Revista Diversidade e Educação

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS ANTIRRACISTAS

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN BUILDING ANTI-RACIST PRACTICES

Vanessa Roberta do Amaral [1]

Marta Regina Paulo da Silva [2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender como brinquedos e brincadeiras contribuem para a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil, com base nas percepções docentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com seis professoras da rede municipal de Santo André, por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise de planejamentos pedagógicos, tendo como referência o currículo municipal de educação. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin. O referencial teórico dialoga com os estudos sociais da infância e das relações étnico-raciais. Os resultados indicam que brinquedos e brincadeiras têm se constituído como estratégias pedagógicas para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de escolarização. Contudo, evidenciam-se desafios, como a escassez de materiais representativos, além da necessidade de formações continuadas específicas e do fortalecimento do diálogo com as famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Pedagogia Antirracista.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría cuyo objetivo fue comprender cómo los juguetes y los juegos contribuyen a la construcción de las prácticas pedagógicas antirracistas en la Educación Infantil, a partir de las percepciones docentes. La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó con seis profesoras de la red

[1] Mestre em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

[2] Doutora em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

municipal de Santo André, mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de planificaciones pedagógicas, tomando como referencia el currículo municipal de Educación. El análisis de los datos se fundamentó en el método de análisis de contenido de Laurence Bardin. El marco teórico dialoga con los estudios sociales de la infancia y de las relaciones étnico-raciales. Los resultados indican que los juguetes y los juegos se han constituido como estrategias pedagógicas para promover el reconocimiento y la valorización de la diversidad étnico-racial desde los primeros años de escolarización. Sin embargo, se evidencian desafíos, como la escasez de materiales representativos, además de la necesidad de formaciones continuas y del fortalecimiento del diálogo con las familias.
PALABRAS-CLAVE: Juego. Educación Infantil. Relaciones étnico-raciales. Pedagogía Antirracista.

ABSTRACT
This article presents the results of a master's research that aimed to understand how toys and play activities contribute to the development of anti-racist pedagogical practices in Early Childhood Education, based on teachers' perceptions. The research adopted a qualitative approach and was conducted with six teachers from the municipal school system of Santo André, through semi-structured interviews and the analysis of pedagogical planning, using the municipal education curriculum as a reference. Data analysis was based on the content analysis method proposed by Laurence Bardin. The theoretical framework draws on social studies of childhood and ethnic-racial relations. The results indicate that toys and play have been used as strategies to promote the recognition and appreciation of ethnic-racial diversity from the early years of schooling. However, challenges remain, including the scarcity of representative materials, as well as the need for specific continuing education programs and stronger dialogue with families.
KEYWORDS: Play. Early Childhood Education. Ethnic-racial Relations. Anti-racist Pedagogy.

***

Introdução

O Brasil é um país marcado pela pluralidade cultural e étnico-racial. Contudo, essa diversidade convive com profundas desigualdades sociais sustentadas pelo racismo estrutural (Silvio Luiz de Almeida, 2018). Esse sistema não se limita a manifestações individuais de preconceito; está presente em organizações, instituições e práticas sociais e políticas, naturalizando hierarquias raciais que privilegiam a branquitude e marginalizam a negritude.

De acordo com Cida Bento (2022), a branquitude refere-se à posição social de privilégio ocupada por pessoas brancas em sociedades marcadas pelo racismo estrutural. Esses privilégios tendem a ser naturalizados e pouco questionados, contribuindo para a reprodução das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Um de seus pilares

históricos é o mito da democracia racial, que difundiu a ideia ilusória de harmonia entre os grupos raciais, ao mesmo tempo que ocultou o racismo existente. Nilma Lino Gomes (2019) alerta que, quando a escola não questiona esse mito nem enfrenta o racismo presente nos currículos e nas práticas pedagógicas, contribui para a perpetuação de exclusões e desigualdades raciais.

Ademais, tal realidade não poupa as infâncias: crianças negras vivenciam, desde cedo, experiências de discriminação racial, seja pela ausência de representatividade positiva nos materiais pedagógicos, seja pela reprodução de estereótipos que fragilizam sua autoestima. De acordo com Bento (2002), a manutenção da branquitude como padrão normativo de referência impacta diretamente o processo de construção das identidades negras, produzindo, muitas vezes, sentimentos de não pertencimento e inferioridade.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a questão torna-se ainda mais sensível, pois é nesse espaço-tempo que muitas crianças iniciam a construção de vínculos sociais mais amplos e passam a elaborar percepções sobre si mesmas como sujeitos sociais, para além do âmbito das relações familiares. Partindo de tais premissas, em diálogo com Gomes (2019), compreende-se que as infâncias não estão imunes às dinâmicas do racismo presentes na sociedade, uma vez que experiências de discriminação e hierarquização racial são socializadas nas interações cotidianas. Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas no segmento em questão assumam uma postura crítica e intencional, orientada para a valorização da diversidade e para a construção de identidades que resistam às lógicas do racismo estrutural, evitando que as desigualdades sejam naturalizadas no processo de constituição das infâncias.

