade e a afirmação de uma identidade positiva desde os primeiros anos de vida.

A persistência do mito da democracia racial no Brasil, associado à teoria do branqueamento, tem gerado impactos profundos na construção da identidade da população negra, especialmente na infância. Ao negar a existência do racismo e sustentar a ideia de harmonia entre brancos e negros, essa ideologia oculta as desigualdades históricas e estrutura um imaginário social que marginaliza a negritude e valoriza padrões brancos como superiores. Para crianças negras, isso significa crescer em um ambiente em que suas características fenotípicas são desvalorizadas, afetando sua autoestima e dificultando a construção de uma identidade positiva. A teoria do branqueamento, ao promover a ideia de embranquecer a população por meio da miscigenação, reforça a desvalorização de traços negros e alimenta o desejo de pertencimento a um ideal branco, o que gera processos de negação de si e conflitos internos desde a infância. Nesse contexto, a escola — e, especialmente, a Educação Infantil — torna-se um espaço essencial para o enfrentamento dessas marcas históricas.

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) é um marco na luta do Movimento Negro por uma educação mais justa, representa um avanço fundamental no reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira e africana na educação. No entanto, sua plena efetivação na Educação Infantil ainda é um desafio. Essa etapa, fundamental para a formação da identidade e autoestima das crianças, muitas vezes, carece de atenção nas discussões e políticas sobre equidade racial na educação. A

superação dessa lacuna exige que a lei seja interpretada e aplicada de forma abrangente, compreendendo a Educação Infantil como espaço prioritário para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e para a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos.

O papel das instituições educacionais, especialmente as de Educação Infantil, é fundamental para promover uma educação antirracista, utilizando brinquedos e brincadeiras que valorizem a diversidade étnico-racial. Ao incluir bonecas de diferentes tons de pele, histórias que representem culturas africanas e brincadeiras tradicionais, pré-escolas contribuem para a valorização das identidades negras e proporcionam um ambiente de aceitação e respeito. O presente trabalho contribui para desnaturalizar a branquitude, incentivando uma socialização que reconheça e celebre as diferenças; e eduque as crianças com uma percepção mais justa e inclusiva da diversidade.

Diante da importância dos brinquedos e das brincadeiras na valorização da diversidade e no enfrentamento ao racismo desde a infância, esta pesquisa buscou compreender como tais elementos podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis docentes da rede pública de Santo André, complementadas pela reflexão de planejamentos pedagógicos cedidos pelas participantes desta pesquisa e do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019). Com base na análise de conteúdo de Bardin (1977) e fundamentada nos estudos sociais da infância e nas relações étnico-raciais, a investigação se organizou em torno de quatro objetivos específicos: i) identificar a presença de brinquedos e brincadeiras que remetam a temática racial na Educação Infantil no município de Santo André; ii) verificar as concepções das(os) docentes acerca do brincar com a temática racial na Educação Infantil; iii) identificar as possibilidades e os desafios, segundo as percepções das(os) docentes, no trabalho antirracista por meio das brincadeiras na Educação Infantil; iv) elaborar um produto educacional que contribua para educação étnico-racial na Educação Infantil a partir do uso de brinquedos e brincadeiras. O produto educacional tem como foco a ampliação do repertório de brincadeiras com abordagem étnico-racial, tendo em vista que, conforme constatado na pesquisa, as brincadeiras apresentadas ainda se concentram em atividades já costumeiras, com pouca diversidade vinculada às

culturas negras. Por isso, o produto educacional oferecerá às(aos) professoras(es) referências e possibilidades que fortaleçam uma atuação pedagógica antirracista desde a infância.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os brinquedos e as brincadeiras com representatividade étnico-racial ocupam um lugar central na construção de uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil. As falas das docentes demonstram que a escolha de materiais como bonecas negras, brincadeiras cooperativas e atividades lúdicas com referências à cultura afro-brasileira não apenas ampliam o repertório das crianças, mas atuam diretamente na valorização da diversidade, no fortalecimento da autoestima e no sentimento de pertencimento. Nesse contexto, o brinquedo deixa de ser um mero objeto para se tornar um artefato cultural e um mediador simbólico das experiências e das identidades das crianças, como destaca Brougère (2000).

As professoras participantes desta pesquisa relataram práticas intencionais voltadas, principalmente, à diversidade fenotípica das bonecas, atentando-se para diferentes tons de pele, tipos de cabelo e traços, como forma de romper com o padrão estético hegemônico associado à branquitude. A presença de bonecas negras nos espaços educativos foi apontada como estratégia potente de construção identitária, contribuindo para que todas as crianças possam se reconhecer, se cuidar e cuidar do(a) outro(a), atribuindo à representatividade uma dimensão afetiva e simbólica. Em uma unidade, conforme depoimento da Professora 2, observamos que a convivência cotidiana com bonecas negras levou as crianças a rejeitarem modelos tradicionais como a Barbie, preferindo brinquedos mais próximos de suas vivências e aparências, o que demonstra impacto positivo dessas escolhas no fortalecimento da autoestima infantil, especialmente entre crianças negras.

Entre as experiências que destacam a presença contínua dessas bonecas no cotidiano, está o Projeto Mascote (Professora 3). Nele, a turma escolheu bonecos(as) negros(as) como mascotes, que passaram a fazer parte da rotina escolar, indo para casa com as crianças, participando de atividades e sendo registrados em fotos e relatos nos cadernos. A proposta fortalece o vínculo afetivo e naturaliza a presença da negritude nos espaços lúdicos e simbólicos da infância, criando uma convivência cotidiana com a diversidade racial de forma afetiva e significativa. A experiência

também promove o envolvimento das famílias, ampliando o alcance das ações antirracistas para além dos muros da escola.

Além da presença física dos brinquedos, a Professora 1 problematizou a forma como eles são organizados e utilizados nas instituições. Houve, por exemplo, situações em que as bonecas eram, inicialmente, separadas por cor, o que exigiu da equipe pedagógica um olhar crítico sobre como tal organização poderia reforçar estereótipos e discriminações. A reflexão proposta se alinha às DCNEI (Brasil, 2010), que orientam para práticas que promovam o respeito à diversidade e o combate ao racismo. Outras experiências, como a confecção do balangandã, ressignificado no cotidiano escolar como brinquedo e símbolo de ancestralidade, reforçam como elementos da cultura afro-brasileira podem ser integrados de forma lúdica e significativa nas práticas pedagógicas.

Por outro lado, também emergiram relatos que evidenciam desigualdades entre as unidades escolares quanto à presença e à qualidade desses materiais. Em algumas instituições, as bonecas ainda apresentam limitações de representatividade, com ausência de diversidade nos traços, tonalidades ou mesmo a presença de bonecas negras em condições precárias, como a ausência de cabelo. Essas diferenças apontam para a necessidade de maior envolvimento institucional no processo de aquisição e manutenção dos brinquedos, uma vez que questões burocráticas, especialmente em escolas recém-inauguradas, foram mencionadas como entraves para a efetivação das práticas antirracistas. Ainda assim, destacamos os esforços das gestões escolares em atender às demandas por materiais representativos, sempre que possível, demonstrando um compromisso com a equidade e com a construção de práticas antirracistas no cotidiano da Educação Infantil.

As brincadeiras também surgem como ferramentas pedagógicas potentes no enfrentamento ao racismo e na valorização das culturas negras no cotidiano da Educação Infantil. Brincadeiras como: terra e mar, amarelinha africana, a brincadeira da cobra e o uso de *cards* com jogos de origem africana foram incorporadas pelas docentes com a intenção de ampliar o repertório lúdico das crianças e aproximá-las de referências culturais, historicamente, invisibilizadas no currículo escolar. Essas práticas lúdicas resgatam elementos da cultura afro-brasileira e africana e promovem experiências de aprendizagem pautadas na coletividade, na oralidade e na

corporeidade, que conforme Trindade (2005) esses valores civilizatórios afro-brasileiros contribuem para a construção de identidades positivas e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. O interesse espontâneo das crianças em repetir as brincadeiras revela o quanto o brincar, além de prazeroso, pode ser uma forma significativa de contato com suas raízes culturais, atuando na resignificação de sentidos e na valorização das diferenças.

A dimensão estética do corpo negro também foi trabalhada por meio do brincar simbólico, em uma proposta pedagógica realizada pela Professora 3, que envolveu o cuidado com bonecas de diferentes tipos de cabelo, cores de pele e traços. Em espaços organizados com intencionalidade, como o 'cantinho da beleza', as crianças têm a oportunidade de explorar e valorizar diferentes tipos de cabelos, por meio da interação com bonecos e bonecas que apresentam variadas características. Nessas vivências, são promovidas conversas sobre identidade, autocuidado e respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva e para o reconhecimento da diversidade desde a infância. Ao proporcionar esse tipo de vivência, a escola cumpre um papel essencial na construção de uma infância mais diversa, consciente e livre dos estigmas impostos pelos padrões eurocentrados.

A literatura infantil também aparece nas práticas docentes como um recurso integrado ao universo do brincar, funcionando como um brinquedo diferente (Vieira; Carvalho, 2023) que desperta a imaginação, o faz de conta e a criação. As rodas de leitura e contações de histórias foram destacadas como momentos significativos de escuta, empatia e construção de vínculos, nos quais o livro deixa de ser apenas um suporte de leitura e se transforma em objeto lúdico. Quando mediada com intencionalidade pedagógica, a leitura se torna uma forma de promover o reconhecimento das identidades negras, combater estereótipos e ampliar os repertórios estéticos e culturais das crianças. Livros com protagonistas negros e enredos que valorizam os traços físicos, como o cabelo crespo, foram utilizados para estimular conversas sobre pertencimento, beleza e diversidade. Entretanto, conforme já mencionado, é necessário ir além da presença de personagens negros, atentando-se à forma como são representados. Como alerta Silva (2023), determinadas obras, ainda que apresentem personagens negros, podem reforçar estereótipos, silenciamentos e até transmitir ideias de harmonia racial que ignoram desigualdades históricas, o que exige do(a) professor(a) uma mediação crítica e consciente dessas

narrativas. Essas experiências mostram que a literatura, assim como os brinquedos e as brincadeiras, pode ser vivenciada pelas crianças de maneira sensível e criativa, promovendo aprendizagens significativas que fortalecem a autoestima, a identidade e o respeito às diferenças.

As concepções dos docentes analisadas revelam uma compreensão profunda sobre o papel do brincar como estratégia pedagógica essencial na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil. Para as professoras, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um espaço privilegiado de aprendizado, convivência, reconhecimento e formação ética. As falas evidenciam que brinquedos e brincadeiras, quando atravessados pela intencionalidade de promover a diversidade e combater o racismo, tornam-se instrumentos potentes para o fortalecimento da autoestima, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento.

As docentes destacam que o brincar favorece o autoconhecimento e o reconhecimento do(a) outro(a), promovendo desde cedo a valorização das múltiplas identidades presentes nas infâncias. Por meio de bonecas com diferentes tons de pele, cabelos e traços, brincadeiras de matriz africana e materiais que estimulam o respeito à diversidade, as crianças aprendem a se ver, a se valorizar e a compreender que todos são importantes. Como foi mencionado em uma das falas: “se você trabalha só uma única cultura, a criança vai entender que é só aquela cultura que existe [...] e que seria a certa” (Professora 3). O brincar, nesse sentido, se torna uma linguagem que comunica, ensina e transforma.

Ao apontarem que é desde os pequenos que se deve combater o que foi normalizado socialmente, as docentes demonstram consciência de que o racismo se naturaliza nas primeiras experiências da infância. A prática antirracista, portanto, precisa começar cedo, não apenas com falas e livros, mas com brinquedos, brincadeiras, olhares e escutas que rompam com estereótipos e incentivem formas mais justas de relação entre as crianças.

Além disso, há consenso sobre a importância da intencionalidade pedagógica na escolha dos brinquedos e das propostas lúdicas, de modo que estas não apenas representem, mas também afirmem positivamente as identidades negras. A presença de materiais diversos, por si só, não é suficiente sem a mediação reflexiva e afetiva das educadoras.

A escuta das docentes revela ainda que o brincar, mediado por práticas antirracistas, contribui para a construção de vínculos, para o desenvolvimento da empatia e para o enfrentamento dos preconceitos que atravessam a infância. A literatura, o cuidado com o corpo, os livros com protagonismo negro e as rodas de conversa foram destacados como formas complementares de ampliar o repertório simbólico das crianças e promover uma identidade racial positiva. Conquanto, o brincar não se limita à atividade, mas assume o papel de mediação sensível entre a criança e o mundo, como prática pedagógica que forma, cuida e acolhe.

As entrevistas evidenciaram que a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação continuada, à oferta de materiais pedagógicos representativos e à relação com as famílias.

As docentes reconhecem o valor das formações promovidas pela rede, principalmente, como espaços de troca e reflexão, mas relatam que, muitas vezes, os conteúdos não estão suficientemente adaptados às especificidades da infância. A ausência de aprofundamento na abordagem da temática racial, a falta de continuidade e o oferecimento de cursos fora da jornada de trabalho dificultam a participação efetiva das professoras. Em alguns casos, o avanço das práticas depende da busca individual por conhecimentos, o que exige tempo, disposição e um compromisso pessoal. Essa realidade revela a insuficiência das políticas de formação continuada, que, embora existam, nem sempre garantem acesso equitativo, nem respondem de forma estruturada às demandas cotidianas da docência com crianças pequenas.

Apesar de limitações, as próprias falas das docentes também apontam caminhos possíveis para o fortalecimento do trabalho antirracista. As RPS, os encontros com assistentes pedagógicas e os espaços formativos internos são apontados como possibilidades reais e eficazes de formação, pois ocorrem dentro da jornada de trabalho e alcançam de forma integral o quadro de professoras. Essas oportunidades se mostram ainda mais potentes quando há sensibilidade, escuta e intencionalidade por parte da gestão escolar, favorecendo a construção coletiva de saberes e práticas antirracistas no cotidiano da Educação Infantil. A valorização das trocas entre educadoras, a partilha de experiências concretas e a construção coletiva de propostas são estratégias que ampliam o repertório docente e contribuem para tornar o antirracismo parte do cotidiano escolar. Assim, a formação continuada pode

ser ressignificada não apenas como política externa, mas também como movimento interno das escolas, desde que haja intencionalidade, apoio institucional e reconhecimento das educadoras e educadores como protagonistas nesse processo.

A análise das entrevistas evidenciou que os materiais pedagógicos desempenham um papel central na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. As docentes reconhecem a importância da presença de brinquedos e livros que representem a diversidade racial como elementos fundamentais para o fortalecimento da identidade das crianças, especialmente das crianças negras, historicamente excluídas dos espaços de representação. No entanto, relataram desafios concretos relacionados à disponibilidade, à qualidade e à diversidade desses materiais. Em algumas unidades, ainda é perceptível a predominância de brinquedos com pouca variação de tons de pele, tipos de cabelo e traços faciais nas bonecas(os), o que evidencia a escassez de representações diversas ou a presença de materiais com limitações estéticas

Apesar de dificuldades, também se destacam avanços, como a presença de lápis com tons variados de pele e o uso de livros com protagonismo negro, que vêm sendo incorporados às propostas pedagógicas com intencionalidade. As entrevistas indicam que, em geral, as equipes gestoras demonstram abertura e empenho em atender às demandas por materiais que representem a diversidade, quando solicitadas pelas professoras. Em contrapartida, foi mencionada a realidade de uma unidade específica que, por ser recém-inaugurada, ainda enfrenta entraves administrativos que impossibilitaram, até o momento, o uso da verba destinada à compra desses recursos, conforme já discutido anteriormente. A efetivação dessas práticas, portanto, não depende apenas da disponibilidade dos materiais, mas, sobretudo, de sua mediação crítica por parte dos(as) educadores(as). Assim, conclui-se que os materiais, por si só, não garantem uma prática antirracista, mas podem se tornar instrumentos potentes quando articulados a uma proposta pedagógica comprometida com a escuta, a representatividade e o enfrentamento ao racismo desde a infância.

A relação com as famílias também se apresenta como um aspecto desafiador e, ao mesmo tempo, promissor na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. As professoras relataram que, em alguns contextos, ainda existem resistências por parte das famílias em relação à abordagem da temática racial na

escola, muitas vezes, por desconhecimento ou reprodução de estereótipos. No entanto, destacaram que, quando a escola se coloca como mediadora e estabelece um diálogo respeitoso e contínuo com os(as) responsáveis, é possível promover aproximações significativas. Ações como palestras, envio de atividades para casa, uso de mascotes foram apontadas como estratégias eficazes para sensibilizar as famílias e envolvê-las no processo educativo. Tais iniciativas revelam que o envolvimento familiar, embora desafiador, pode se tornar um importante aliado na promoção de uma educação que valorize a diversidade e contribua para o enfrentamento ao racismo desde a infância.

Durante as entrevistas, as professoras reconheceram a importância de ações institucionais como a campanha 21 dias sem racismo, promovida pela prefeitura de Santo André em maio de 2025, que sugeriu práticas pedagógicas envolvendo vídeos, leituras e brincadeiras voltadas à temática racial. No entanto, todas as docentes também enfatizaram que o enfrentamento ao racismo na Educação Infantil não deve se restringir a projetos pontuais ou a datas comemorativas ligadas à cultura africana e afro-brasileira. As docentes reforçaram que essa temática precisa estar presente ao longo de todo o ano letivo, integrada de forma contínua ao currículo e às práticas cotidianas com as crianças. Ainda que campanhas como essa possam ter um papel mobilizador, entendemos que, se não forem acompanhadas de um compromisso duradouro com a questão racial, podem correr o risco de se tornarem ações superficiais, esvaziadas de continuidade. Para que práticas antirracistas realmente façam parte da rotina escolar, é necessário que os(as) próprios(as) docentes assumam uma postura ativa e intencional, tornando essa abordagem uma dimensão estruturante de seu trabalho pedagógico.

Quando questionadas sobre a Lei 10.639 (Brasil, 2003), apenas uma das docentes demonstrou reconhecer a legislação pelo número. No entanto, todas revelaram compreender do que se trata a lei, especialmente após uma breve contextualização durante a entrevista. Esse dado aponta para uma desconexão comum entre o conhecimento formal da legislação e sua aplicação prática no cotidiano escolar. Embora as educadoras demonstrem compromisso com práticas antirracistas, o desconhecimento do número da lei revela uma fragilidade na formação quanto aos marcos legais que sustentam e legitimam esse trabalho. Isso reforça a importância de ações formativas que não apenas incentivem a prática, mas também aprofundem o

conhecimento teórico das educadoras sobre os direitos à educação das relações étnico-raciais.

Em relação ao Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), apenas a Professora 3 e a Professora 4 demonstraram ter conhecimento mais direto e contato com ele, reconhecendo a presença de orientações voltadas às relações étnico-raciais. As demais, embora sigam diretrizes institucionais no cotidiano pedagógico, não fizeram menções específicas ao currículo ou às propostas contidas nele sobre a temática racial. Esse dado sugere que, apesar da existência de um documento orientador comprometido com a promoção da diversidade e da equidade, sua apropriação pelas educadoras ainda é restrita. Tal cenário evidencia a importância de formações que estimulem a leitura crítica do currículo e sua incorporação efetiva às práticas pedagógicas, de modo que os princípios de uma educação antirracista não fiquem apenas no plano formal, mas sejam vivenciados de forma consciente e intencional nas rotinas da Educação Infantil.

A análise dos depoimentos das professoras, em diálogo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), evidenciou uma consonância entre as práticas pedagógicas relatadas e as orientações institucionais voltadas à promoção da equidade racial. As ações descritas pelas docentes, como o uso de livros com protagonismo negro, bonecas representativas e brincadeiras de matriz africana, refletem os princípios de valorização da diversidade e do respeito às identidades presentes no documento curricular, indicando um alinhamento entre teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil.

Por fim, é importante destacar que a realização das entrevistas coincidiu com o período de mobilização institucional promovido pela prefeitura de Santo André em torno do combate ao racismo, o que influenciou diretamente os planejamentos analisados e as ações relatadas pelas docentes. Esse contexto favoreceu a visibilidade de práticas voltadas à temática racial no que se refere ao contexto de brinquedos e brincadeiras, o que impõe um limite à presente investigação. Não foi possível, a partir dos dados coletados, compreender em que medida essas práticas se mantêm ativas e sistemáticas ao longo do ano letivo, o que configura uma dimensão ainda pouco explorada e que merece ser aprofundada em estudos futuros. Investigar a permanência, a transformação e a efetividade dessas ações em períodos não vinculados a campanhas pode contribuir de forma significativa para a

consolidação de políticas pedagógicas, verdadeiramente, antirracistas desde a infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez., 2009.

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 12-21, 1995.

AGOSTINHO, Cristina. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha-d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, Thaís Oliveira; SANDES, Cleize Araújo; OLIVEIRA, Rosenei de Passos Vítório de. Contextos lúdicos: o sentido real de aprender brincando. **Revista Educação Pública**, v.21, n.19, maio, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/contextos-ludicos-o-sentido-real-de-aprender-brincando>. Acesso em: 04 nov.2024.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo**, (1888-1988). Bauru: EDUSC, 1998.

ANIZELLI, Eduardo. Creche usa "mala da diversidade" para discutir diferenças. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 de nov. 2008 [on-line]. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2710200814.htm>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BÁRBARA, Rosamaria S. A dança sagrada do vento. *In*: MARTINS, C.; LODY, R. (org.). **Faimará, o caçador traz alegria**: mãe Stella, 60 anos de iniciação. Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 150-164.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100-Especial, p.1059-1083, out., 2007.

BARBOSA, Jéssica de Souza. **A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professor) – Universidade Estadual Da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Por que a galinha-d'angola tem pintinhas brancas?** São Paulo: Paulinas, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Nacional, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-117.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Tomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. v.24, n.2, p. 247-273, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2024.

BONFANTE Vanessa Figueiredo. **Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche.** 2023. 231 f. Dissertação (mestrado). São Caetano, Universidade Municipal de São Caetano do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, São Caetano do Sul, 2023.

BRAGA, Lia Franco. **Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil.** 2019. 156 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 25 jun.2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 abr.2024.

BROUGÈRE, Gilles. Criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul-dez.1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Adaptada por Gisela Wajskop. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37, jan./abr. 2008, p. 45-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2025.

CANDIDO, Luciene Galvão. **A criação da Rede Municipal de Educação de Santo André: das primeiras escolas à implantação do centro educacional, assistencial e recreativo – CEAR (1954-1982)**. 2022. 312 f. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2022.

CARDOSO, Cintia; DIAS Lucimar Rosa. A branquitude como entrave à implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação**. Santa Maria, v.46, p. 1-28, 2021.

CARMO, Sura Souza. **Penca de balangandãs: joia de crioula a símbolo da baianidade**. 2022. 312 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CONFERÊNCIA DE DURBAN. **III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância.** 2009, África do Sul. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/confer%C3%Aancia-de-durban>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, Alessandra Cristina de; TODARO, Mônica de Ávila. Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de educação infantil. **Póiesis pedagógica.** Catalão, v. 17, Dossiê 85-92, e-61726, 2019.

COSTA, Enise Cardoso da. **A brinquedoteca como estímulo à leitura nos espaços que utilizam o livro como brinquedo.** Monografia (Graduação). 2017. 120 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Biblioteconomia, Porto Alegre, 2017.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010.

CRUZ, Michelle Brugnera. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo, v.28, n.85, p.41-52, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 nov. 2024.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal: Edição do autor, 2016.

DIAS, Cleir; MAGALHÃES, Isabel Silva; SILVA, Jovilany Gonçalves da; CACHO, Liamara Lucia de Almeida; BARROS, Meire Lucinda Corrêa de; CUNHA, Monica Vicente de Oliveira. Brincadeiras e músicas na aprendizagem das crianças do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** São Paulo, v. 9, n. 11, nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12620>. Acesso em: 11 maio 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa, Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. Mato Grosso do Sul, v.17, n. 51, p. 661- 749, set./dez., 2012.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos**. v.5, p. 275–292, maio, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/8019>. Acesso em: 01 maio 2024.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: Maria Aparecida Silva Bento, (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 139-163.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002.

ENUMO, Eliane Cristina Uzeloto. “**Eu sô peto escuro igual o meu pai**”. Relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças. Dissertação (mestrado). 2024. 212 f. – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, São Caetano do Sul, 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Emerson Benedito; ABRAMOWICZ, Anete. O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. e20200084, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670523>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. **Psicologia & Sociedade**, v.14, n.1, p. 69-86, jan/jun.2002.

FRANCESCHINI, Luciene. **Apenas brincando?** Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, São Caetano do Sul, 2018.

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

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo à luz da teoria piagetiana. 1996. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v.21, dez. 2002a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002b.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 de mar. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

Acesso em: 29 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Portal Geledés. 13 de março de 2017. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, jul./set., 2019a.

GOMES, Nilma Lino **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019b.

GOMES, Nilma Lino; SILVA Paulo Vinícius Baptista da; BRITO José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: Lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.42, e258226, p.1-14, nov., 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de mar. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites**. In: FERNANDES, Rogério, FARIA FILHO, Luciano Mendes, e LOPES, Alberto (org.). Para a compreensão histórica da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-29.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. I Grupo Escolar em Santo André: trabalhos e folguedos enquanto a cidade cresce. In: Simpósio Nacional de História, 22., 2003. João Pessoa. ANPUH. **Anais** [...]. João Pessoa, 2003. p. 1-8 Disponível em: <https://eeh2016.anpuhrs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.470.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Bruglin. 2ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro, IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 17 de set. 2024.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

IIARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da Abem**. v.15, n. 18, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/272>. Acesso em: 2 nov. 2024.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. *In*: FERREIRA, AJ. (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 37-64. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira-9788577982103-04.pdf>. Acesso em 02 nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**[...]. Belo Horizonte, 2010. p.1-20. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 30 de jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Infância cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. FERNANDES Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FILHO Luciano Mendes de Faria (org.). **A infância e sua educação**: materiais, prática e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; OLIVEIRA, Anderson Reis de; MORAES, Mateus de. UNICEF, (des)colonidades e infâncias: vidas negras importam. **Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**. Rio de Janeiro, n.30, p.185-210, *maio/jun.*, 2021.

LISBÔA, Gabriela Araújo de Santana. Currículo e práticas pedagógicas antirracistas na educação. *In*: Colóquio internacional educação e contemporaneidade, n.16., 2021, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: EDUCON, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16557/2/CurriculoPraticasPedagogicasAntirracistasEducacaInfantil.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MILWAY, Katie Smith. **De grão em grão, o sucesso vem na mão**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. EDUFF, Niterói: 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

MUNANGA Kabengele. Teoria Social e relações raciais no Brasil Contemporâneo. **Caderno Penesb** FEUFF, Rio de Janeiro, n.12, p.169-204, 2010. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.18, n.50, p.209-224, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 de mar. 2024.

NÓVOA, António Sampaio da. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em: 25 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Revista Cocar**, Pará, v.17, n.35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5501>. Acesso em: 26 abr. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Eleonora Nunes. Dança, a quem corresponde na escola: a educação física ou ensino de arte? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p.104–121, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/2113>. Acesso em: 2 nov. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-200.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 103-120.

PEGURER, Cristina. **Terras públicas e usos privados**: áreas reservadas no parcelamento do solo. Estudo de caso para o município de Santo André. 2012. 312 f. Dissertação (Mestrado de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei n. 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 13-30, jan./abr., 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Pc/Downloads/bpinheiro1,+Miolo_RCE_n23-art-1+\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/bpinheiro1,+Miolo_RCE_n23-art-1+(1)%20(1).pdf). Acesso em 01 de abr. 2024.

PEREZ, Sandra. **Santo André**: a invenção da Cidade. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETIT, Haydée Sandra. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a Implementação da Lei n. 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação infantil na Lei federal n. 10.639/03: o gato comeu? Congresso de pesquisadores(as) negros(as) do nordeste, n.2., 2019, João Pessoa. **COPENE NORDESTE** [...]. Paraíba, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc/Documents/ARQUIVOS%20E%20FOTOS/BKAP/ESCOLA/MESTRADO/LIVROS/LEI%2010639/PINHEIRO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NA%20LEI%20FEDERAL%20No%2010.639%20o%20gato%20comeu.pdf>. Acesso em 01 de jun.2024.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisa práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez., 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180989082014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 maio 2024.

PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. Bailarino-pesquisador-intérprete: **Processo de formação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: SABINO Jorge; LODY Raul. **Dança de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Souza, Lidiane Cristina Loiola. Canções, ritmos, histórias... brincando, cantando e dançando a África. **Revista África e Africanidades**. [S.l], Ano IX, n. 23, abr., 2017.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Cultura. **História de Santo André (2024)**. Disponível em: www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. (2019). Disponível em: <https://portais.santoandre.sp.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/17/2024/04/OFICIAL-VOLUME-2.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-52.

SANT'ANA Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-68.

SIMÕES, Fábio. **Olelê**: uma cantiga da África. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Uni dunitê... brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia EAD UMESP**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 8, e10060, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/Artigo+6+++Port.+++Original+\(1\)+\(1\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/Artigo+6+++Port.+++Original+(1)+(1)%20(2).pdf). Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis** – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. 157 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA JÚNIOR, Hédio, BENTO, Maria Aparecida Silva, CARVALHO, Silvia Pereira de. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades** - CEERT, 2012.

SILVA, Jussara Alves de. **Karingana wa Karingana**: brincadeiras e canções africanas. 2019. 211 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2019.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Salvador: Imago, 2002.

SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. A importância da educação antirracista na educação infantil: séries iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.9, n.5, p.253–268, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9613>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SOUZA, Yvone Costa de. Encontros e desencontros na formação docente em educação infantil: questões étnico-raciais em debate. *In*: Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (org.). **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, p. 80 -99.

SOUZA, Ellen Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi. Pensar outros possíveis entre infâncias e necropolíticas. **Childhood&Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-18, jul., 2021.

TODARO, Mônica De Ávila; CARVALHO, Alessandra Cristina de. Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de Educação Infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 85–92, 2020. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.61726. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/61726>. Acesso em: 17 abr. 2025.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 312 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 119-137

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**. *In*: Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005, p. 30-36. (Salto para o Futuro).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35–50, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50777>. Acesso em: 6 maio 2025.

VASCONCELOS Fabíola Cordeiro de; LIMA Maria Betânia Barbosa da Silva; SILVA Márcia Tavares. Livro como brinquedo e leitura como brincadeira: o lúdico na literatura para crianças pequenas. **Linha Mestra**. v. 18, n. 54, p. 107-122, set./dez., 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/1544-5966-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 maio 2025

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 7-24.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”**. 2023. 256 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, São Caetano do Sul, 2023.

VELOSO de Araújo Pestana, Cristiane. **Eu sou o que vejo: representação e Representatividade negra na literatura infantil contemporânea**. 2023. 249 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Juiz de Fora, 2023.

VIEIRA, Cecília Maria; CARVALHO Thaís Regina de. **Um brinquedo diferente na luta antirracista na educação infantil: o livro de literatura. Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.25, n.47, p.227-246, jan./jun., 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/90775/53011>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Seguro: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

I. PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A) IDENTIFICAÇÃO

Nome (será mantido em sigilo):

Idade:

Sexo/ gênero:

Etnia/raça:

Formação inicial/curso:

Especializações/ Pós-Graduação:

Tempo de experiência na docência:

Tempo de experiência na Educação Infantil:

Faixa etária com a qual atua no momento:

II. PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Conte um pouco sobre a sua trajetória como professor(a) na Educação Infantil?
2. O que é para você ser professor(a) de crianças pequenas?
3. Você conhece a Lei 10.639/03? Concorde que deva existir uma lei que determine a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas?
Por quê?
4. Sobre a Lei 10.639/03, ela está sendo abordada no currículo das pré-escolas de Santo André? Você sabe o que exatamente está sendo incluído no currículo sobre essa lei?"
5. Como você entende ou define uma prática antirracista na Educação Infantil?
6. Você trabalha com as questões raciais na pré-escola?
 - Se sim - como trabalha?
 - Se não – por que não trabalha?
7. Como você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças em relação às diferenças étnico-raciais?

III. A PRESENÇA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS QUE REMETAM À TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Na sua opinião, os brinquedos e brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil?
2. Há alguma orientação da instituição onde você trabalha sobre a inclusão de brinquedos e brincadeiras com temáticas raciais no trabalho com as crianças? Se sim, quais?
3. Você poderia dar exemplos de brinquedos ou brincadeiras que considera eficazes no sentido de promover o conhecimento e o respeito acerca da diversidade racial entre as crianças?
4. Você oportuniza às crianças com as quais trabalha esses brinquedos e brincadeiras? Poderia comentar um pouco sobre esse trabalho?
5. Você utiliza algum critério específico para avaliar se os brinquedos e brincadeiras estão alinhados com práticas antirracistas? Qual(is)?
6. Na sua opinião, qual é a importância de abordar a temática racial por meio de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil?
7. Que tipo de retorno ou reações você já recebeu das crianças em relação às brincadeiras e brinquedos que abordam a temática racial? Poderia descrever alguns?
8. Como você lida com as questões da racialidade durante o brincar?
9. Quais benefícios específicos a prática de brinquedos e brincadeiras, que remetem à temática racial, trouxe para a dinâmica da sua turma e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
10. Na sua opinião, a inclusão de brinquedos e brincadeiras que remetem à temática racial pode impactar a autoestima e a identidade das crianças? Como?

IV. DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. No seu cotidiano, quais são os desafios e as possibilidades que você enfrenta para trabalhar a temática racial na Educação Infantil??
2. Como você tem lidado com esses desafios em sua prática pedagógica?

3. Você já participou de alguma formação sobre a temática das relações étnico-raciais? Qual/quais? Qual o impacto dela(s) na sua prática pedagógica?
4. Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho com as questões raciais na educação infantil?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA.

PROFESSORA 1

Pesquisadora: Conte um pouco sobre a sua trajetória como professor de educação infantil.

Professora: Eu iniciei com educação infantil...trabalhei por volta de uns três anos, aí fui pro ensino fundamental, fiquei alguns anos no ensino fundamental, depois retornei pro infantil, trabalhando em creche, aí fiquei mais ou menos dois anos, três anos, na verdade, em creche. Depois voltei pro fundamental, e aos cinco anos retornei para o infantil.

Pesquisadora: E pra você, o que é ser professor de crianças pequenas?

Professora: Ah, pra mim é encantador. Eu sou apaixonada pela educação infantil. Pelo mundo que eles vivem, pelo jeito que eles têm de nos abordar, o jeito carinhoso. A gente encontra alguns desafios, mas esse mundo lúdico me encanta.

Pesquisadora: Você conhece a lei 10.639?

Professora: Por número eu vou ser sincera, eu não me recordo, mas você pode esclarecer um pouco sobre essa lei?

Pesquisador: Sim. Ela é obrigatoriedade do ensino e história da cultura africana e afro-brasileira. Faz mais de 20 anos que nós temos essa lei, que é a obrigatoriedade desse estudo.

Desde a educação infantil até o ensino superior.

Professora: Sim, nós fazemos esse trabalho, mas embora ela tenha 20 anos, não faz tanto tempo que a gente trabalha, não. Eu estou em sala de aula já há muito tempo, e a gente começou a trabalhar isso nos últimos anos, essa questão racial.

Pesquisadora: Você concorda que deve existir essa lei que determina a obrigatoriedade do ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana na escola?

Professora: Sim. Sim, concordo.

Pesquisadora: Por que você acha?

Professora 1: Eu concordo porque muitas pessoas desconhecem e acabam tratando as outras pessoas de formas desumanas, e quando a gente trabalha isso, a gente cria desde o infantil, na criança, a importância de saber respeitar as diferenças.

Pesquisadora: Sobre essa lei, você sabe o que exatamente está incluído no currículo de Santo André para se trabalhar a educação infantil?

Professora 1: Não sei muita coisa. O que eu sei é que veio agora uma proposta que nós devemos trabalhar 21 dias seguidos dessa aula, mas, assim, também é algo novo, não tem muito tempo que a rede tem trago para a gente essa questão.

Pesquisadora: Então, dentro do currículo, você desconhece o que é para se trabalhar?

Professora 1: Sim.

Pesquisadora: Como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil? **Professora 1:** Eu acredito que uma prática antirracista é você orientar mesmo, porque muitas crianças trazem isso de casa, essa prática, até mesmo por

questões familiares, culturais, e aí, você trabalhar isso, você conversar, você estudar a forma correta de tratar o outro, eu acho que isso é muito importante.

Pesquisadora: Como você trabalha essas questões raciais na pré-escola?

Professora 1: Nós trabalhamos com brincadeiras, música, histórias, a gente coloca no nosso planejamento para estar trabalhando brincadeiras africanas.

Pesquisadora: E como você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças em relação às diferenças étnico-raciais?

Professora 1: Eles se tornam cidadãos, conscientes e mais respeitosos, mais humanos.

Pesquisadora: Eu vou falar um pouco sobre os brinquedos e as brincadeiras. Na sua opinião, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na educação infantil?

Professora 1: Sim. A gente percebe que antes, nas escolas, só tinham bonecas brancas, agora a gente encontra bonecas negras para adquirir, coisa que antigamente a gente não encontrava. Aqui, pelo menos, a gente tem bonecas negras, essas bonecas dos cabelos, com o cabelo diferente, antes, a gente não encontrava, antes, era só aquela bonequinha, branquinha, hoje, na nossa escola, tem bonecas negras. Inclusive, ficava separado bonecas negras e bonecas brancas e isso foi uma fala nossa, não, não tem que ficar separado, bonecas são bonecas.

Pesquisadora: E você percebe diferença na quantidade de bonecas brancas e as negras?

Professora 1: Não, até que não, até que tem bastante, assim, uma quantidade equiparada entre as duas.

Pesquisadora: E você percebe que as crianças têm mais afinidade com a branca ou com a negra ou não? Você não percebe isso? Elas brincam tudo junto?

Professora 1: Não percebo, não percebo. Mas eu percebo que as crianças negras, elas geralmente gostam muito dos cabelos no liso.

Pesquisadora: Já é uma cultura enraizada, né? É por isso que a importância dessa educação racial desde a infância, né?

Professora 1: Eu percebo até mesmo essa questão racial, até mesmo nas crianças negras e nas famílias, sabe? Porque elas já levam pro lado de... “Ah, é porque ela é negra, é por causa do cabelo assim” que é coisa que a própria família coloca na criança.

Pesquisadora: Há alguma orientação da instituição onde você trabalha sobre a inclusão de brinquedos e brincadeiras com essa temática?

Professora 1: Assim, a nossa assistente pedagógica tá sempre, né, orientando a gente, né, e falando, propondo. “Ah, vamos fazer isso” vamos fazer, né? Então, assim, no sentido de correr os anos que eu estou aqui, nós já fizemos apresentação de uma pessoa que veio fazer trança enraizada, contou a história, né, o porquê que os escravos faziam cabelos trançados, né, turbantes também, a gente sempre faz ações coletivas, assim, de capoeira, onde a gente se reúne, cada ano, a gente faz uma proposta, porque eu também não estou nessa escola há muitos anos porque a gente era de outra escola aqui do Boal, e como eles dividiram a educação infantil, a gente tá aqui há pouco tempo, mas é desde quando nós viemos pra cá que eu comecei esse trabalho. Porque nas outras escolas não tinha.

Pesquisadora: Acho que você já falou, né? Mas assim, você poderia dar exemplos de brinquedos ou brincadeiras que considera eficazes no sentido de promover o conhecimento e o respeito acerca dessa diversidade?

Professora 1: Os brinquedos, né? No caso, assim, vários tipos de bonecas, né, eu acho que isso ajuda bastante, e as brincadeiras também, trazer pra eles essas brincadeiras culturais de outros países, explicar, a história né? Do quanto que a gente até trabalha não só a questão da pessoa negra, e sim a questão da mulher, né? O quanto as pessoas lá atrás, sofreram e lutaram pra hoje chegar onde chegou e ter esse respeito, e mesmo assim ainda acontece que as pessoas sejam desrespeitadas. Então a gente sempre segue essa linha, no nosso trabalho.

Pesquisadora: Você oportuniza as crianças com as quais trabalha esses brinquedos e brincadeiras? Poderia comentar um pouco sobre esse trabalho?

Professora 1: Sim. A gente sempre procura colocar dentro do nosso planejamento brincadeiras e brinquedos, né? Dentro da nossa rotina, nossa rotina semanal, mensal, no decorrer do ano, não só nessa fase de 21 dias de consciência negra.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual a importância de abordar essa temática racial por meio de brinquedos e brincadeiras na educação infantil?

Professora 1: Importante pra que eles aprendam, né desde de cedo? A valorizar e respeitar o outro, indiferente da sua cor de pele, inclusive é muito enraizada nas crianças a questão do “aí prô” a cor de pele, vem de casa, e aí eu achei muito legal que chegou pra gente os tons de pele, veio os lápis tons de pele, então eu achei muito legal essa iniciativa que a Prefeitura teve de ter esse cuidado de mandar os tons de pele pra gente já tirar isso da criança, né? Cor de pele.

Não existe essa cor de pele, né? Então a gente já usa esses lápis tons de pele pra trabalhar isso com eles.

Pesquisadora: Você já recebeu algum retorno ou reação das crianças em relação às brincadeiras e brincadeiras que abordam essa temática? Uma reação, algum retorno?

Professora 1: Sim, as falas, né? Quando eles mesmos se manifestam nas falas, “Prô, tem que respeitar, prô, não pode tratar assim. Então, assim, esse retorno que eu recebo é com a fala deles mesmos, através da fala.

Pesquisador: Como você lida com as questões de racionalidade durante o brincar?

Professora 1: Eu já tive caso, assim, de criança que se sentia excluída no momento do brincar. Essa criança, ela era negra, e em nenhum momento ela relatou isso aqui pra mim, ela relatou em casa pra mãe. Então, eu chamei as meninas, né, tive uma conversa sobre respeitar a diversidade, conversei com essa criança também porque ela tinha autoestima muito baixa, então muitas vezes ela se isolava das brincadeiras, porque após a conversa, as meninas começavam a chamar, a convidar ela e ela nunca estava disposta. Então, eu comecei a conversar com ela sobre isso. Que aí eu percebi que ela tinha autoestima muito baixa, por ela ter o cabelo diferente, o tom da pele diferente, e aí conversei com a mãe porque eu percebi que isso vinha muito da mãe também, e as meninas começaram, assim, sabe, eu percebi que eles.... Encaminhei ela para um atendimento psicológico, aí no decorrer do ano, no final do ano, a nossa era outra criança, ajudou muito, muito, muito nas brincadeiras, ela já se socializava, ela brincava com as meninas, não tinha mais essa questão.

Pesquisadora: Quais benefícios específicos a prática de brinquedos e brincadeiras que remete à temática racial trouxe para a dinâmica da sua turma e para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças? Benefícios que você acha que teve retorno, assim?

Professora 1: Ah, pra mim o benefício é a questão do respeito, né? A questão do respeitar, a pessoa enquanto ser humano, independente da sua cor e da sua raça.

Pesquisadora: Na sua opinião, então, a inclusão de brinquedos e brincadeiras que remete à temática racial pode impactar na autoestima e na identidade das crianças?

Professora 1: Eu acho que não só isso, mas uma fala diária, atitudes, conversas, rodas de conversa, eu acho que só impacta, tem um impacto muito bom, sim, muito positivo, mas eu acho que só isso não dá conta.

Pesquisadora: E no seu cotidiano, quais são os desafios e as possibilidades que você enfrenta pra trabalhar a temática racial na educação infantil? Você acha que tem desafios, tem possibilidades?

Professor 1: Eu não vejo, assim, nenhum desafio.

Pesquisadora: você não tem nenhum desafio, assim, pra trabalhar?

Professora 1: Não. Eu acho tranquilo trabalhar com eles. Essa é a questão.

Pesquisadora: Você acha que falta alguma formação?

Professora 1: A formação sempre falta, né? Conhecimento, por mais que a gente tenha conhecimento nas formações, eu acho que falta sim.

Pesquisadora: Possibilidades pra trabalhar a temática? Você acha que aqui tem materiais?

Professora 1: Há sim, aqui, a direção da escola é muito, ela tá sempre pronta, tudo que a gente pede de materiais, assim, sabe? Ela é, sabe? Ela dá uma atenção, assim, no que a gente precisa, o que a gente tem ideia, o que a gente comentar, ela é sempre disposta a adquirir.

Pesquisadora: É... Aqui tem uma outra pergunta, não sei se encaixa, mas como você tem lidado com esses desafios na sua prática pedagógica?

Entrevistado: É, eu não tenho encontrado, assim, acho que o maior desafio, como eu relatei, foi o caso dessa menina negra, né? Que o desafio maior, acho que na verdade não foi nem a criança, sim a mãe entender que ela não estava sofrendo preconceito. Houve algumas falas das crianças, né? Que ela relatou, que o cabelo dela era feio, algumas coisas assim, mas após a conversa com as meninas, elas mudaram essa atitude, após a conversa, vídeos, brincadeiras, e as meninas mudaram. E que são crianças, e que estão em fase de aprendizado, mas eu acho que o mais difícil foi a mãe entender que o preconceito que estava surgindo era de casa dela, porque ela estava reforçando muito isso na criança.

Pesquisadora: Entendi. Você já participou de alguma formação sobre a temática em relação a étnico-raciais? Se sim, quais? E qual o impacto delas na sua prática pedagógica?

Professora 1: Sim, eu já participei, no ano passado, quando teve a Prefeitura, que foi lá pro FABC, é isso, eu participei, inclusive, maravilhosa a apresentação, a palestra, só que, mas assim, eu me reparei o quanto eu sou leiga do assunto, e o quanto eu sou racista, sem me dar conta, falas, sabe, a gente tem falas, e aí, coisas que a gente acha que não é racismo e é, o quanto machuca o outro.

Pesquisadora: Você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho nas questões raciais?

Professora 1: Não, não tenho, assim, um comentário pra fazer.

Pesquisadora: E você poderia, né, não sei se você já trabalha nessas questões esse ano, ou se você tiver alguma coisa do ano passado, você poderia me fornecer um recorte de um planejamento de 15 dias, sobre algum trabalho que você fez?

Professora 1: Sim, nós estamos atualmente, inclusive há duas semanas, nós estamos trabalhando nesse ano, está no nosso planejamento, gente, tá, e aí eu posso te fornecer, assim, o ano passado também.

Pesquisadora: Ah, se você estiver esse ano, melhor, né? Tá bom, então. Eu te mando o seu WhatsApp? Pode ser, pode ser uma foto pelo WhatsApp.

PROFESSORA 2

Pesquisadora - Me conte um pouco sobre a sua trajetória na educação infantil. Vamos lá.

Professora 2 - Eu vou falar daqui pra cá, porque senão fica muito distante. Em 2019, eu voltei pra sala de aula, na verdade, porque eu tava num cargo, e voltei na educação infantil, porque eu tinha que assumir o outro, então, aí eu venho sempre, nesses seis anos, sempre com uma turma de educação infantil. Pegamos um período de pandemia, logo que eu voltei, e assim, eu tenho bastante afinidade com essa faixa etária, eu gosto bastante, porque eu acredito que é onde você, é o início de tudo, são os princípios, você consegue ensinar algo e eles levam pra vida. Por exemplo, você ensina lá a usar o pincel, eles aprendem e eles são bem rápidos, então, você consegue ensiná-los ou passar alguma coisa ou conversar diversas coisas com eles, eles ainda têm essa ideia, né, de que a professora falou, né, ainda tem mais esse vínculo com o professor, eu acho que isso é muito importante. É importante em toda a vida escolar do aluno, mas eu acho que na educação infantil ainda é mais, porque eles são pequenos, na verdade, então, eu acredito muito nesse vínculo, e esse vínculo ajuda muito a gente a estar trazendo as coisas para as crianças, o que a gente acredita que é importante, que eles aprendam, ou que a gente aprende juntos, na verdade. Que a gente sabe que tudo é uma construção.

Pesquisadora – Para você, o que é ser professor de crianças pequenas?

Professora 2: Eu acho que você é a figura que vai fazer com que as crianças descubram as coisas, tem muita essa coisa da investigação, e eu acho que a gente, enquanto professor, que vai provocando. Não que na família, não, mas a gente tem esse objetivo, que a criança descubra, que ela comece a ver outras coisas, que ela tenha mais oportunidades, mais repertório. Então, a gente vai provocando, agente é o mediador ali também, desse conhecimento, então, eu acho que é bacana, é isso.

Pesquisadora – Você conhece a lei 10.639?

Professora 2: 10.639? Ai, de número assim, não. Mas, pelo que você veio me entrevistar, eu acredito que eu conheça.

Pesquisadora A lei 10.639 é a obrigatoriedade do ensino da história, da cultura afro, da africana, a história da africana nas escolas. Então, esse estudo é obrigatório desde a creche até o ensino superior. Você concorda que deve existir essa lei que determine a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro? Para as crianças pequenas?

Professora 2: Então... toda vez que a gente tem uma lei, é porque não está acontecendo. Senão, a gente não teria uma lei, então, eu concordo. Porque eu acho muito importante que as crianças conheçam as suas origens, não só a questão africana, mas de todos, então, tem o indígena, toda história dela, ela tem direito de conhecer.

Pesquisador - Sobre essa lei, você sabe o que exatamente está sendo incluído no currículo de Santo André?

Entrevistado - Então, a gente vem no movimento agora dos 21 dias. Porque acaba amanhã, na verdade, nós aqui na EMEI, nós fizemos uma proposta, é que teve o carnaval... de estar trazendo esse assunto com as crianças, e aí, como eles ainda são pequenos, a gente utilizou as histórias e o que foi acontecendo durante esse período para trazer para a criança. E assim, a gente procurou envolver as famílias, tanto que teve um movimento com as famílias, teve uma palestra abordando esse assunto também, e a gente está terminando... terminando não, porque a gente nunca termina, a gente sempre continua, mas esse foco nos 21 dias, a gente está acabando amanhã.

Então, nós contamos essa história do que aconteceu no dia 21 de março de 1960, para as crianças, então, a gente, às vezes, só dá uma adaptada. Mas nós contamos para as crianças, eu estou falando nós, por quê? Porque nós fazemos um planejamento articulado entre as três salas dessa faixa etária no período da tarde. Então, a gente faz essas ações juntas. Então, nós contamos, nós trouxemos as leituras, porque a gente acha que isso é mais fácil de ilustrar para a criança. Porque, às vezes, fica um assunto um pouco distante, e o que foi acontecendo na mídia, a gente trouxe para as crianças.

Pesquisadora - Legal, bacana. E como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil?

Professora 2: Até um tempo atrás, o que a gente percebia muito? Só tinha a figura do branco em tudo, no livro, na novela, na boneca, na Barbie, que é o que as crianças... têm nos jogos, e não tinha representatividade nenhuma, dos outros grupos. E, de um tempo para cá, a lei propiciou que a gente agora consiga comprar uma boneca negra. Aqui a gente tem a boneca negra que tem o cabelo mais claro, a boneca negra que tem o cabelo bem negro, a gente tem a boneca que tem vitiligo, porque nós temos alunos assim, a boneca de origem indígena, porque a gente também tem aluno. Então, eu acho que isso tudo fez com que a gente pudesse ter mais oportunidades. Mais recursos de estar mostrando para a criança.

Pesquisadora - Então, você comentou da boneca. Hoje, na escola, tem bonecas de vários tons?

Professora 2: De vários tons, isso.

Pesquisadora: E ficam todas juntas?

Professora 2: Ficam todas juntas.

Pesquisadora: A quantidade, você acha que é equiparada com as brancas

Professora 2: Sim, sim. Aí tem aqui fora, a gente tem nas salas.

Pesquisadora - E você vê a diferença com as crianças na hora de brincar?

Professora 2: Então, não, elas escolhem livremente, porque o que eu procuro fazer, eu sempre deixo de acesso, mesmo quando eu arrumo, eu coloco os vários tipos, e a criança vai lá e ela pega, e por incrível que pareça, elas largaram um pouco dessa história de Barbie, tem duas nas salas, mas elas não mostram que gostam muito. Então, elas gostam dessa questão mais parecida com os bebês, então, elas já estão tendo uma outra visão. E aí, como a gente tem alguns jogos também que têm as figuras...quando a gente procurar representar... a gente esse ano recebeu lápis de cor, e recebeu os que são tons de pele, pelo segundo ano na rede. Porque antes nem isso a gente tinha acesso, vinha um lá, que pra mim é salmão, cor de pele de ninguém. Mas é bem legal, então, a gente utiliza também esses lápis de cor com as crianças e tudo, fica lá o acesso com os demais.

Pesquisadora - Você trabalha com as questões raciais aqui na escola?

Professora 2: Sim.

Pesquisadora - De que forma?

Professora 2: Então, como eu estava falando, a gente vem nessa questão das histórias, até elas estão todas ali, porque a gente estava mexendo com isso, por causa dos 21 dias, e a gente trabalhou, por exemplo, trabalhamos o cabelo de Lelê, falando sobre o tipo de cabelo, como que é... E é muito legal., porque nessa faixa etária, eles não têm maldade, então, pra eles ..."o meu é enrolado", "o seu é liso", "o meu é loiro". Eu tenho um aluno que tem a pele mais parda, mas o cabelo dele é quase ruivo. Então, a gente conversou muito sobre isso, porque pra eu conseguir introduzir essa questão do racismo e do respeito, a gente foi permeando por isso, de conversar, que importante que seja de qualquer cor, qualquer cor do cabelo, mesmo que eu pinte de

rosa, de azul, mas que importante a gente respeitar a pessoa...porque se ela gosta assim, ou se ela nasceu desse jeito, a gente tem que respeitá-la. E quando a gente chegou nesse assunto que nós contamos o que aconteceu, no dia 21 de março, e nós perguntamos, será que isso acontece? E a gente falou na palavra ra-cis-mo, quando eu não quero que alguém, porque ela tem uma cor de pele diferente, a gente teve que contar mesmo, porque tem coisa que a gente tem que falar, a gente perguntou pra eles: Será que isso ainda acontece? E eles falaram: “Ah, não, prô, não, não”. E o que aconteceu? Calhou de ser naquela semana, que o jogador do Palmeiras, foi chamado de macaco, aí nós trouxemos, a reportagem, trouxemos o jogador, chorando, indignado, e assim, as crianças ficaram muito atentas, porque assim, algum ou outro sabia, do que tinha acontecido, mas a maioria não. E aí nós trouxemos a reportagem, contamos pra eles, que as pessoas que cuidam dessa história do futebol, também ficaram indignadas, que iam levar isso, pra saber o que ia acontecer, e que esse, torcedor...que torcedor é esse? E aí que eles começaram a pensar sobre. Então acontece porque estava um pouco distante. E aí, calhou, no fundo nos ajudou. É muito triste. Mas eu acho que é importante. As crianças saberem que sim, que acontece.

Pesquisadora: Ainda existe. Vamos caminhando pra melhoria.

Professora 2: Pois é.

Pesquisador: Trabalho de formiguinha.

Entrevistado - Mas tem que começar. É que eles levam. Eles levam isso pra casa. “Há a pro falou isso”, É por isso que eu falo, nessa faixa etária agente ainda consegue.

Pesquisador: Como você avalia. Esse impacto desse trabalho. Na formação das crianças, com essas diferenças.

Professora 2: Eu avalio, o que a gente está num trabalho de formiguinha, tentando fazer um mundo melhor. Porque já tem muita coisa ruim, se a gente puder., e contribuindo, se as pessoas já se respeitarem, respeitar todos, acho que já é uma grande coisa, então, eu acho que é muito positivo, é aqui mesmo que a gente tem que começar.

Pesquisador – Falar um pouquinho sobre brinquedos e brincadeiras. Na sua opinião. Os brinquedos e brincadeiras. Podem contribuir para a construção de uma prática antirracista.

Professora 2: Então sim, como comente, antes a gente não tinha quase, agora a gente já percebe, bem mais essa representatividade, nas bonecas, nos jogos, alguns materiais didáticos. Por exemplo, quando eu confecciono alguma coisa, eu procuro olhar se as figuras, todos estão representados, nessas figuras. Até o ano passado, a gente tinha um cadeirante aqui, agora ele foi para o primeiro ano, mas até essa questão, também a gente se preocupa bastante, em representar, e como a gente está falando, dessa questão da África, nós trouxemos o mapa, para eles verem onde é, onde é a Savana, porque aparece Savana no livro, quais são os animais que tem lá, e não tem aqui. Então a gente vai ampliando a conversa, nós fizemos...nós pesquisamos algumas brincadeiras, que são brincadeiras que nós conhecemos, com outros nomes, mas que lá também se prende para se brincar, de origem africana. Por exemplo vivo morto, que é terra e mar, a brincadeira da cobra, que é segurar e rastejar, igual a cobra, que é uma brincadeira cooperativa, porque a gente trabalha muito essa questão, na educação infantil, que é uma brincadeira que é feita lá também tem outro nome, e que a gente também brinca aqui. Aí a gente, ainda vai continuar, falar um pouco de origem de alimento, a questão das palavras, porque as crianças gostam bastante, dessa coisa, de conhecer de onde veio. E aí. Como a Ana Lelé, ela foi buscar as origens dela, num livro, a gente combinou também que tem vários livros, que vai

contar um pouquinho, dessas origens nossas também, e a gente também pode consultar os livros, e a gente tem bastante.

Pesquisadora: Há alguma orientação da instituição, onde você trabalha, sobre a inclusão de brinquedos e brincadeiras, com as temáticas raciais, o trabalho com as crianças?

Professora 2: sim, nós tivemos, essa orientação dos 21 dias, e com essas ações que a gente ia fazer, amanhã dia do baile africano, nós pesquisamos as músicas nesse baile, a gente vai pôr uma forma de vídeo, porque tem os vídeos e as músicas para eles conhecerem também. E aí o que acaba, oferecendo um pouco de tudo, algumas brincadeiras, o tipo de música que eles fazem, alguns costumes, coisas que são diferentes, os animais, então a gente acabou ampliando, mas sim, nós recebemos.

Pesquisadora: Sem ser esses 21 dias vocês também

Professora 2: Também. A gente sempre recebe, tanto que quando vai comprar algum material, vai comprar algum livro, a gente também dá sugestão. Por exemplo eu vi um livro muito legal, que não tem aqui, mas que tinha lá na outra escola, que eu até vou sugerir para ela comprar.

Pesquisadora - Legal, bacana

Pesquisadora - Você poderia dar exemplos de brinquedos. Brincadeiras que considera eficazes. No sentido de promover o conhecimento. o respeito da diversidade racial.?

Professora 2: Acho que eu acabei falando, das bonecas, até as coisas que a gente faz, a impressão também, a gente tem na outra turma, uma aluna com vitiligo, e tem uma boneca, foi mandada fazer, porque tem coisas que a gente não é tão fácil de conseguir, mas a boneca é linda, maravilhosa, igual a menina, uma gracinha. As brincadeiras a gente pesquisa, nós fizemos balangandã, por exemplo, que nós descobrimos que é um tipo de brinquedo, que eles usam, então nós fizemos na terça-feira, nós fizemos com as crianças, com o crepom, ali com a mãozinha da criança, e eles amaram a brincadeira. E nós contamos, que tem outro nome lá, mas que também é um tipo de brinquedo, que eles usam para se divertir. É gente foi pesquisando mesmo. A gente conseguiu, e se adequando, e trazendo algumas coisas para as crianças.

Pesquisador: Você utiliza algum critério específico para avaliar se os brinquedos e as brincadeiras estão alinhados às práticas antirracistas?

Professora 2: O que a gente procura é conversar entre nós, as professoras, e aí também a AP (assistente pedagógica) ela é bem participativa, ela está sempre presente então ela também contribui, traz algumas coisas, então a gente vai procurando juntas o que a gente acredita que vai contribuir para a criança, então a gente conversa bastante.

Pesquisador - E na sua opinião, qual a importância de abordar a temática racial por meio de brinquedos e brincadeiras na educação infantil?

Entrevistado 2- Porque acredito que se a criança conhece é a forma que ela tem de não fazer isso, tipo a gente faz com o filho... a gente ensina, eu acho que a gente enquanto educadora também a gente vai ensinando para a criança, assim como a gente ensina, escova o dente, fecha a torneira, lavou a mão, fecha a torneira, a gente também ensina esse respeito a todos na verdade. Então eu acredito que é muito importante.

Pesquisador - Você já recebeu algum retorno, reação das crianças em relação ao trabalho que você faz de brinquedos e brincadeiras que abordam essa temática? Alguma reação, retorno?

Professor 2: Quando eles falaram que não acontecia e depois que eles viram o que aconteceu com o jogador, eles falaram: “Prô, acontece! Gente, acontece, e assim a gente está em uma comunidade e eles são alunos da comunidade, então talvez o entorno deles, isso seja mais tranquilo, essa convivência deles, por isso que talvez eles não percebam tanto. A gente sabe também que tem aquela coisa quando eles são maiores, que eles usam alguns termos pejorativos, então talvez por isso que eles não percebam tanto, e trazer uma coisa de fora que aconteceu de perto, em relação a futebol, que são coisas que os meninos gostam bastante, foi importante para eles verem que acontece sim.

Pesquisador: E como que você lida com essas questões de racionalidade durante o brincar? Fazer alguma intervenção? Alguma pontualidade na hora do brincar? Você comentou das brincadeiras. Você traz a origem da brincadeira.

Professora 2: Sim, de onde que é esse é um continente africano, tem vários países, esse que é daqui, por exemplo, aqui é a Savana, então essa história aqui, que eu li lá que é daqui, da Savana... uma brincadeira lá é da Zâmbia, aí a gente recorre lá ao globo, ao mapa que a gente tem e mostra desse lugarzinho aqui, olha como é longe do Brasil, é longe, então a gente sempre vai trazendo. E eu acredito assim, gente conhecimento para eles e muito fácil eles pegam muito rápido, nunca e demais.

Pesquisador: Quais os benefícios específicos da prática de brinquedos e brincadeiras que remetem à temática racial, trouxeram pra dinâmica da sua turma? E pro desenvolvimento da aprendizagem deles? Os benefícios que você acha que trouxe durante o brincar, brinquedos?

Professor 2: Então, essa fase é muito simbólica ainda, né? Então, eu acredito que o benefício é esse mesmo, é você estar em contato com a boneca que é loira, a boneca que é branca, a boneca que é negra, a boneca que é negra que o cabelo é mais claro, a boneca que é negra que o cabelo é mais escuro. Então, eu acho que tendo esse contato, acho que o simbólico, né, é essa forma de então eu também, depois, vou ter um contato com uma pessoa que é branca, uma pessoa que é mais negra, que é negra como eu, e, assim, às vezes, eu ouço as crianças falarem pra mim “eu sou negra”, então, eu falei, olha, que legal, né, porque a criança, ela tá se vendo, ela falou pra mim, eu sou negra. Então, né, porque todo mundo tem que ter orgulho da sua raça, né, então, eu acredito que quando a gente tá trazendo esse todo pra eles, porque a gente não precisa falar, ó, tem que brincar com todo mundo. A criança, ela traz, né, ela vê o amigo ali, ela chama, então, eu acho que quando você traz tudo isso pra ela de brincadeira, de brinquedo, ela vai aprender que todo mundo é importante, que é não é na cor que vai mudar alguma coisa, pelo menos é o que eu acredito, né, é o que eu acredito.

Pesquisador: E na sua opinião, a inclusão de brinquedos e brincadeiras que remetem a essa temática pode impactar na autoestima e na identidade da criança?

Professora 2: Muito. Principalmente as meninas com a questão do cabelo, porque como a gente começou pelo cabelo de Lelê, e no livro ele tem uma página que tem vários cabelos, assim (gesto). Aí nós fizemos a cópia colorida, recortamos tudo, e aí a gente fez um dia que eles poderiam escolher uma figura pra tentar representar. Então é muito legal, porque a criança que tem o cabelo de uma afrodescendente, ela se viu representada ali. Ah, então tinha os turbantes, tinha as faixas coloridas, tinha a rastafari, e a criança teve a oportunidade de ir buscar. Então eu acho que isso é importante, porque em alguns momentos elas tem muito essa questão, né, ainda hoje em dia a gente vê muito mais, né, a gente vê o cabeleireiro que cuida desse tipo de cabelo que a gente sabe que precisa de um cuidado, que até um tempo atrás a gente

não via. Mas eu acho assim, elas se sentem representadas. Então, ó, eu tenho meu cabelo. Então eu acho que é importante.

Pesquisadora - E aqui no seu cotidiano, quais são os seus desafios ou possibilidades que você enfrenta pra trabalhar essa temática? Tem desafio?

Professor 2: Tem, ó desafio, por exemplo, é adequar pra linguagem deles, pra idade deles, uma coisa que eles consigam entender. Porque, por exemplo, quando a gente foi falar lá de 1960 que os policiais vieram e metralharam todo mundo aí a gente já como que a gente vai falar isso, gente, aí nós falamos, olha, e aí teve um confronto, eles acabaram brigando e aí as pessoas acabaram morrendo, aí a gente achou que ficou mais leve e não teve problema, então tem sim. O que que também a gente procura fazer? A gente usa um caderno como diário de bordo, então quando a gente trabalha essas questões, a gente faz um resumindo, por exemplo, do que a gente trabalhou com *O Cabelo de Lelé*, essa questão do cabelo, essa questão da autoestima, desse conhecimento aí da minha ancestralidade. Aí a gente faz um textinho e coloca antes, no caderno, antes de colocar as atividades. Então a gente acredita que é uma forma da família também saber o que nós estamos fazendo, pra elas saberem que a gente também tá, né, mas assim, a gente esbarra em algumas coisas, tem coisa que é difícil de trazer pra uma linguagem que eles entendam.

Pesquisadora: Você acha que no caso seria formação

Professora 2: É, porque assim, geralmente a gente sabe que tem alguns livros também que eles são mais para crianças maiores, no caso, né, então a gente tem algumas coisas que a gente procura adequar, ah, o livro é muito extenso, então o que é que tem de ideia principal e é importante a gente passar? Eu acredito, por exemplo, que nós aqui, tô falando por nós, fizemos isso, a questão da adequação, talvez uma formação mesmo pra gente, né, então, a gente vai falar assim com as crianças nessa faixa etária, talvez isso ajude a gente a tá pensando em outras coisas, né?

Pesquisador - Possibilidades? Tem alguma outra possibilidade? Você acha que material? Alguma coisa assim? Fornecer material, você acha que a unidade se...

Professora 2: Aqui a gente tá bem amparada com essa questão, agora que a gente vai conversando, vou lembrando, a gente tem alguns heróis negros e aí nós conversamos sobre isso também, nos temos o Pantera Negra, tem o bendito do Lanterna Verde e tem outro e a gente tem eles aqui, aí nós levamos também para as crianças verem, , mas eles conhecem mais heróis do que a gente, né, então eu acho legal, né, agente conversou até depois numa reunião que algumas personagens agora da novela elas são negras, né, são pardas, porque é uma coisa que a gente também não via, né, a gente via sempre a empregada, agora não a protagonista, né? Então eu falei assim, não tô elogiando a novela não, mas pelo menos tá aparecendo lá, né, elas estão mudando, né, que bom! Espero que mude com as outras coisas também.

Pesquisadora: E como você tem lidado com... Você falou que tem poucos desafios, mas como que você tem lidado com alguns desafios na sua prática pedagógica referente a essa temática?

Professora 2: Pesquisando! A gente sai aí conversando, pesquisando por exemplo, a gente usa muito a internet como fonte de pesquisa, às vezes no Instagram e eu sigo algumas pessoas, algumas coisas que vêm falando um pouco sobre isso e traz também essas ideias de livro, ideias de algumas propostas para as crianças então é aquilo na verdade a gente corre atrás né, que é pra tá favorecendo isso com as crianças então é pesquisa professor, minha filha, tem que estudar!

Pesquisador - É! É verdade! Você já participou de alguma formação sobre essa temática?

Professora 2: Já!

Pesquisador: E qual foi o impacto dela na sua prática?

Professor 2: Na época eu trabalhava com a Eja então era até, e era mais voltada pra esse público, né, mas foi bem legal, é bem importante, né, e ainda tem aquela questão na Eja, além de ser negra, a mulher porque aí já é outro caso, né, e foi bem importante conversar com elas, elas participaram de alguns momentos também, eu acho que é importante, tivemos também em algumas ações aqui com as famílias, embora a adesão e pouca, a gente entende também que a famílias trabalham, e tudo, mas é importante, e não ficar só nesse mês, nesse 21 dias e sempre estar retornando nisso tudo, para gente trazer novas possibilidades.

Pesquisadora: Você gostaria de comentar mais alguma coisa, trabalho, das questões raciais na educação infantil.

Professor 2: E que calhou bem que a gente está trabalhando nessa semana, mas assim, acho, que falei tudo, e é bem interessante conversar com as crianças, as vezes a gente acha, ahhh vai ser bum, mas tem coisas eles pegam super bem, então eu acho que sempre esse momento de sentar e conversar, eu gravo, eu filmo, as vezes fotografo e vou escrevendo tudo ao mesmo tempo, porque a gente tem que pensar, que eles e o nosso futuro, se agente esta investindo agora, agente vai ter um futuro diferente, então tem que investir mesmo.

Finalizo a entrevista, agradecendo o entrevistado.

PROFESSORA 3

Pesquisador: Conte um pouco da sua trajetória como professora de educação infantil.

Professora 3: Eu sempre gostei bastante de educação infantil, gosto do Ensino Fundamental, mas também da educação infantil, porque a educação infantil é a base para todas as etapas de ensino. Gosto muito da questão lúdica da educação infantil, o brincar, o esquema corporal, as atividades de coordenação motora, oralidade, contação de história, leitura de mundo, socialização, procedimentos, trabalhar corpo, mente, corpo, equilíbrio. Então eu gosto bastante dessas etapas da educação infantil.

Pesquisadora: Você já falou um pouquinho, mas o que é ser professor para essas crianças pequenas?

Professora 3: Eu acho que ser professor para as crianças pequenas é uma questão mais de base, porque muitas vezes as crianças vêm sem referência, até de estrutura familiar e de outras unidades, tem criança que passou para a educação infantil da sem passar na creche, então quando eles chegam na pré-escola dos 4 ou 5 anos, muitas vezes eles choram porque eles têm que ser acolhidos, é o segundo espaço depois da casa deles, que eles vão ficar longe da família, então é um espaço mesmo de acolhimento, e que a primeira etapa é que eles vão percorrer a vida na educação.

Pesquisador: Você conhece a Lei 10.639?

Professor 3: Sim, questão de projeto, trabalhar as questões afro-brasileiras no Brasil.

Pesquisadora: Concorde que deve existir uma lei que determine a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro e africana nas escolas?

Professora 3: Eu acho que na verdade, infelizmente, não deveria ser nem obrigatório, deveria ser práxis, ser trabalhado. Mas infelizmente a gente tem as concepções de que muitas vezes passa despercebido e não é trabalhado, é colocado como obrigatório, e tem que ser trabalhado, porque quando você fala de questões afro-

brasileiras e das etnias negras, você está falando de uma reparação histórica. Você está falando de uma reparação histórica que aconteceu no Brasil, que tem a formação do povo brasileiro. Então que muitas das vezes a gente aprendeu no ensino de história lá do passado, só tem a questão europeia, portuguesa, pouco se falava da questão indígena e da questão afro, da questão negra. E aí, com essa questão da lei, a gente traz muito mais a valorização e a cultura do povo negro, africano no Brasil.

Pesquisadora: Sobre a lei 10.639, você sabe o que exatamente está sendo incluído no currículo de Santo André?

Professor 3: No currículo de Santo André, tanto a educação infantil quanto o fundamental, o resgate mesmo das reparações históricas, e o resgate, porque a gente tinha muito ainda, por exemplo, quando ia ler histórias, muitos contos de fado eurocêntrico, e que apareciam muitos personagens ainda brancos, e que as princesas ainda eram brancas, e que as bonecas da educação infantil a maioria ainda branca. Então quando você vem com essa questão da lei, você está dizendo que vai ter a igualdade e equidade, então vamos ter mais diversidade com esses brinquedos, com essas bonecas e bonecos, as leituras, os vídeos, porque a gente tem um país miscigenado, a gente tem um país de diversas formações do povo brasileiro, desde portugueses, indígenas e negros, e nada mais do que justo trabalhar a diversidade na educação também com a questão da lei.

Pesquisador: Como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil?

Professor 3: Eu dou o exemplo das bonecas. Eu acho que a questão da diversidade das bonecas, especialmente na educação infantil, que é a base do brincar, eu acho que já é uma das práticas do projeto antirracista, que você já está trabalhando o cuidado com outras etnias, porque quando você só tem bonecas brancas, você está dizendo que só o branco tem que ser cuidado, e não, todos e todas devem ser cuidados. E aí você tem já, entrando aí nos brinquedos e brincadeiras, as bonecas e bonecos de diversas etnias, como a questão afro.

Pesquisadora: Então aqui você trabalha essas questões na pré escola. Sim, inclusive nas leituras.

Pesquisadora: Então aqui eu pergunto como? Você já comentou sobre as bonecas, as leituras, algo mais?

Professora 3: As bonecas, as leituras, tem brincadeiras que a gente faz também. Tem a questão das músicas, então a gente canta a questão das músicas também, a valorização em desenhos. Então desenhos, vamos lá exaltar quem sou eu, os projetos de identidade na educação infantil. As crianças se auto desenharem, as crianças se auto reconhecerem, a questão de lápis de cor que veio para as escolas. Então assim, a gente tinha muito no passado, essa é cor de pele, o que é cor de pele? E a gente vem recebendo várias caixas de lápis de cor com várias tonalidades de pele, para a criança se auto reconhecer que há diversas tonalidades de pele.

Pesquisadora: Como você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças em relação às diferenças?

Professora 3: Eu acho significativo. Significante por quê? Porque na educação infantil, que é a base da educação, a criança já vai aprendendo a saber mesmo a diversidade, e é uma diversidade não só na educação infantil, como vai para a etapa da educação toda, inclusive da questão da cultura também.

Professor 3: Aqui eu perguntei se você trabalha essas questões. Você trabalha em algum período específico?

Pesquisadora: Não, isso é trabalhado anualmente. Não tem trabalho só específico em uma determinada data, isso é trabalhado durante o currículo, durante o ano.

Pesquisador: E na sua opinião, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na educação?

Professora 3: Sim, sim. A gente fala das bonecas diversas, a gente fala das brincadeiras, a gente fala do autorretrato, a gente fala da identidade, tudo isso são práticas antirracistas.

Pesquisadora: E na escola que você trabalha tem bonecas?

Professora 3: Tem bonecas, sim. Muitas bonecas de pano, sim, e vai se comprar mais material, diversos.

Pesquisadora: Então tem bonecas negras, brancas?

Professora 3: Tem.

Pesquisadora: tem, existe uma... é igual a quantidade ou tem mais brancas, tem mais negras?

Professora 3: Não, igual, igual. A quantidade é igual.

Pesquisador: Há alguma orientação da instituição onde você trabalha sobre a inclusão de brinquedos e brincadeiras com essa temática?

Professora 3: Atualmente tem, esse projeto antirracista que está vindo cada vez mais forte, da prefeitura, com orientações de vídeos, de temáticas, de brincadeiras, de leituras bem diversas para trabalhar essa temática.

Pesquisadora: Você poderia dar exemplos de brinquedos e brincadeiras que consideram eficazes no sentido de promover o conhecimento e respeito acerca da diversidade? Você já comentou bastante, mas tem algum específico, algo?

Professora 3: Sim, quando você fala da questão dos cabelos com as crianças, por exemplo, tem o cantinho da beleza, então, no cantinho da beleza que você vai colocar as crianças, então, você vai colocar vários bonecos e bonecas, e os bonecos e bonecas têm cabelos diversos, e ali você vai trabalhar na questão das valorizações de diversos tipos de cabelos.

Pesquisadora: E você oportuniza as crianças com quais trabalham brinquedos e brincadeiras?

Professora 3: Sim, sim, com os bonecos e bonecas. Inclusive, no ano passado, a gente trabalhou a mascote, é a mascote da turma, tanto a mascote menina quanto menino, eram negros, os bonecos e bonecas. E as crianças elegeram os nomes dos bonecos e bonecas, e eles eram a mascote da turma, então, eles iam para a casa das crianças, as crianças tiravam foto com as famílias, colocavam no caderninho e virou o portfólio da sala. Foi bem legal.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual a importância de abordar a temática racial por meio de brinquedos e brincadeiras na educação infantil?

Professora 3: É importante porque você já começa com a criança tendo um outro significado, para a criança aprender mesmo essas questões da diversidade do povo brasileiro, se você trabalha só uma única cultura, a criança vai entender que é só aquela cultura que existe no país, que seria a certa. Não existe culturas certas e erradas, existe culturas, existem diversas formas de as pessoas se expressarem, então, quando vai trabalhando a diversidade com as crianças, de diversos elementos, ela vai entendendo que todos são importantes.

Pesquisadora: Você utiliza algum critério específico para avaliar se os brinquedos e brincadeiras estão alinhados a essas práticas antirracistas?

Professora 3: Quanto mais elementos que você tem da representatividade negra, sim, são adequados para esse trabalho com a educação infantil.

Pesquisadora: Você já teve algum tipo de retorno ou reação das crianças em relação aos brinquedos e brincadeiras que abordam essa temática?

Professora 3: Não. As crianças foram... acolheram bem essa diversidade. Como a gente tem visto que crianças comentam que em suas casas também, cada vez mais as famílias estão comprando bonecas negras. No dia de sexta-feira, que é dia do brinquedo, você tem crianças trazendo bonecas negras. A gente vê que isso está expandido para as famílias também. E que bom que o comércio... porque se você pegar 20, 30 anos atrás, você ia nas lojas de brinquedos, você só via quando se tratava de bonecas e bonecos brancos, e quando você vê hoje que você vai numa loja de brinquedos e você vê que há essa diversidade, cada vez mais de brinquedos e bonecos de diversas etnias, você já está começando a trazer para as crianças a educação infantil a diversidade.

Pesquisadora: E como você lida com as questões da racionalidade durante o brincar?

Professora 3: Exatamente, tentando observar esse momento de brincar com as crianças, como elas pontuam, como elas se expressam, como elas tratam esses bonecos, essas bonecas, não, “ah, mas o cabelo está enrolado”, então vamos arrumar o cabelo, o cabelo está liso, vamos arrumar o cabelo, todos eles têm que ser cuidados. A questão desde a estética, como o cuidado, como pega esse boneco, como esse boneco não é uma sobra da caixa, esse boneco tem que ser querido por todos, tem que ter uma disputa mesmo na sala, eu quero pegar esse boneco, a gente, muitas das vezes tinha, como esses bonecos e bonecas eram os últimos que ninguém queria. Não, não é assim, todos têm que ser valorizados, por isso que quanto maior o número de brinquedos e brincadeiras dentro da instituição de educação infantil, for de representatividade, mais vai ter aderência das crianças.

Pesquisadora: E quais os benefícios específicos à prática de brinquedos e brincadeiras que remetem a essa temática, trouxe para a dinâmica da sua turma?

Professor 3: sim, durante muitos anos que a gente vem trabalhando essas temáticas diferentes, cada vez mais está tendo acolhimento das crianças por parte, porque as crianças estão se auto reconhecendo, né, até as famílias estão se auto-reconhecendo, porque a gente tinha ainda, muitas das vezes a criança ia pegar um lápis de cor, ah, “mas é o cor de pele”, e ela não tinha essa diferença, que cor de pele são todas as cores, que os bonecos e bonecas todos devem ser respeitados como nós seres humanos também.

Pesquisadora: E na sua opinião, a inclusão de brinquedos e brincadeiras que remetem à temática racial, pode impactar na auto-estima, na identidade das crianças?

Professora 3: Sim, pode, pode sim, porque quanto mais a criança se vê diante desses brinquedos e brincadeiras, ela vai muito mais se auto-reconhecer e cada vez mais ela vai trabalhar, cada vez mais dentro dela, a sua auto-identidade.

Pesquisadora: Sobre desafios e possibilidades, no seu cotidiano, quais são os seus desafios e as possibilidades que você enfrenta para trabalhar essa temática na educação infantil?

Professora 3: Então, muitas das vezes já teve casos de a gente trabalhar na educação infantil, como músicas, que remetem à questão da cultura afro-brasileira, e que realmente a gente vai explicar para as famílias que é uma cultura afro-brasileira, como quaisquer outras músicas, para não ter essa questão do estereótipo, vai se remetendo a outras questões que muitas das vezes ainda sofrem preconceito dentro da sociedade. Não, a gente tem que colocar que todos e todas têm que ser trabalhados desde música, desde os objetos, desde brincadeiras, desde as bonecas e bonecos diferentes, e que todos devem ser respeitados.

Pesquisadora: Então você acha que é um desafio com a família, é isso?

Professora 3: Agora está bem menos, agora está bem menos, porque a gente está vendo que de uma forma geral as redes sociais, os movimentos de mulheres, os movimentos da sociedade, o movimento das associações de negros e negras, cada vez mais está trazendo essas resistências, essas potências, e as redes sociais estão ajudando muito isso, os meios de comunicação, e cada vez mais está sendo mais aderido pela sociedade, pelas famílias.

Pesquisadora: Você vê mais alguma possibilidade para trabalhar aqui dentro da escola, da rede?

Professora 3: Quanto mais diferenças e quanto mais a gente mudar as concepções e trazer essas práticas culturais dos diversos povos, principalmente os diversos povos afro-negros, para dentro da concepção da educação infantil, mais vai ter aderência da sociedade como um todo.

Pesquisadora: E como você tem lidado com esses desafios na sua prática pedagógica?

Professora 3: Tranquilo, porque hoje cada vez mais as famílias, tanto que o mascote, as famílias levaram para casa, as famílias aderiram bem, as famílias trouxeram, então as famílias estão cada vez mais ajudando nessas práticas.

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação sobre essa temática das relações éticos-raciais?

Professora 3: Sim, já.

Pesquisadora: E qual o impacto assim na sua prática?

Professora 3: Já participei, já participei, e cada vez mais tenho lido matérias sobre essas práticas com as crianças, e tenho gostado cada vez mais, porque quanto mais esse leque for se ampliando, mais a gente vai reestruturando nas crianças essas práticas de cultura, essas práticas de valorização.

Pesquisadora: Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho com essas questões?

Professora 3: Não, não, está perfeito essa questão da prática, dizer que cada vez mais eu tenho trabalhado isso em sala de aula, e que eu acho muito importante essa valorização das diversidades, das diferenças, da cultura afro-brasileira, trazer para o contexto da educação infantil.

Ah, então está legal. Joyce, eu finalizo aqui, agradeço demais a sua atenção, sua participação aqui para a pesquisa. Está ótimo, muito obrigada e agradeço.

PROFESSORA 4

Pesquisadora: Vamos pensar então só aqui em Santo André pode ser Simone? Porque é uma pesquisa é voltada aqui para prefeitura. Então vamos lá conte um pouquinho assim da sua trajetória como professor de educação infantil.

Professora 4: Eu iniciei em 1988 e pensando na pesquisa eu busquei um pouquinho de como foi o magistério para mim e eu peguei uma fase que já estava se falando em construtivismo Então já estava deixando de lado aquela parte do tradicionalismo e buscando mudar mesmo essa visão do ensino da educação infantil Então acho que eu peguei uma época boa porque a gente mudou mesmo a visão E de lá para cá muita coisa mudou. Hoje realmente o que se fala é sobre ludicidade brincadeiras em que as crianças aprendem brincando e a gente realmente tem que valorizar isso, porque é o que é significativo para criança e que traz realmente aprendizado para criança. É por

esse meio dos jogos, brincadeiras muito jogo simbólico que as crianças gostam muito e o caminho é esse.

Pesquisadora: E para você o que é ser professor dessas crianças pequenas?

Professora 4: Olha ultimamente não sei se é porque já está em fim de carreira a gente fica mais assim sensível a certas coisas principalmente esse momento que a gente está vivendo agora com muitas inclusões, então você tem que realmente ter muita empatia, se colocar no lugar do outro e realmente ter aquele olhar de perceber o que a criança precisa, porque na época que nós fomos crianças já havia as inclusões, só que não era uma coisa explícita, então era sempre aquele aluno rotulado, hoje em dia isso mudou muito e enquanto professora está sendo um desafio muito grande porque você quer que essa criança aprenda, muitas vezes a gente não tem o recurso necessário, tanto de material, quanto de mão de obra mesmo de gente especializada para lidar com essas crianças. A gente mesmo não se sente às vezes capaz de ter uma formação ideal para lidar com essas crianças, mas eu sempre estou buscando estratégias para atingir o aprendizado dessa criança. E aí como vira aí educação para todos a educação inclusiva, então você acaba no meu ponto de vista a educação infantil é até mais tranquilo, porque a gente tem muitas maneiras e muitas estratégias que abrangem todos mesmo, não faz diferença entre o público alvo ou não, tem muita coisa que a gente pode conseguir alcançar, muito objetivo com brincadeiras e jogos e coisas que tanto as crianças que são ou não da educação inclusiva eles conseguem entender e conseguem avançar. Então, hoje em dia eu tento ter bastante esse olhar, que é o que realmente está sendo um desafio para o professor na atualidade.

Pesquisadora: E você conhece a lei 10.639?

Professora 4: De número eu não vou saber falar não, não guardo na cabeça.

Pesquisadora: Tá certo, essa lei é a obrigatoriedade do ensino da história, cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Professora 4: Ah, sim, a gente pratica, né já deixamos aquela coisa de ser só em data comemorativa ou no mês que se celebra alguma coisa nesse sentido você pode trazer aqui atrás, tem um cartaz que nós fizemos do livro *Cabelo de Lelé*. Então, cada criança criou o seu penteado enfeitou como quis, respeitando a sua identidade e também a sua percepção, né Porque as crianças às vezes acham que tem cabelo amarelo, mas o cabelo é marrom, ou o olho é castanho e eles falam que é verde Então é tudo um autoconhecimento também que a gente trabalha com isso inclusive agora nesse início de ano eu sempre procuro trabalhar projeto identidade porque é para as crianças irem se conhecendo e conhecer o próximo também, o outro. Então a gente trabalha praticamente o ano todo seja com auxílio de livro, brincadeira jogos a gente traz para as crianças coisas para realmente não ter esse preconceito Eu até fazendo um registro no semanário ontem eu li um livro para eles *A Cor de Coraline* e eles ficaram maravilhados com o livro, é fantasioso mas ao mesmo tempo muito real e aí eles comentaram eu falei, vamos falar da cor que vocês são, vamos observar a cor, eles esticaram um bracinho e cada um foi falando, eu sou branco eu sou amarelo, eu sou marrom eu sou marrom claro, marrom escuro eles usam essas palavras e aí alguns falaram assim minha mãe é negra mas , a criança em si era branquinha, mas comentou que a mãe é negra, então é legal eles terem essa percepção de como é mesmo, e sem preconceito, na nossa roda de conversa eu não identifiquei preconceito por meio deles não, tanto é que todos eles brincam uns com os outros e eles são muito amorosos, é uma turma muito amorosa, eles sempre estão se abraçando na hora de ir embora, se despedem, dá beijinho e não tem essa, não vou abraçar isso porque ele é pretinho ou porque o cabelo dele é enrolado, eles não tem isso, e aí a

gente vê cada vez mais que o preconceito vem realmente do adulto, do meio, não da criança.

Pesquisadora: Que bom, é bom. E sobre essa lei, você sabe o que exatamente está sendo incluído no currículo de Santo André?

Professora 4: Para trabalhar com as crianças?

Pesquisadora: Isso, para trabalhar na sua prática, você sabe o que está incluído no currículo? **Professora 4:** Sim, ele faz parte sim, até no nosso PPP consta, todo ano a gente revisa e revisita o PPP, inclusive a Verônica já, que é a nossa coordenadora, ela já comentou com a gente esse ano a respeito, essa semana que passou nós tivemos algumas leituras, algumas ações na escola também falando sobre a cultura antirracista e toda a escola está nesse movimento, não é só a educação infantil.

Pesquisadora: É naquele projeto de 21 dias de conscientização da discriminação.

Professora 4: Isso, Eu até fiz uma parceria com um professor de artes, que ele não trabalha com o infantil, infelizmente, porque eu acho que deveria ter artes visuais para os pequenos também, mas sempre que eu posso fazer alguma parceria com ele eu faço, porque eu gosto muito de artes. Então....no fim do ano passado a gente fez um projeto muito bacana sobre africanidade, um projeto muito bonito para encerrar o ano letivo mesmo. E ele fez um painel gigante com a turma do Fundamental e aí os três infantis finais se juntou também para fazer uma exposição, ficou bem bacana. Então, a gente sempre procura estar fazendo ações nesse sentido e com parcerias também que é importante.

Pesquisadora: Você tem foto dessa exposição, Simone?

Professora 4: Eu tenho, tenho foto, tenho vídeo.

Pesquisadora: Se você puder me mandar depois, te agradeço, porque eu posso colocar no trabalho, enriquecer, pesquisa.

Professora 4: Sim.

Pesquisadora: Como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil? **Professora 4:** Como eu entendo? É. Olha, eu acredito, tendo a visão de como as crianças são, que como eles não têm essa coisa do preconceito já embutida neles, eu tento sempre conversar com eles de uma forma natural, né? Porque para quê? Para continuar cultivando isso neles, né? Para que eles não cresçam e mudem esse pensamento. Que eles realmente tenham a consciência de que não existe o diferente, né? Todos são iguais, né? Cada um com a sua, eu até falo sempre para eles uma frase, cada um tem a sua beleza, né? Porque eles se pegam muito nessa coisa da estética, né? Então eu sempre converso com eles assim. E trabalhar a autoestima eu acho muito importante também, né? Porque é algo que acaba sendo incluído nessa conversa, né? E para que eles tenham esse pensamento de que não tem mesmo que ter racismo, né? Às vezes eu até comento com eles. Ah, fala na família também, em casa. Porque a gente escuta muitas falas que vem de casa, então quando eles falam alguma coisa, eu falo. Ah, então a gente aprendeu isso hoje. Chega lá em casa, fala para a mamãe, para o papai, para o irmão. Que não pode falar assim porque ofende. Não é uma coisa bacana, na linguagem deles, né? Para eles entenderem, e a gente percebe que dá resultado, às vezes até algum pai, alguma mãe comenta. Ah, chegou falando hoje em casa sobre a história que leu, que comentou tal coisa, assim, então é um trabalho, assim, de ser formiguinha né? Mas que é muito importante ter, para mudar mesmo essas crianças enquanto adultos, para a vida.

Pesquisadora: E você trabalhando todo esse tempo com a educação infantil, você percebe que esse trabalho de antirracista, faz quanto tempo, mais ou menos, que está vindo com mais força?

Professora 4: Olha, embora não seja uma coisa recente, né?

Pesquisadora: Não.

Professora 4: A gente sabe que já vem...

Pesquisadora: 20 anos a lei.

Professora 4: É. Mas na minha própria prática, assim, eu acho que de uns 5 anos para cá que começou realmente a ser trabalhada e levada a sério de fato. Porque até então eu não percebo, assim, que tinha alguma coisa envolvida nisso.

Pesquisadora: Você falou sobre as leituras, rodas de conversa. Tem outras questões que você trabalha com eles? Nessas questões raciais?

Professora 4: Eu gosto de trazer para eles vídeos, até quando a gente trabalhou a africanidade, nós trabalhamos, foi um projeto extenso até, então a gente consegue trabalhar um pouco mais também, eu trouxe para eles costumes, a cultura, o mapa mesmo, o globo terrestre, para eles se localizarem também, para saber onde fica a África, e saber também que todos nós temos alguma ligação com isso, que faz parte da nossa história.

Pesquisadora: Certo. E como você avalia esse impacto na formação das crianças em relação a essas diferenças?

Professora 4: Olha, eu acho que esse trabalho que a gente faz, embora às vezes a gente ache que nem está dando resultado, mas eu acho que é muito significativo. Não é porque é criança que não vai entender o que a gente está passando para eles, porque é uma questão de cultura, de ética, de respeito, de valor, de importância, de identidade, porque a gente precisa se conhecer para entender o que acontece à nossa volta, e eu acho que começando desde o infantil, isso é uma base que a criança já vai criando ali para ir seguindo, ter uma sequência aí para os próximos anos acredito muito nisso, de verdade.

Pesquisadora: É verdade, educação, é a nossa base

Professora 4: É, a educação é tudo, e desde os pequenininhos, nessa semana, eu li no... eu estava olhando Facebook, eu li uma frase, assim, que me impactou. E eu achei que eu tinha salvo a frase e não salvei. Eu só lembro o sentido dela, que fala que se todos tivessem a noção de como a vida muda, pode mudar através da educação, eu acho que nós, ainda como professores, você também é, a gente acredita muito nisso, e mesmo eu, depois de tantos anos de carreira, eu ainda acredito nisso. Que é através da educação que a gente pode mudar muita coisa.

Pesquisadora: É verdade. Então, na sua opinião, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista?

Professora 4: Sim, com certeza, porque nos jogos também, a gente consegue fazer com que as crianças entendam que tem que ter colaboração, cooperação, empatia, aceitação, saber esperar, então, são muitos outros conceitos e conteúdos mesmo, que você acaba trabalhando ali, e que te leva a colocar para essa criança o respeito, em tudo, não é só o respeito também com o diferente, com a cor da pele, o tipo do cabelo, ou se a pessoa, acho que engloba tudo, se a pessoa é alta, magra, baixa, gorda é tudo, é a diversidade mesmo.

Pesquisadora: Certo.

Professora 4: Então, abrange tudo isso.

Pesquisadora: Há alguma orientação da instituição onde você trabalha sobre a inclusão dos brinquedos e brincadeiras com essa temática?

Professora 4: Nas nossas RPS, a coordenadora, ela consegue trazer para a gente alguns textos, para a gente ter algum norte, de como pode abordar o assunto porque como se trata de crianças pequenas, a gente tem que ter uma abordagem diferenciada, não é a mesma coisa, e tem muito pouco material também, para a gente

poder pesquisar e utilizar, então, a gente acaba fazendo adaptações, mas a gente tem esse suporte da coordenação sim.

Pesquisadora: Que legal. Você já falou bastante coisa, mas tem algum exemplo de brinquedos e brincadeiras que você considera eficaz? Que você já trabalhou.

Professora 4: De experiência, sim, que eu já fiz com as crianças, né? Não esse ano, porque esse ano ainda a gente está no começo, mas no decorrer do ano, sim, eu gosto de trabalhar com eles amarelinha africana que eles curtem muito, gostam muito. O projeto do Tony Itinerários também, que é da rede, de Santo André, essa parte da africanidade, dos indígenas também eles trazem uma proposta muito bacana nesse material. E a gente vai, mesclando, vai pegando aquilo e vai colocando. Jogos, brincadeiras e vai fazendo, já fiz com eles também aquela bonequinha, Baomy acho que não estou lembrando o nome direito mas eles adoram fazer aquilo, então a gente traz retalhos, de tecidos, teve um ano que eu até pedi para os pais, ajudarem, já fiz as duas formas, fiz com eles na sala, e já mandei material para casa também para fazer uma coisa em família, para tentar trazer a família também para participar, ser parceiro da escola. , isso é uma coisa que sempre que eu consigo fazer, eu acho bacana. O Tony Itinerários também tem algumas atividades que a gente consegue também. Está mandando para casa, os pais fazem a devolutiva. Isso, além de enriquecer o nosso trabalho, fica uma coisa muito significativa para as crianças, eles falam, ele chega falando. “Olha, eu fiz com o meu pai”. “Minha mãe me ajudou”. Ai, como ficou bonito, né? E geralmente eu faço uma exposição para mostrar o que eles fizeram, tudo porque eles gostam muito de ver o resultado.

Pesquisadora: Bonecas na escola? Bonecas tem na escola? brancas, pretas?

Professora 4: Sim, temos, nós temos, inclusive a diretora adquiriu recentemente um material bem bacana com títulos de livros e bonecas também.

Pesquisadora: E você percebe nas crianças a diferença na hora de brincar com a cor da pele das bonecas?

Professora 4: Não. Eles adoram brincar naquele momento, da primeira vez assim, novidade, mas pega porque é o novo, mas brinca igualmente como se fosse uma boneca que eles já estão acostumados a brincar.

Pesquisadora: Na sua opinião, qual a importância então de abordar essa temática por meio de brinquedos e brincadeiras?

Professora 4: Olha, como a gente está falando de educação infantil, e o próprio currículo também traz isso para gente, e importância da brincadeira, do brinquedo nessa faixa de idade, na educação infantil, eu acho que é o caminho para gente atingir os nossos objetivos mesmo, porque através da brincadeira, dos brinquedos, as crianças vão percebendo as coisas, vão aprendendo e com a nossa intencionalidade, a cada proposta pedagógica que colocam, eles vão aprendendo de uma forma natural, pode-se dizer. Porque não é aquela coisa de você sentar ou colocar na lousa ou ficar falando, falando, falando, não, eles aprendem na prática, brincando e ao mesmo tempo na prática.

Pesquisadora: E você já recebeu algum retorno, reação das crianças em relação a essa temática? Negativa ou positiva durante o brincar?

Professora 4: É, como é brincadeira, eles sempre gostam, eles comentam, às vezes eles fazem alguma referência, às vezes eles comentam, “ah, já brinquei em casa”, “já conheço, meu pai me ensinou” às vezes eles falam muito assim, citam muito muito da vó e vô, até porque hoje em dia também são muitos avós que cuidam das crianças, só que daí são brincadeiras, assim, mais antigas, mais tradicionais, que os avós... e que bom, que ainda temos isso, né? Que os avós ainda ensinam para as crianças.

Pesquisadora: E como que você lida essas questões durante o brincar? Você falou da intencionalidade, né? Se você tem intencionalidade, ou é uma brincadeira livre, se existe algum preconceito entre eles, assim, como é que você lida durante esse brincar?

Professora 4: As intervenções, né? durante as brincadeiras eu gosto de observar, então, quando eu escuto alguma coisa que eu sei que tem que chegar ali e melhorar a situação ali, provocar as crianças, porque eles aprendem assim também, é a gente sendo o mediador, fazendo as nossas intervenções, porque se você dá o brinquedo, coloca a brincadeira, mas você também não está ali para provocar desafios, aí também o aprendizado não acontece, não tem objetivo, então, se acontece alguma coisa que eu falo, nossa, isso aqui a gente tem que aproveitar, então, eu sempre faço as intervenções, né colocando para eles mais desafios.

Pesquisador: E quais os benefícios que você acha que trouxe durante todo esse seu trabalho, o desenvolvimento deles? Quais os benefícios que você acha que trouxe?

Professora 4: Trabalhando dessa forma?

Pesquisadora: Isso, brincadeiras, brinquedos.

Olha, eu acho que para as crianças, como é algo significativo, então, eu acho que acaba gerando, atingindo tantas coisas, não só as desenvolvendo habilidades, mas a parte do cognitivo, a parte de ética, porque embora a gente não trabalhe, não tenha esse conteúdo, ética, mas a gente trabalha isso o tempo todo, e isso faz parte da formação da pessoa também, eu acho, assim, super importante, porque a gente tem e lida com crianças de todos os jeitos não só apenas falando da diferença física, mas a diferença social também, e muitas crianças não têm uma estrutura familiar, e a escola acaba tendo seu papel, então, de repente, o mínimo que você está conseguindo colocar para eles, mas é aquilo que vai ajudar essa criança a ter uma formação de personalidade, a formar o seu caráter, porque, infelizmente, tem casos, assim, bem difíceis, que a gente nem acredita, que é possível a criança viver naquele meio, mas que na escola, a gente pode proporcionar um ambiente seguro, um ambiente que vai mostrar para ele que existem outros caminhos, outros meios, que é possível sair daquilo e conquistar coisas, que eles são capazes de outras coisas então, eu acho, assim, até mágico mesmo, educação infantil é tudo de bom. Eu sou suspeita de falar, mas eu gosto muito, eu falo que a educação infantil, ela dá liberdade para o professor de trabalhar tanta coisa porque, ao mesmo tempo que hoje a gente segue os direitos das crianças, os campos de experiências, né que é o que a gente segue, com currículo, LDB e tudo mais, mas você fica livre para você colocar questões que vão acontecendo ali na sala, você vê que é o interesse da criança, você vê que, de repente, é uma necessidade que você tem de trabalhar aquilo com aquela criança. E aí, você vai conseguindo mostrar mesmo para essa criança, e mais uma vez, através da educação.

Pesquisadora: A educação, é verdade. Aqui você respondeu bastante coisa, mas se você puder dar uma... Na sua opinião, então, a inclusão dos brinquedos, brincadeiras que remetem a essa temática, pode impactar na autoestima e na identidade?

Professora 4: Com certeza, com certeza. Até uns comentários, assim, que as crianças fazem, na minha turma, eu tenho crianças brancas, pardas, pretas, tem um ruivo, que também causa, nossa! o ruivo, porque ele é bem branquinho e o cabelo dele é laranja, é laranja mesmo, e eles aprendem a conviver com tudo isso de boa, e tem uma menina, ela tem um cabelão bem comprido, a Rebeca. Ela é TEA. Ela é TEA mas ela tem, assim, uma socialização muito boa, brinca com as outras crianças, as meninas procuram ela para brincar também, e numa dessas nossas atividades, uma coleguinha falou para ela, quando estava com a bonequinha. “Olha, Rebeca, essa

bonequinha é igual a você” “Olha o cabelo dela” . E aí elas ficaram ali, penteando o cabelinho da boneca e tal, e a gente vai vendo que para a criança é importante, é a mesma coisa das princesas, que a gente já vem batendo muito nisso, a que as princesas são tudo loiras, de olho azul e não sei o quê.

E as crianças, então, quando a criança vê aquele brinquedo, aquela boneca ou aquela brincadeira que faz parte da história de família dela, ou que ela olha para aquilo e se enxerga naquilo, ela também se sente, assim, parte do todo, né é aquele sentimento de pertencimento mesmo.

Pesquisadora: Agora vamos falar sobre desafios e possibilidades. Você enfrenta algum desafio para trabalhar essa temática? E se tem alguma possibilidade a mais que você possa ver?

Professora 4: Desafio... Olha, eu acho que no começo, quando se iniciou essa conversa, de trabalhar isso, houve até pelo próprio preconceito, não assim da escola ou dos profissionais, né, mas das famílias, porque a gente sabe que, infelizmente, é um assunto delicado, e às vezes a pessoa até é negra, é descendente, mas não se enxerga assim, tanto é que a gente pergunta, que cor você se considera, né? Então, já começa por aí.

Então, acho que o maior desafio é esse, é saber lidar com esse tema, sabendo que tem uma família por trás disso e ter a delicadeza mesmo, de tatear isso com as famílias, sem parecer que está sendo uma ofensa, né sem eles se sentirem julgados, e por aí vai, mas na aula de aula com as crianças, nunca tive assim, nossa e agora? O que eu vou fazer com isso? Nunca me deparei com isso, não. É sempre bem natural mesmo, agente traz os materiais que tem quando não tem recurso, a gente faz, enfim, somos professor para isso, né, muito bom! E a gente vai lidando com o que a gente tem também.

Pesquisadora: Mas se for necessário, a instituição vai atrás?

Professora 4: Sim, a direção é muito aberta a respeito disso, tanto é que ela até fala, ó, vamos ver o que vocês vão planejar, já me passa a lista de material que não tiver na escola, a gente já providencia, porque o material que vem, da prefeitura é o material mais básico, não tem assim muita coisa diferente. Então, às vezes, a gente quer usar um carvão, não tem, então a gente já pede para direção. que é uma coisa muito bacana também de trabalhar, fazer autorretrato com carvão fica bem bacana, e a gente já entra também nessa parte, do antirracismo, que dá para fazer uns trabalhos bem legais com carvão.

Pesquisadora: Então, e possibilidades de melhoria você vê também?

Professora 4: Ah, eu acho que melhorar, a gente sempre tem que ter essa mentalidade de que sempre dá para melhorar. Porque senão a gente fica ali estagnado e não aprende nada também, porque não é só as crianças que aprendem, nós, como profissionais também, sempre temos que estar buscando, coisas diferentes, e agora a gente está trabalhando muito com contextos de aprendizagem, contextos investigativos, então, essa área também é uma coisa que proporciona muito enriquecimento pro nosso trabalho, então, eu acredito que a gente sempre tem que estar buscando mesmo novidades e mais assuntos para poder oferecer isso para as crianças.

Pesquisadora: E você participou já de alguma formação sobre essa temática?

Professora 4: É, já participei, sim.

Pesquisadora: E você acha que tem impacto dela sobre a sua prática pedagógica?

Professora 4: Sim. Toda vez que a gente faz alguma formação nos traz a reflexão, tanto do nosso fazer, em sala de aula e até pro nosso pessoal mesmo, porque às vezes a gente tem uma visão de alguma coisa e de repente te abre assim outro

horizonte, você fala, nossa, nunca tinha pensado por esse meio, dessa forma, e essa troca também, que a gente tem de experiência, de ideias, de trabalho, de atividades. É muito bom, enriquece o trabalho da gente porque às vezes a gente fala, nossa, nunca pensei em fazer isso dessa forma e a professora traz e fala, nossa, fiz com minha turminha, foi legal, o resultado foi bem bacana e tal então, eu acho muito... Sempre assim, sempre buscando, para aprender cada vez mais.

Pesquisadora: Você gostaria de comentar mais alguma coisa, Simone? Sobre o trabalho, sobre essas questões, essa temática?

Professora 4: Eu só quero falar, sobre assim, a minha percepção mesmo, que é muito difícil, você viver numa sociedade e de repente você se sentir rejeitado, à margem e por questões de uma coisa tão pequena que é o preconceito, e isso no geral mesmo, como eu te falei, de repente você olha para cara da pessoa e, ai, não gosto de você, mas por que você não gosta? Então, eu acredito que, como eu já falei, eu acredito que a educação é o caminho, o meio para evolução de tudo. É começando aqui na educação infantil que a gente pode mudar essa história, formar essas crianças para vida mesmo, porque se a gente não fizer o que está ao nosso alcance e é uma coisa viável de ser feita, não é algo impossível, inatingível, não é algo que a gente pode estar realizando em sala de aula, então, por que não? Vamos contribuir para uma sociedade melhor mesmo, né?

PROFESSORA 5

Pesquisadora: Tá. Então conte um pouco da sua trajetória na educação infantil. Tá.

Professora 5: Na educação infantil, quando eu iniciei, eu primeiro observei bastante as necessidades deles, né? Que é o brincar, o movimentar, também eles requerem mais atenção, diferente de um fundamental, eles precisam ser mais ouvidos, tem que ter um olhar mais atento para a educação infantil. E a partir daí eu também fui pedindo muita ajuda, porque eu acho que a educação, ela é um corpo, não é só o professor que move a educação, é o diretor, é a moça da limpeza, a cozinha, todo um corpo, então eu comecei a ficar atenta como as pessoas lidavam com a educação infantil e também fui pedindo ajuda para as pessoas que já tinham experiência, né? Então a minha AP, a Amanda, ela sempre foi muito parceira, então ela me dava várias dicas. às vezes eu falava: Amanda, o que você acha dessa atividade? Aí ela falava, “ah, esse daqui não é muito legal, eles não vão gostar” Ou “esse daqui é muito monótono vai dar muito trabalho” . Faz uma coisa mais dinâmica, aí a gente foi se encaixando. E aí eu comecei a gostar, que a gente se apaixona por tudo que a gente... Acho que a criança mesmo, ela já é apaixonante, e aí eu me apaixonei pela educação infantil e mantive. Minhas escolhas sempre eram na educação infantil.

Pesquisadora: Aqui seria a próxima pergunta. O que é ser professor dessas crianças pequenas?

Professora 5: O que é ser professor? Eu acho que é você ser um modelo. Você é um modelo. Independente se você tá amarrando o seu sapato ou se você tá bebendo água. Se você tiver a sua garrafa junto, eles vão beber mais água porque você é um modelo. Se você fala com calma, eles vão falar com calma com você, se você escuta, eles vão te escutar, você é um modelo. A gente ensina a partir disso, o modelo e o meio. Eu não posso exigir que as minhas crianças sejam organizadas se eu não sou, eles veem minha mesa bagunçada, eu chego atrasada, descabelada, aí

eu vou falar, gente, senta pra me ouvir, aí eles vão falar, gente, você não passa a credibilidade pra criança. Porque a criança não tem um entendimento metodológico, uma faculdade, um ensino, mas eles tem um entendimento global, visual, auditivo, eles são até mais sensíveis do que a gente, às vezes um barulho passa despercebido pela gente, a criança não, então eu acho que a gente é um modelo.

Pesquisadora: Você conhece a lei 10.639?

Professor 5: De cor assim não.

Pesquisador: A lei 10.639 é a obrigatoriedade do ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Então é uma obrigatoriedade desde a creche até o ensino superior.

Pesquisadora: Você concorda que deveria existir essa lei? Essa lei existiu há 20 anos. Que é a obrigatoriedade do ensino. Você concorda que deve existir essa lei?

Professor 5: Sim. Concordo, sim. Com certeza.

Pesquisadora: Por que você acha assim?

Professora 5: Eu acho que quando a gente não mantém um padrão de ensino ou então mantém muito livre, as coisas se perdem.

É igual um teste de qualidade. Se a gente for fazer um teste de qualidade com uma comida, se ela não tiver um padrão em todo o procedimento para fazer aquela comida, eu posso fazer um dia de um jeito, no outro dia de outro. E quando a gente fala da educação, a gente precisa ter um padrão de qualidade para as crianças entenderem. E eu acho que a lei é um método de manter essa qualidade. Eu não acho que a gente tenha que fazer só por causa da lei. Não é porque está lá a receita está falando que você tem que pôr sal, que você vai pôr sal só porque está escrito. Mas eu acho que é uma forma de você lembrar. Olha, existe essa importância para você fazer, para existir um padrão. Eu acho que é importante ter essa lei, sim.

Pesquisadora: Sobre a lei, você sabe exatamente o que está sendo incluído no currículo de Santo André, toda essa lei?

Professora 5: Não, de cor não. Eu imagino que seja falar sobre a questão cultural, a importância também da igualdade, de acessibilidade, direitos humanos, que na verdade é o mínimo que a gente deveria ter. Acredito que seja isso.

Pesquisadora: Como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil?

Professora 5: Eu defino, além do modelo, porque a gente tem que tratar todas as nossas crianças iguais, independente do acesso que eles tenham, da família, da sua cor, da sua raça, da sua cultura, da sua religião, a gente tem que tratar todos iguais e com muito respeito. Mas a gente também tem que ser mais além do que isso. Acho que a gente tem que se interessar. Eu não vou poder falar, te entender a sua cultura, se eu não souber como é a sua cultura, como que eu vou saber o porquê que você usa tal roupa, o porquê que você come tal alimento, se eu não for estudar, querendo ou não, a gente vive num país que ele é miscigenado, existem muitas culturas, existem muitos costumes diferentes no Brasil, até pelo Brasil em si, o Nordeste muda muito do Sudeste, Centro-Oeste muda muito, imagina a gente recebendo tantas pessoas, um país tão aberto a novas raças e também a questão da descoberta do Brasil, então acho que a gente tem que, mais do que respeitar, a gente tem que conhecer.

Pesquisadora: E você trabalha com as questões raciais com a sua turma?

Professora 5: Sim, trabalho. Trabalho sim. Eu faço esse trabalho até de forma meio que inconsciente. Como já virou até um costume meu, às vezes eu vou fazendo, quando eu vejo uma mãe e fala, “ai minha filha falou isso, eu gostei” Aí eu fico pensando, poxa, é uma questão antirracista. Então eu vou trabalhando pelo menos ali semanalmente com as minhas crianças.

Pesquisadora: Mas você trabalha, como você falou, é inconsciente, mas no brincar você introduz?

Professora 5: No brincar tem muitos brinquedos que eu coloco, bonecos negros, a questão do cabelo também, porque a gente está lidando com crianças de 4 anos que pegam muito piolho. Sempre tem esse tema, independente do bairro, existe esse tema do piolho com as famílias e do cuidado. Então eu sempre abordo esse tipo de questão no dia a dia. Uma das atividades que eu faço com eles é a autoidentidade. Porque não tem quando a gente pergunta qual o nome da sua mãe? eles falam mãe, e você imagina sobre eles o que eles sabem. Então eles não têm identidade ainda, eles estão se conhecendo, e nessa fase de 4 anos, tudo que eles escutam de si, que ele é manhoso, isso vai internalizando, 'eu sou manhoso". Então eu trabalho muito a questão do autoconhecimento com eles, e sempre trabalho essa questão de amar, de se acolher, porque eu acho que a gente adulto precisa fazer isso, quanto mais criança, se a gente não aprende de criança, a gente não vai fazer de adulto. Por isso tem tanta gente que recorre à terapia, por essas questões da infância. E quando a gente pensa no bairro que eu trabalho, a gente entende o local, a comunidade. Tem muitas famílias que não têm acesso a informação, não têm acesso a uma saúde de qualidade. Então às vezes a falta disso tem algumas consequências, então eu sempre falo com eles isso, é uma das atividades que eu sempre dou no começo do ano é para ver como eles estão consigo mesmo, deles se desenharem olhando no espelho. Eu tenho uma foto, se você quiser eu te envio. Eles olhando no espelho e se desenhando, e você vê que eles se olham, mais do que com aquele olhar de... "Nossa, sou eu"? Eles se olham... "Nossa, a cor o meu olho", porque antes de dar essa atividade eu faço uma roda de conversa, aí eu pergunto qual é a cor do olho do amigo que está do seu lado, aí eles se olham já... Deixa-me ver. Você vê que eles não sabem, então como que a gente vai olhar o outro se a gente não olha para si também? Então eu faço essa atividade com eles, é muito gostoso, eles amam, e rende muita coisa, então a partir daí, logo no começo do ano quando eles entram. Eu já faço até uma sondagem por onde eu começo, que nem ano passado eu já tinha uma turma diferente dessa, essa turma eles tem mais autoconfiança, eles já tem mais autoconhecimento, tem um outro que eu vejo que está um pouco precisando de mais ajuda, ou de mais intervenção. Já ano passado não, então eu já sei de onde eu vou partir daquele assunto. Porque não tem como a gente também trabalhar a questão antirracista, antirracista, se eu não sei o que eles pensam sobre isso. Olha, todo mundo é igual, todo mundo tem que se amar, não sei se eles se amam? Assim mesmo como ele vai amar um amigo que é diferente dele? então a partir daí eu já começo a planejar, entender onde eu estou, que sala eu estou lidando, se tem crianças que já vem com bagagem, tem crianças que já vem com bagagem, eles já trazem uma questão racista. É isso que eu quero falar.

Pesquisadora: Às vezes negativa e às vezes positiva.

Professora 5: Às vezes negativa e às vezes positiva, e às vezes da própria família, da própria mãe, eu já vi caso de criança falar, minha mãe não gosta de pentear meu cabelo, por quê? Porque às vezes dá trabalho, então a criança já vem com isso de casa. Já tive caso de criança que pedia para eu arrumar o cabelo. Porque vi os amiguinhos com o cabelo um pouco mais arrumado, mas tem que entender de onde está vindo isso, não tem como a gente trabalhar uma coisa sem entender onde a gente está. Legal.

Pesquisadora: E nessa atividade de identidade você usa os lápis da prefeitura, os lápis do cor de pele?

Professora 5: Cor de pele. Sim, eu sempre dou os lápis, é um tipo de material que eu sempre deixo eles usarem, independente do que for, porque na minha época de criança eu lembro que a cor da pele, entre aspas, que era aquele begezinho claro, ele estava junto, ele sempre estava junto ali.

Pesquisadora: Uma caixinha separada.

Professora 5: Não. Ele estava ali junto com o amarelo junto com o branco, junto com o preto, junto com outras cores. Tanto que a gente ia pegar ele e falava. “Ah, é a cor de pele” É verdade, então eu deixo junto, não deixo separado, os tons de pele são cores, então eu deixo tudo junto. “Ah, é para fazer um desenho livre” está lá os lápis de tons de pele. “Ah, é para fazer um desenho sobre a historinha” . Às vezes, como eu faço muita leitura com eles e eu sempre mostro no livro quem escreveu, e mostro a foto do autor, se não tem no livro, porque às vezes acontece de não ter, eu procuro na internet e mostro no meu celular e eles às vezes desenham o autor. Não é uma atividade de intencionalidade de desenhar o autor do livro. Mas se é uma atividade com esse objetivo, de ser mais livre, de desenhar sobre o tema do livro.

Tem que ofertar, e às vezes a criança, por exemplo, autista, crianças que ainda estão desenvolvendo a fala, algum atraso, como nessa idade nem todos ainda têm laudo, caso tenha alguma coisa para investigar, eu preciso que ele consiga se expressar até sem palavras. “Eu quero cortar” se ele não fala, como ele vai pedir para mim? Então eu tenho que ofertar. Eu sempre oferto porque nem todos estão no mesmo nível, que é também um trabalho difícil de professor, entender que a gente tem que entender qual nível cada um está, essa precisa de mais ajuda, esse não. Como a gente vai dar conta de tudo isso, mas eu sempre trabalho dessa forma.

Pesquisadora: Como é que você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças? Essa relação das diferenças raciais. Como que o impacto é isso nelas?

Professora 5: Eu percebo que elas ficam mais maduras, em relação a si mesma e aos amigos e eu entendo que muda muito o respeito, eles começam a entender o que é o respeito e porque respeitar, você pode ser diferente de mim e eu diferente de você. Mas se eu não me amar, como é que eu vou te amar? Então a partir daí eu acho que eles se respeitam mais respeitam seus próprios limites, e os dos amigos, respeitam as diferenças, porque quando eu penso na questão antirracista, para você trabalhar isso com uma criança pequena é complexo e você também não inferiorizar as raças, porque quando eu falo assim, esse aqui é diferente da gente, já dá um tom de tipo, ele é menor, mas a gente tem que respeitar. Não, não é isso. Não é como se fosse menor, então eu primeiro acho que o impacto principal é para si mesmo, e para o próximo, não são todas as crianças que a gente consegue ter esse impacto, sendo bem realista, tem muitas famílias que a gente faz o trabalho, mas eles chegam em casa e se desfazem, mas na maior parte eu percebo isso. Eles entendem o que é respeito, eles começam a se amar e amar o amigo de acordo com o que o amigo é, e sem inferiorizar, porque não é porque a gente é diferente que um é melhor que o outro, não tem escalas.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho sobre os brinquedos, brincadeiras aqui. A gente falou um pouquinho, mas aqui tem uma pauta. Na sua opinião, então, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na educação infantil?

Professora 5: Com certeza, educação infantil é você ensinar brincando, independente se é número ou se é a questão antirracista, é brincando, é com letras móveis, é com brinquedo com vários bonecos com várias cores, é um lápis de cor com várias cores, isso tudo é o brincar é o livre, é o aprender, o descobrir, é a roda de conversa, eu acho que é a parte mais séria, que não é aquela brincadeira, é uma roda

para conversar, eu acho que ela é o start, porque, também, se você não tiver uma conversa com eles, eles não vão entender o brinquedo, eles não vão entender o que é para observar, o que é para aprender, o que não é. Eu acho que já é difícil a gente sentando e conversando sem isso, é perda de tempo, é desgaste emocional para a professora, é desgaste emocional para as criança, porque elas sentem a frustração em você. Então, eu já tive a experiência de dar atividade sem sentar para conversar antes, e falar, “poxa, eles não entenderam o que eu quis dizer”. Nossa, poxa e agora? Perdi tempo. E eles, talvez, internalizaram de uma forma diferente, e agora? E as crianças percebem a nossa frustração, e a gente também, né? Que a gente chega em casa e se sente mal, eu acho que é por isso, também, que tem muito professor doente, porque a gente não sabe disso até ir lá e fazer, não sabe, a gente aprende na dor mesmo.

Pesquisadora: Há alguma orientação da instituição onde você trabalha sobre a inclusão de brinquedos e brincadeiras com essa temática?

Professora 5: Sim. A Amanda é uma AP muito parceira, e também muito atualizada, muito estudada, então, tudo que ela aprende, ela traz para a gente, ela também faz a gente vivenciar as experiências, e aqui, também, no (nome da escola), a direção sempre traz esses temas nas RPS, traz pessoas com formação para falar sobre o assunto. A gente teve aqui ano passado uma pessoa que fez, cantou, trouxe livros, tinha até a bonequinha do tema, eu não lembro o nome da moça, mas muito legal, você vai criando vínculos também com a rede, você se sente falando a mesma língua. Espero eu que todas as professoras tenham acesso a esse tipo de parceria, porque é único, também, você trabalhar motivado e entender que está todo mundo indo na mesma direção e no mesmo barco faz diferença, sim.

Pesquisadora: Você poderia dar alguns exemplos de brinquedos, brincadeiras que consideram eficazes no sentido de promover esse conhecimento, esse respeito à diversidade?

Professora 5: Sim. Eu gosto de livros. A partir do livro e a roda de conversa sobre o livro, eu sempre levanto perguntas, que vocês acharam disso? E eles vão falando, então, a partir daí, eu já vejo também a necessidade da minha turma, eu vou levantando questões sobre a própria turma, “esse amigo tem o cabelo cacheado, esse tem o cabelo liso”, a partir daí, do livro, a roda de conversa, as perguntas. Eu faço a atividade do espelho, depois que eu coloco bonecos, depois que eu coloco os lápis de cor à vontade. E como eu falei, o lápis de cor é à vontade, os tons de pele, em todas as atividades, eles têm acesso, “eu vou pintar o meu boneco com essa cor” é um tom de pele, eu vou pintar minha mamãe com essa cor. Porque a criança, ela vai pintar e desenhar o que ela tem de informação no cérebro dela, é a mãe, é o pai. Às vezes você fala é para fazer uma borboleta, aí ele faz a borboleta, o pai e a mãe. É para fazer uma atividade sobre água, eles trazem a água, mas eles trazem o que vem junto no cérebro deles, na imaginação deles, então, eu sempre deixo acesso às cores de tons de pele. Eu também gosto de trabalhar a dinâmica do livro, de deixarem eles escolherem os livros, e aí, claro, como intermediária, eu deixo livros que tenham as informações, que tenham autores negros, personagens negros. O Príncipe Preto é um livro maravilhoso, então eu sempre deixo acesso, uma das atividades que esse ano eu fiz foi das princesas e os príncipes negros, a Diana e o Pantera Negra, porque em alguns contextos eu percebi que eles atrelaram a cor, a raça, como com a questão financeira, “isso aqui é pobre” Nem sempre é assim que a gente vai identificar as pessoas, principalmente para a criança, educação infantil, não é a roupa, não é a forma de falar, então, eu sempre trago esse tipo de atividade para eles. E aí,

normalmente, essas atividades eu faço no primeiro semestre, já iniciando, e aí no segundo é um projeto, é uma coisa mais...

Pesquisador: É contínua?

Professora 5: É contínua...

Pesquisadora: Porque teve esse projeto de 21 dias, né?

Professora5: É, em março.

Pesquisadora: Mas você trabalha...

Professora 5: O ano todo. dessa forma que a gente trabalha...

Pesquisadora: Antigamente era só no Dia da Consciência Negra. Hoje as coisas parecem que já estão mudando.

Professora 5: Não, eu trabalho o ano todo esse tema. Eu trabalho o ano inteiro alguns temas com eles, a questão da higiene, do autoconhecimento, de entender os limites, do respeito e a questão antirracista. É um tema, para mim, que é fundamental para a sociedade. Inclusive, as letras do nome, os números, eu acredito que seja muito importante trabalhar na educação infantil, porque faz muita diferença quando eles chegam no fundamental. Mas, do que adianta eles saberem as letras do nome e não saber respeitar um amigo que é diferente dele? Ou ele não sentir quando ele está sendo desrespeitado? Porque não é só a gente ensinar eles a respeitarem o próximo. Mas eles também exigirem respeito. É... Às vezes algum amigo faz alguma coisa, vai lá falar pra ele que você não gostou. A pro vai lá falar com ele, mas você também vai, vai lá falar pra ele que você não gostou. Fala pra ele como você se sentiu, fala pra ele parar. Porque, às vezes, o que a criança espera? Que o adulto faça a intervenção. Mas nem sempre eles vão ter isso em casa. Infelizmente. Então, a gente tem que ensinar eles a autonomia de se defender. “Eu não gosto que faça isso”. “Eu não gostei do jeito que você falou” “Eu não quero brincar com você”, porque a gente pensa assim... Ah, é educação infantil, você vai ter crianças fofas e legais, não, tem muita criança que vem com uma bagagem racista, que vem com uma falta de empatia, falta de educação, falta de ouvir, invade o espaço do amigo, então a gente tem que impor limites também. Porque a nossa sociedade é assim, agente adulto é assim. Uma pessoa que é, sei lá, fofoqueira numa empresa, todo mundo se afasta ou todo mundo se aproxima, dependendo da situação. A gente vive numa sociedade onde, as nossas ações estipulam o social. Uma pessoa mais simpática, ela é bem quista, então as crianças têm que entender que as atitudes delas podem afastar os amigos, como não. Eu sempre trabalho essa questão também da autonomia deles. “A prô vai lá falar, eu até costumo falar assim, “o que a prô vai falar de diferente que você não pode falar”? “Fala você”. Às vezes a quer usar o balanço, “fala pra ele que você quer usar o balanço” “a prô vai lá e vai falar a mesma coisa que você”, “o, amiguinho, agora é a vez do outro” “então fala você, vai lá, e aí cabe o professor também ficar observando, ficar de longe observando. Talvez trazer algum livro sobre o tema, porque também não adianta a gente ficar batendo a cabeça ficar batendo a cabeça e não trazer alguma coisa em grupo.

Pesquisadora: Você utiliza algum critério específico para avaliar... Se os brinquedos e brincadeiras estão alinhadas com as práticas antirracistas?

Professora 5: Não costumo ter algum critério pra isso, não. Eu acredito que só de ter o brinquedo a intencionalidade que vai definir o objetivo daquilo. Eu acredito que tem alguns brinquedos... que não tem ainda essa questão antirracista. Por exemplo... aquelas bonecas de plástico, não são todas as escolas que tem todas as cores, ou as que tem, são loiras, aquelas bonequinhas bem branquinhas, de olho azul e loiras, ou aquelas negras, totalmente negras, com cabelo bem crespo então não tem uma cor intermediária, não tem um cabelo mesclado, não tem.

Pesquisadora: Hoje em dia tem?

Professora 5: Eu sei que lá no anexo tem alguns brinquedos assim, mas as de plástico não, aquelas bonequinhas de plástico que mexe o braço, que você põe a perna reta, elas não têm cores intermediárias, só tem os extremos, porque hoje a gente conhece crianças loiras com cabelo crespo, as roupas normalmente elas não têm o mesmo tamanho, como são provavelmente empresas diferentes, compradas também em tempos diferentes, elas não têm o mesmo tamanho, a mesma roupinha. “Ah, eu posso tirar essa roupinha da boneca branca e pôr na negra”? Não, porque não cabe, então você já não consegue trabalhar a questão de igualdade, porque já são roupas diferentes. Entendeu?

Pesquisadora: Você percebe se as crianças preferem as brancas ou as negras ou não?

Professora 5: Olha, Vanessa, a minha turminha... Eu nunca falei assim. Ah, eles não pegam. Não, eles sempre pegam. Mesmo porque pra eu dar o boneco eu já fiz outras atividades. Eu não crio o costume de dar o boneco das cores, tons de pele sem ter dado abordagens antes. Uma pra eu não me frustrar, porque é frustrante, e outra também pra eles já irem pra brincar com uma certa bagagem sobre o assunto. É a mesma coisa assim, ~Ah, eu vou dar pra você uma bolsa de algum tema” “Ah, vou dar aqui uma bolsa pra você do Lili Stitch”. Você tem uma bagagem daquele tema, você sabe quem é o Lili Stitch, quem não é, agora eu te dou de um personagem que você nem conhece, você vai falar, ué, quem é? Pra quê? Não sei, essa pessoa é legal? Porque a criança pensa assim, né? A criança é sim ou não, é uma coisa bem gritante. Então se eles não conhecem, eles nunca viram filme sobre algum negro, nunca viram atores de livros negros. Amiguinha que ele não tem afinidade, que é diferente dele, omo é que eu vou dar lá boneco e pronto? Pra eu dar o boneco, eu já venho com alguma intencionalidade. Então eu nunca tive uma turma que não brincou ou não fez. Muito pelo contrário, eu lembro que ano retrasado eu fiz uma atividade de ler um livro, e depois a gente tinha que achar pessoas que se pareciam com eles.

E a sala inteira ficou procurando pessoas na sala, os outros amiguinhos, os outros funcionários “agora a gente tem que procurar uma pessoa que tem o cabelo liso”. Ai, “olha, a essa tem o cabelo liso”. Então eu faço assim, entendeu? Eu nunca faço assim, de soltá-los com algum material, eu procuro fazer uma atividade onde eles tenham o que entender, questionar, procurar, se apropriar do assunto.

Pesquisadora: Então, assim, na sua opinião, qual a importância de abordar essa temática por meio dos brinquedos e brincadeiras?

Professora 5: É a forma mais lúdica deles entenderem a importância do ensino antirracista, né? Não tem como a gente ofertar isso para eles só no teórico, só com livro, uma roda de conversa, tem que ter o brinquedo.

Pesquisadora: Você já teve algum tipo de reação ou retorno das crianças em relação a essa temática? Depois que você brincou ou não. Uma reação da criança que trouxe para você.

Professora 5: Já, já sim. Eu já tive casos tristes, assim, da criança vir me contar algum relato triste sobre algum racismo que ela tinha sofrido, tanto negro, criança negra, quanto branca, né? E também já tive reações positivas, assim, da família me contatar e falar: ‘prô, obrigada por ter feito isso ela tá muito mais confiantes la já quer vir de cabelo solto para tal lugar”. Então, já tive sim experiências de ter o retorno.

Pesquisadora: Legal. Então, quais são os benefícios específicos a essa prática de brinquedos e brincadeiras que remete à temática racial e trouxe para a dinâmica da sua turma?

Professora 5: Os benefícios, assim, né? Primeiro, entender o respeito, o respeito que tem entre eles, e também você já começar a internalizar na criança o que é o racismo.

Porque, querendo ou não, eles vão entendendo isso aos poucos, e quando eles crescerem, eles identificarem essas situações. Não, isso aqui não é legal. Isso aqui é legal. Isso aqui eu não gosto. Porque também eu acho que algumas coisas ficaram normalizadas, e para você tirar o normal, é muito difícil, se não for de pequeno, não tem como, como você vai tirar uma questão que é normal, vista para a sociedade, né? Então, é você tirar... Não, isso não é normal não, isso não é legal, eu não quero, então, você já internaliza, pode ser que ele não saiba explicar, pode ser que a criança não saiba falar o porquê que não é legal, ou o porquê que ela está se sentindo mal. Mas já vai internalizando dentro dela um sentimento de não merecimento daquilo, de não merecimento e também de não fazer. Porque entre si também, tem que ter o respeito entre si, o respeito entre outras pessoas, outras culturas, né? Não é só o antirracismo não é só para negros, ele é para todos.

Pesquisadora: Você falou bastante coisa, que você trabalha com eles na sua prática. Brincadeiras, você lembra de alguma? Brincadeiras, né? Além dos brinquedos, as histórias, né? A roda de conversa. Brincadeiras, você lembra de...?

Professora 5 : Sim, Eu tenho alguns cards que eu fiz pelo Canva de brincadeiras afro-brasileiras. Então, são brincadeiras parecidas com brincadeiras brasileiras da nossa cultura. mas tem algumas coisas diferentes, sabe? E também adaptadas para a cultura, e também para a dinâmica de lá. Mas tem a brincadeira Zaire, que é uma brincadeira afro-brasileira.

Africana, na verdade, e aí eu trago para eles os cards, leio para eles. Nessa brincadeira a gente vai fazer isso, agente vai fazer assado, eles fazem isso lá por conta disso. Então, é como se fosse um mestre mandou, tem algumas diferentes, eu sempre trago essas brincadeiras para eles. Outra brincadeira também que eu faço é dessa dinâmica deles procurarem funcionários. Né? Que tenha a cor, às vezes eu falo, a gente tem que procurar uma pessoa que está vestida de branco. Agora a gente tem que procurar uma pessoa que tenha um tom da pele assim. A gente tem que procurar o tom assado. E também massinha, agente fez uma vez, fazer massinha com tons da pele, tinta, agente teve a ajuda da estagiária, que fez para a gente tintas com tons da pele, você não acha, e quando acha é caríssimo, então, é muito gostoso. você trabalhar com o palpável.

Pesquisadora: É... E na sua opinião a inclusão de brinquedos e brincadeiras. Que remete a essa temática. Pode impactar na autoestima e na identidade deles?

Professora 5: Totalmente. É um tema que aborda totalmente a autoestima, a autoidentidade. Né? Eles se respeitarem, eles se amarem, eles se conhecerem, qual é a cor do meu cabelo, qual é a cor dos meus olhos, qual é a cor do cabelo da minha mãe. E querendo ou não, para a gente trabalhar essa questão do autocuidado, tem que ter o autoconhecimento. Como eu vou cuidar de mim, se eu não sei o que eu sou, como eu sou, de onde eu vim, como é minha mãe. A gente tem que entender essa questão familiar, porque a família é a base, a escola ela é uma ajudante da família, a família é a base, ela vai trazer a genética da família, os sentimentos da família, tudo da família. O jeito que a criança vai lidar com o professor, é o jeito que a mãe dela trata dela, a família trata ela, ela não vai ser educada com a pro, ou aberta com a pro, se a família não é educada com ela mesma. Então a família é a base, então a gente tem que entender sim, de onde a criança veio, o autoconhecimento, não tem como você trabalhar nenhum tema com a criança, nenhum tema, sem você entender onde aquela criança está. Ah, eu vou trabalhar as letras, mas será que ela sabe quem ela

é? Ela já se conhece por foto? Às vezes a criança deixa várias fotos, ela não sabe qual é a dela. Ah, você vai trabalhar letras! Olha que frustrante pra criança, olha que frustrante pro professor, o que também chega a ser cansativo, porque como você vai trabalhar tantas diferenças na sala de aula, tem que ter estratégia, tem que ter metodologia, tem que ter rotina, tem que ter percepção das coisas. Que uma fala não é só uma fala, que um olhar não é um olhar. Se você aborda um tema uma criança já abaixa a cabeça, é um tema que ela não gosta de ouvir, então tem que sim. E o que pega também nessa questão são as faltas, como você vai trabalhar com uma criança que não vem? Aí quando ela chega, ela tá perdida, porque já tem temas que você já abordou com as outras crianças, aí você vai parar a aula de hoje pra voltar no outro tema porque esse menino não veio, é bem complicado, é uma questão muito difícil, não é fácil, tem suas dificuldades, sim.

Pesquisadora: É, agora eu vou entrar nesse desafio.

Pesquisadora: No seu cotidiano, quais são os desafios e as possibilidades que você enfrenta pra trabalhar essa temática? Seja com a família, seja na escola, seja na rede. O que você vê de desafios e possibilidades?

Professora 5: É... Desafio? Eu acho que é essa questão das faltas, eu acho que complica um pouco a gente ficar retomando, também alunos que iniciam é... inesperadamente. Às vezes a criança chega e fala, ah, aluno novo, você não tá nem sabendo que a criança nova tá vindo hoje, também tem a falta da comunicação, eu acredito, Vanessa, que numa educação é... exemplar, a gente teria que conhecer todas as famílias. Né? Então, vem um aluno novo "Mãe, então eu espero você aqui sete horas pra gente conhecer", pra criança chegar aqui às oito, eu já saber quem é a mãe dele. Né? Como que essa criança é tratada, a gente consegue ver o jeito da mãe. Então, pra mim, isso é um desafio. Tem famílias que a gente não conhece passa o ano todo, não sabe quem é a mãe, porque nunca vem numa reunião de pais, e quando alguém vem buscar, é uma babá, é um vô, sei lá de quem é, é vizinha. Você não sabe nem com quem a criança fica, então você vê que a criança às vezes fica até em estado de vulnerabilidade. Né? Eu já tive caso de criança que veio de outro estado, cultura totalmente diferente, então falar dele era diferente do meu, então a gente nunca criou vínculo, eu nunca tive vínculo com a família, é uma cultura que choca também a gente. Então, não é só a questão antirracista, mas a humanidade com a criança. A gente não conhece a família, a gente não conhece a criança, e uma das coisas que chega a ser desumano na educação é a criança ser jogada lá, né? Então abre a sala lá, ó, cabe 20, toma 20. 20 crianças, né? Você tem que entender de onde eles vieram, tem que ter esse olhar mais cuidadoso com a família, porque, como eu falei, a família é a base. Né? Às vezes a família precisa de ajuda, não tem orientação às vezes a mãe solteira, às vezes a mãe sofre abuso, a gente não sabe. Né? Eu acho que a escola ela não é só um local pra criança, ela é um local pra família também, porque como que a família deixa uma criança se ela nem conhece a professora? Né? Pra mim isso é um desafio. É um desafio, chega a ser uma questão triste de professora, né? Acho que todas as professoras sentem isso. Como se a gente sai, tá bom, né? Então você vai acolher a criança, você vai ser humana, você vai acolher, você vai dar carinho, as vezes a criança chora, você dá vontade de chorar junto, você fala, "ah, eu também entendo o que você tá passando, eu entendo que você não queria estar aqui, eu entendo que você não me conhece, você quer um abraço?". Você vai fazer o que, né? Então, acho que essa questão da família, também da gente não ter contato, não ter reunião, acho que era o mínimo. Também acredito que estruturas tem muitas escolas que não tem acessibilidade, como que a gente trabalha a questão antirracista se não tem acessibilidade pra uma criança com deficiência? É tampar o sol com a peneira, como

que a gente trabalha a questão antirracista se tem uma criança com autismo, que tem um transtorno, que ela não tem acesso a acessibilidade igual, ela não tem atenção igual, porque a professora não consegue dar conta. Não dá, chega a ser desumano com a professora, também, então, acho que esses desafios, também...

Pesquisadora 5: Essa questão de estrutura referente a essa temática, você acha que falta alguma coisa?

Professora 5: Falta. Eu acredito que a escola tem que ter a temática pra abordar os assuntos. A gente chega e entra numa sala de aula, tem as letras, tem número pendurado pra tudo que é lado, tem desenho, então, também tem que ter pinturas de raças, pinturas de culturas, tem que ter, a criança é visual.

Pesquisadora: E você acha que tem possibilidades de melhorar, possibilidades referentes a essa temática?

Professora 5: Sim, tem que ter, eu acho que deveria ter acesso à família, ter essa formação, chamar um dia pros pais fazerem alguma atividade, e não só num sábado, mas também um dia noite, um dia de manhã, pra você tentar atingir mais pessoas, tem gente que não consegue vir no sábado, e também formação gratuita. Tem um vídeo aqui no YouTube de uma hora. Você consegue ouvir? Põe no fone de ouvido, eu acho que devia ter, sim, mas informação. Porque a escola é formadora, tem que ter formação pros pais também, e pros professores.

Pesquisadora: É isso que eu ia te perguntar. Você já participou de alguma formação sobre a temática das relações éticas e raciais? Se sim, qual o impacto dela na sua prática?

Professora 5: Nunca fiz nenhum curso, é o curso da vida mesmo, nunca participei de nenhum curso, e nenhuma formação, não, nunca fiz.

Pesquisadora: É... Você gostaria de comentar mais alguma coisa sobre esse trabalho? Sobre as questões raciais? Sobre essa conversa que a gente teve?

Professora 5: Ah, primeiro queria te parabenizar pelo tema da sua pesquisa. Achei muito legal. Eu acho que é pessoas como você que faz a diferença também, porque as crianças aprendem perguntando. “Ah, mas por que é assim”? “Por que o sol é amarelo”? Então a gente também tem que fazer perguntas pra sair da zona de conforto, né?

É um tema novo, a partir de perguntas você entende a sua prática, você entende a prática do outro, através de perguntas. “Nossa, que legal!” “Como você fez isso”? “Por quê”? São perguntas muito legais então, queria te parabenizar pelo tema, achei muito legal.

E com certeza vou querer ver como ficou, quero ver tudo, e também disponibilizar pras pessoas porque é um tema muito importante, muito difícil de ser trabalhado, ainda mais com crianças pequenas que trabalham muito lúdico, né? E... Mas acho que é isso.

PROFESSORA 6

Pesquisadora: Então tá jóia, vamos começar aqui. Conte um pouco da sua trajetória como professor de educação infantil.

Professora 6: Eu comecei aqui em Santo André em 2019. Então, até então, eu sou professora também de ensino fundamental e só tinha experiência no ensino fundamental. Então, a minha experiência com educação infantil foi durante meu

estágio também aqui na prefeitura, no último ano de faculdade, em 2010, então, já tem 15 anos, e foi a minha primeira experiência com a educação infantil, mas eu não era titular da turma, então, de fato, para assumir a turma foi em 2019 agora, recentemente, né? Faz 5 anos, e foi a minha primeira turminha, foi uma educação infantil final, gostei bastante, achei muito próxima do primeiro ano, né? Que eu já estava acostumada, que eu sempre pegava, atribuía turminhas de primeiro ano. Então, gostei bastante da experiência, já peguei turminhas de inicial também, nunca trabalhei em creche, então, estou sempre na EMEIF ou na EMEI, agora, atualmente. E sou muito realizada, gosto bastante da educação infantil, é um pedaço, assim, da minha profissão que me traz muita gratificação, enfim, eu gosto bastante.

Pesquisadora: Ah, então tá certo. Eu ia perguntar isso, que é ser professora de crianças pequenas?

Professora 6: É, eu acho que é isso, eu acho que é... não sei, acho que é... eu falo que é plantar uma sementinha, assim, de...sei lá, de coisas boas em cada um deles e a gente marca de alguma maneira, eu espero marcá-los positivamente, que eles tenham, se eles tiverem memórias no futuro de mim, que sejam memórias positivas. Então, eu tento fazer por onde que isso aconteça.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar. Você conhece a Lei 10.639?

Professora 6: Por número, não. Só por número, assim, não.

Pesquisadora: A Lei 10.639 é o que determina a obrigatoriedade do ensino da história, da cultura afro, brasileira e africana nas escolas. Então, começa desde a creche até o ensino superior, né?

Professora 6: Tá bom.

Pesquisadora: Mas você já ouviu falar?

Entrevistado: Sim, claro. Sim.

Pesquisadora: E você acha...

Professora 6: Inclusive, agora, sábado, mês de sábado, a gente fez uma formação sobre essa lei, é porque número... há muito número para decorar, mas a minha AP fez a formação sobre essa lei.

Pesquisadora: E você acha que deve existir essa lei?

Professora 6: Sim. A gente discutiu, inclusive, essa questão. Se a gente trabalha pela questão histórica mesmo ou só por uma obrigatoriedade. Porque nem sempre o professor se sente confortável de trabalhar essa temática, e às vezes, trabalha por obrigação que não é legal, que não deveria acontecer, a lei existe para que todos trabalhem, para que ela seja cumprida de uma maneira coletiva, geral, para que isso aconteça. Mas eu acho que não deveria nem existir uma lei, eu acho que a gente deveria sempre falar sobre essa temática, diariamente, né? Sempre enfatizar com as crianças a importância do respeito, enfim, da nossa história, como tem um pouquinho, um pedacinho no ensino fundamental, então, eu sempre estou falando para eles sobre a nossa história, como aconteceu, a nossa colonização, a nossa miscigenação. Então, independente da legislação, eu acho que é importante e essencial a gente tratar esse assunto. Mas se não existe uma lei, se todo mundo segue, né?

Pesquisadora: E essa formação foi pela Prefeitura de Santo André?

Professora 6: A gente teve um sábado letivo agora, sim. E aí a nossa assistente pedagógica, ela sempre traz essa temática, tivemos agora esse projeto de 21 dias sem racismo, fizemos bastante leitura com as crianças, e aí ela trouxe como uma formação mesmo, assim, de uma hora e meia, durante esse sábado letivo, relembando, enfatizando, não só a lei, mas também ela leu um livro muito legal sobre a temática e sempre falando sobre isso, e a gente discutiu exatamente essa questão, que existe a lei, ela deve ser cumprida, mas que é ruim também ter que ter uma lei,

não deveria ter que ter uma lei para que esse assunto viesse à tona, então não só a étnico-racial, mas também os indígenas, né? Então são o nosso povo, a nossa cultura. Então já deveria sempre existir, mas que bom que surgiu a lei para que todo mundo realmente cumpra, faça valer, faça acontecer.

Pesquisadora: E foi a própria assistente pedagógica, não foi um...

Professora 6: Isso, não foi nada, eu acho que foi livre, esse último sábado letivo foi livre, e aí acho que aprovaram a temática da formação dela e a gente conversou mais ou menos uma hora e me ia nesse sábado sobre esse assunto.

Pesquisadora: Ah, legal. E sobre essa lei, você sabe exatamente o que está sendo incluído no currículo de Santo André?

Professora 6: Não, a gente tem... Exatamente não, mas a gente tem os projetos, né? Às vezes vem as temáticas já prontas da prefeitura, né? Acho que há dois, três anos atrás a gente teve um grande projeto nessa temática, né? De povos originários, não só os africanos, mas também os indígenas. Eu lembro que a gente trabalhou, porque vem esse projeto, meio que para todo mundo fazer da rede, eu sei que essa temática está sempre aparecendo na rede, de uma maneira geral, assim, para que todo mundo faça a lei ser cumprida. De alguma maneira, como um projeto, como formações, enfim, então, o que eu sei é isso, é um pouquinho assim.

Pesquisadora: Como você entende ou define uma prática antirracista na educação infantil?

Professora 6: Então, acho que a gente tem que trazer sempre para as crianças pequenas, porque, assim, até o nosso diálogo com eles tem que ser um diálogo apropriado para a idade, então, essa palavra racismo é muito... Para o vocabulário deles, eu acho que é muito ainda... sabe? Talvez eles não saibam identificar o sinônimo dessa palavra, o significado, então, a gente traz essa temática sempre com relação à base do respeito, respeitando sempre as diferenças e trazendo as leituras infantis neste tema. Então, *Menina Bonito do Laço de Fita*, *Eu Não Sei de Qual África Veio Meu Avô*, é muito legal esse livro. Tem o *Cabelo da Lelê*, *Meu Crespo de Rainha*, *O Pequeno Príncipe Preto*. Então, trazendo essas temáticas e colocando sempre para as crianças entenderem que todo mundo, nós somos diferentes, porém, todos nós merecemos respeito e devemos respeitar todo mundo, o estereótipo de todo mundo, e não fazendo discriminação por cor de pele, por cabelo, por roupa, por nada.

Então, a gente traz essa temática de uma maneira mais lúdica, de uma maneira um pouco mais leve, porque é um assunto bem delicado, principalmente com as crianças pequenas. Mas eu acho que é desde os pequenos mesmo que a gente tem que trabalhar isso constantemente para que eles já cresçam com esse respeito, principalmente respeito às diferenças e à nossa história, à nossa cultura.

Pesquisadora: E como você avalia o impacto desse trabalho na formação das crianças?

Professora 6: Então, eu acho que as crianças, principalmente as pequenas, elas reproduzem muito o que elas ouvem, então, a gente sempre comenta que quando a criança pequena chega com uma frase, algo de preconceito, discriminação, a gente sempre fala que não vem dela, vem dos maiores, vem de quem ela convive adultos. Então, a gente não pode deixar isso acontecer, eu sempre comento com eles que não basta a gente não ser racista, a gente também não pode permitir que atitudes racistas aconteçam à nossa volta, então, uma piada racista, uma piada que discrimina, não achar graça, recriminar quem fez esse comentário, falar, ó, não tá sendo legal, então, eu acho que, assim, para os pequenos, trazer isso mesmo, desde lá do comecinho, principalmente da nossa vida escolar, é super importante. E, assim, a gente espera que a gente plante a sementinha dessa questão do respeito às referências a nossa

história, de alguma maneira, né? Infelizmente, é algo que a gente não atinge 100%, mas a gente faz o nosso possível. E é super importante, acho que super viável e válido a gente tratar, como eu falei, de uma maneira um pouco mais delicada, né? Com um viés mais lúdico, mas que tem que ser tratado, desde o infantil.

Pesquisadora: Agora, eu vou entrar mesmo mais no meu tema, né? Que é o brinquedos e brincadeiras, né? Então, assim, na sua opinião, os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista?

Professora 6: Acredito que sim. Porque, principalmente com relação às bonecas, né? A gente vê muito o estereótipo da mulher, um pouco até, das barbies principalmente, um pouco até, não só a questão racista, mas a questão da sexualização das bonecas, o corpo perfeito, a magreza, a pele é sempre branco, o olho é sempre azul, o cabelo é sempre loiro. Então, as crianças pretas, pardas, não têm muita identificação com esse tipo de brinquedo, com essas bonecas as meninas, principalmente, então, trazer tudo isso, desde os pequenos detalhes, como, por exemplo, isso. As bonecas estarem dentro das características de todos, não contemplando só um tipo de pessoa, né? Que é o que mais acontece, então, acho super válido, super importante que, até nisso, a gente ressignifique essa questão dos brinquedos, principalmente as bonecas. Porque o que mais pega, eu acho, principalmente para as meninas, é essa identificação, que elas acabam perdendo, as meninas pretas e pardas e indígenas, porque não tem essa referência de brinquedo para elas. Então, isso é muito grave.

Está melhorando, a gente não pode dizer que não tem agora, só que no cenário de uma escola, por exemplo, a maioria dos brinquedos ainda continuam sendo de bonecas de pele branca, de cabelo loiro e de olho azul. Então, é isso.

Pesquisadora: Na sua unidade, tem boneca branca e preta?

Professora 6: Tem, mas a maioria são bonecas brancas.

Pesquisadora: E as bonecas pretas, negras, elas têm cabelinho diferente?

Professora 6: Geralmente são carecas, são bebês carecas, por exemplo. Sinceramente, Barbie, por exemplo, porque aqui a maioria dos brinquedos são doados pela própria comunidade, então, sinceramente, eu nunca vi aqui na escola uma Barbie preta negra, não vi. Eu sei que existe, mas aqui eu nunca vi, a as bonecas pretas e pardas que tem aqui, não têm cabelo, são carecas, então, também não tem, não tem tipo de cabelo, porque elas são carecas.

Pesquisadora: Diversidade, né? E é importante, né? Elas se verem exatamente como elas são, né?

Professora 5: Essa representação.

Pesquisadora: Verdade. Sim.

Professora 6: Então, continua sendo a maioria com os cabelos loiros e lisos, as que tem cabelo, são loiros e lisos.

Pesquisador: Você comentou um pouquinho da sua AP e tal, né? Mas há alguma orientação da instituição sobre a inclusão dos brinquedos e brincadeiras no trabalho com as crianças?

Professora 6: Então, a gente sempre discute com relação às brincadeiras tradicionais, então, tem a amarelinha africana, tem o terra e mar, que é uma brincadeira africana também, então, as nossas formações, reuniões pedagógicas, a gente sempre traz essas sugestões de incluir a temática de uma maneira, como eu falei, meio que assim, sem explicar realmente. Falou, agora a gente vai tratar sobre esse tema, isso não tem como acontecer na educação infantil, então, a gente trazer tudo isso junto deles, então, brincadeiras da cultura africana. A gente já fez também uma música, *O Lelé*, que é um livro, traz essa música com dizeres em dialetos africanos. E eles cantam. Então, é trazer de uma maneira, é incluir na nossa rotina,

ludicamente, claro, mas assim, que não seja assim explícito. Agora a gente vai brincar, vamos fazer uma brincadeira africana, mas não, a gente pode fazer a brincadeira e depois de brincar, explicar, “olha, essa brincadeira veio do povo africano” explicar assim, para eles é muito ainda, eles entendem muito. então, a gente tenta explicar de uma maneira simples, mas trazer e incluir na nossa rotina. Então, as nossas APs sempre falam. não é um projeto que vai durar um mês, porque a secretaria pediu, vamos tentar sempre trazer brincadeiras, contextos, contos, dentro dessa temática, para as crianças terem o ano inteiro. Não só em determinados momentos, sabe?

Pesquisador: Então, você oportuniza as crianças, esses tipos de brinquedos, brincadeiras. Você lembra, assim, além da amarelinha africana, terra e mar. Essas duas você costuma oportunizar.

Professora 6: Isso, terra e mar, eles adoram, então, a gente sempre está brincando.

Pesquisadora: Tem outras que você lembra?

Professora 6: Então, deixa eu lembrar. É porque o ano passado, a gente fez a apresentação do meio do ano nessa temática. E aí, a minha turma, na época, fez o Olê Lê, Olê Bá Macazê. Acho que é isso, e a gente fez uma apresentação, a gente fez um barquinho, eles apresentaram, eles decoraram a letra da música, foi bem legal, o conto, tudo. Amarelinha africana, terra e mar, tinha outra, eu não vou lembrar o nome agora, não vou lembrar. Tinha professor de educação física que trabalhou com eles também o ano inteiro, a gente sempre brincava, mas eu não vou lembrar o nome. Desculpa. Mas o que estou lembrando assim, na cabeça, agora, no momento, a terra e mar e a amarelinha africana.

Pesquisador: Então, na sua opinião, qual a importância de abordar a temática racial por meio de brincadeiras e brinquedos?

Professor 6: Na educação infantil?

Pesquisador: Isso, na educação infantil.

Professor 6: É formar, fazê-los terem gosto por esse tipo de brincadeira, de brinquedos, de uma maneira igualitária. Então, assim por exemplo, se a gente oportuniza mais bonecas de pele preta e parda, e todo mundo tá brincando, a gente quer, assim, todo mundo por igual, sabe? Não tem aquela diferenciação, sabe? De brinquedos. E a mesma coisa acontece com as brincadeiras. Então, trazer isso pra rotina, de maneira que eles gostem do brincar e que, em algum momento, eles lembrem, a gente retome que vem do povo africano, das crianças africanas e tudo mais, que faz parte da nossa história, e pra eles se reconhecerem também nesse contexto, né? De que a gente faz parte e vice-versa, então, a importância, acho que é isso, é contextualizar com eles, fazê-los tomarem gosto disso, dos brinquedos de todas as cores, das brincadeiras de todos os lugares, africanas, indígenas, e trazer, assim, não segregar, né? Não falar assim, agora a gente vai brincar de uma brincadeira africana, não, terra e mar. “Ai, que legal, vamos brincar de terra e mar”, por exemplo, então, lembra que terra e mar vieram do povo africano “Lembra o livro que a gente leu”? “Como é” “como esses povos viviam”? “como foi quando chegaram no Brasil”? E contextualizando dessa maneira. Foi o que a gente fez muito ano passado.

Pesquisadora: E você já recebeu algum retorno, alguma reação das crianças em relação a essas brincadeiras? Reação positiva, negativa? Se eles comentaram alguma coisa?

Professora 6: Então, nessa, assim, dentro da temática, é difícil eles comentarem alguma coisa, né? Então, eles sempre falam assim, que a gente está numa escola integral, então, a prô da manhã trabalhou o cabelo da Lelê com eles, que é um livro bem legal também, sobre diferença de tipos de cabelo e tudo mais, mas, assim que

eu cheguei aqui, eles já mostraram pra mim as atividades, o cabelo da Lelê, que é um cabelo crespo, e me mostraram. Então, assim, eles não comentam exatamente o que a gente às vezes deseja, não tem como. Mas, por exemplo, quando eles me pedem pra brincar de terra e mar, por exemplo, eu fico feliz, porque é como se eu tivesse atingido esse objetivo. então, eu trouxe uma brincadeira de origem africana, eles gostaram e quiseram brincar novamente.

Pesquisador: E quais os benefícios que você acha que os brinquedos e as brincadeiras trazem pra eles?

Professora 6: De uma maneira geral?

Pesquisadora: Sim.

Professora 6: Eu acho que a convivência entre eles, entre os pares, então, a criança ama brincar, eu falo que criança nasceu por brincar, né? Então, eles estão fazendo o que gostam, e se a gente trabalha essa temática, como eu falei, de uma maneira leve, lúdica, eles acabam tomando gosto, sem intencionalidade, assim, brincando mesmo, se divertindo, tendo prazer naquilo. por isso que eu acho importante. Acho que é isso. Se eu sou uma pessoa muito redundante, me perdoa.

Pesquisador: Não, imagina que às vezes as perguntas acabam... É que eu tenho um roteiro, né? E às vezes acaba a pergunta e você já tem respondido. Então, às vezes parece, mas está perfeito.

Pesquisadora: Então, na sua opinião, a inclusão dos brinquedos e brincadeiras que remete a essa temática pode impactar na autoestima e na identidade deles?

Professora 6: Sim, Pode.

Pesquisadora: Você acha que... Que que pode, assim, de que maneira?

Professora 6: Eu acho que é isso, eu acho que é isso, essa questão de se reconhecer, nos brinquedos, viver num mundo que nós somos diferentes, então, somos pessoas diferentes, e pra eles, enquanto criança... por exemplo, na questão das bonecas, né? Então, as bonecas todas iguais o tempo todo, e não se reconhecer, tom de pele, cor do olho, tipo de cabelo. Então, quando a gente oferta diferentes brinquedos, como eu te falei, o mundo não é igual, ninguém é igual a ninguém, então, trazendo esses brinquedos diferentes também, eu acho que contextualiza com o que a gente já teve, um mundo de diferenças e de respeito.

Então, é... Acho que é isso. Não sei se eu tô sendo redundante de novo, mas acho que é isso. Ok.

Pesquisadora: E assim, no seu dia a dia, no seu trabalho, você percebe algum desafio? Alguma dificuldade? E possibilidades também? Que você enfrenta pra trabalhar essa temática? A falta de brinquedos, brincadeiras? Qual o desafio que você tem, talvez, pra trabalhar essa temática?

Professora 6: É, eu acho que... entrando nesse tema de brinquedos, aqui é como eu falei, infelizmente, a grande maioria dos brinquedos ...são brinquedos as bonecas, por exemplo até os bonecos também, super-heróis, então, por exemplo, Pantera Negra, que é uma representação de um super-herói negro, preto, não tem na escola. Então, geralmente, as crianças trazem de casa, e aí, sim, eu visualizo isso na escola. Mas se elas não trazem, na escola não tem, por exemplo. Então, essa representatividade aqui, da escola para as crianças, não tem, infelizmente. Então, isso é uma dificuldade, ao contrário, quando eles trazem o dia do brinquedo, e trazem bonecas pretas, com cabelo crespo, Pantera Negra, os meninos que trazem, e aí, quando eu visualizo isso , nunca é da escola pra eles, é sempre que eles trazem de casa, então, essa acho que é a grande dificuldade.

Pesquisadora: E você acha que existe a possibilidade da unidade fazer compra?

Professora 6: :Então, é, infelizmente, a nossa unidade, eu tô falando da minha unidade, nas outras, eu não sei, a minha unidade é uma unidade recém-inaugurada, então, nós não temos ainda o conselho instituído, então, essa é uma das barreiras, infelizmente, assim, não tô culpabilizando ninguém, de forma alguma, porque ninguém tem culpa, a verba não vem, porque é uma a parte burocrática, mas eu acredito que, vindo a verba, e a gente, por exemplo, levantando essa questão, com certeza a gestão não vai se impor de fazer compra de brinquedos, enfim, o empecilho é o conselho que não tem, basicamente, o dinheiro que não chega, pra fazer a compra.

Pesquisadora: Você já participou de alguma formação, além da que você comentou, sobre essa temática de relações étnico-raciais?

Professora 6: Sim, a gente já fez algumas formações durante as RPSs mesmo, já participei de algumas, acho que no Congresso do ano passado também participei de alguma nessa temática. Então, já sim.

Pesquisadora: E você acha que tem impacto legal na sua prática?

Professora 6: Sim, sim. Sempre que a gente vai, a gente tem muitas sugestões, né? De leitura, de brincadeiras, de como abordar o tema, então, acho que as formações são super importantes dentro desse tema. Infelizmente, como tenho duas escolas, fica bem corrido de fazer principalmente as formações por fora, então, quando disponibilizam as formações no centro de formação, em outras escolas, eu, infelizmente, não consigo comparecer por questão de logística, do meu dia a dia, bem corrido, mas quando acontece dentro das formações que já devem acontecer na escola, então a gente super aproveita o tema pra pegar principalmente essas dicas e sugestões.

Pesquisadora: Então, tá bom, Deise. É isso. Você queria comentar alguma coisa? Acrescentar algo que eu não falei? O que você queira acrescentar?

Professora 6: Não, não. vamos falar o que eu falei no sábado, a gente, às vezes, se sente um pouco despreparado, talvez, de abordar o tema por, às vezes, não se sentir representado, é bem complicado, então, eu tento trazer de uma maneira, como eu falei, não só na educação infantil, mas também na turminha do ensino fundamental, porque eu tenho um quarto ano na outra escola. Eu tento trazer de uma maneira que eu mesma consiga ficar se parecendo pra eles sem, talvez, tomar o lugar de fala de ninguém, então, eu tenho um pouco desse receio. Porque eu acho que a discriminação, o preconceito e o racismo a gente, as vezes, não está no nosso lugar de fala de abordar, mas a gente tem que abordar, a gente tem que falar, estando no nosso lugar de fala ou não, isso tem que ser tratado, eu só tenho esse receio de, às vezes, ser mal compreendida, nossa, mas o que ela está falando? Ela não sabe o que é isso, essa sensação

Pesquisadora: Talvez uma formação em cada área, igual as crianças pequenas. Você não vai usar a mesma fala por um quarto ou quinto ano.

Professora 6: Não. É diferente. Então, talvez assim, uma formação, como a gente pode lidar. É isso.

Pesquisadora: Mas é legal, é importante a sua fala, com certeza.

Professora 6: Tem uma formação agora também dessa temática, acho que é um professor por escola para representar a escola, na minha escola da manhã já tem uma professora que disponibilizou a ir, acho que ela vai, e vai passar o que ela ouviu, porque como é para representar a escola, acredito que seja essa a pegada. Espero que seja isso para agente poder também ter conhecimento que vai acontecer nessa formação e gostaria de participar de mais formações e por questão de logística mesmo que impede, acho que você entende, mas essa temática tem que ser abordada com ou sem lei, ela tem que ser falada, é uma temática que tem que acontecer.