Historicamente, o Brasil adotou políticas explícitas de branqueamento com intuito de diluir a presença negra por meio da imigração europeia e da miscigenação (Ricardo Franklin Ferreira, 2002). Em contraponto a esse processo excludente, a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) representou uma conquista histórica do Movimento Negro, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições da Educação Básica. Todavia, embora configure marco no combate ao racismo estrutural, a legislação não contemplou de forma explícita a Educação Infantil.

Esse silêncio, conforme assevera Gabriela Araújo de Santana Lisboa (2021), traduz a indiferença histórica em relação às crianças pequenas, sobretudo as negras, que sofrem dupla discriminação: pelo fato de serem crianças e por sua identidade étnico-racial. Desse modo, ainda que a Educação Infantil faça parte da Educação Básica, a efetivação da lei

nessa etapa educacional depende da interpretação crítica e da ação intencional de educadores(as) comprometidos(as) com uma pedagogia antirracista.

Documentos complementares, como o Parecer CNE/CEB nº 3/2004 (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), sinalizam a necessidade de práticas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana desde a creche. Por conseguinte, a inclusão de tais conteúdos na Educação Infantil representa um movimento de ruptura com a histórica invisibilização das contribuições e experiências da população negra, ao mesmo tempo que contribui para assegurar que meninas e meninos cresçam em ambientes educativos que respeitem, valorizem e fortaleçam suas identidades. Dessa maneira, contribui-se para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que tange às questões raciais, Gomes (2019) ressalta a urgência de repensar a Educação Infantil a fim de torná-la efetivamente inclusiva e equitativa para crianças negras. A autora aponta a necessidade de ampliar e fortalecer a produção teórica e as políticas públicas que articulem raça e infância, reconhecendo a criança negra como sujeito de direitos, saberes e experiências. Para tanto, a questão racial deve ser incorporada a currículos emancipatórios como eixo central, enquanto a formação de professores(as) precisa contemplar a formação para atuar com a diversidade racial desde a primeira infância.

No âmbito das orientações pedagógicas da Educação Infantil, os documentos oficiais estabelecem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem (Brasil, 2010). Por meio das interações, as crianças constroem vínculos sociais, elaboram percepções sobre si mesmas e sobre o(a) outro(a), bem como produzem sentidos acerca do mundo em que vivem. O brincar, por sua vez, além de constituir um direito da criança, configura-se como uma linguagem privilegiada das infâncias, possibilitando a expressão de emoções, a experimentação de papéis sociais e a internalização de valores culturais.

Quando compreendidos a partir de uma perspectiva antirracista, esses eixos assumem um papel ainda mais relevante, pois se configuram como potentes estratégias pedagógicas para a valorização das identidades negras, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a desconstrução de estereótipos historicamente reproduzidos no cotidiano escolar. Nesse cenário, dentre as possibilidades pedagógicas presentes na Educação Infantil, encontram-se os brinquedos e as brincadeiras. Longe de configurarem apenas entretenimento, constituem elementos culturais carregados de significados. Segundo

Gilles Brougère (2000, p. 8), o brinquedo funciona como "suporte de uma representação", convidando a criança a interpretar símbolos, papéis sociais e referências culturais presentes em seu contexto. Logo, quando os brinquedos representam diferentes identidades, corpos e culturas, podem tornar-se instrumentos para o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Em concordância, Tizuko Mochida Kishimoto (2010, p. 14) afirma: "[...] 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". Desse modo, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a conviver, a cooperar e a reconhecer as diferenças presentes na vida social.

As crianças, por sua vez, são protagonistas nesse processo. Segundo Willian Arnold Corsaro (2011), elas são agentes sociais ativos, capazes de produzir e compartilhar suas próprias culturas infantis nas interações com seus pares e com o mundo. Em outras palavras, o brincar se configura também como espaço de produção cultural e de construção de significados. Quando os brinquedos e brincadeiras disponibilizados no contexto educativo refletem a diversidade étnico-racial, ampliam-se as possibilidades de as crianças construírem referências positivas sobre si mesmas e sobre os(as) outros(as).

Isso posto, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para a construção de uma prática antirracista na Educação Infantil, segundo as percepções dos(as) docentes (Vanessa Roberta do Amaral, 2025). Em um primeiro momento, discorremos sobre o percurso metodológico da investigação; na sequência, discutimos a análise dos resultados e, posteriormente, tecemos as considerações finais.

Mais do que tema acadêmico, trata-se de urgência ética e política, que deve envolver toda a sociedade. Para Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra (2025), é preciso reconhecer eticamente as injustiças históricas impostas às populações negras e indígenas ao longo de mais de cinco séculos, bem como promover processos de reparação histórica. Do ponto de vista político, essa transformação não pode se limitar a iniciativas isoladas, sendo necessário um compromisso coletivo expresso em um projeto político-pedagógico de alcance nacional, capaz de promover mudanças estruturais efetivas na sociedade.

No âmbito da Educação Infantil, é essencial construir, desde a pequena infância, experiências educativas que rompam com o silêncio histórico sobre o racismo, combatam

estereótipos e promovam relações pautadas na equidade. Nesse contexto, brinquedos e brincadeiras, quando intencionalmente selecionados e mediados pedagogicamente, podem configurar-se como importantes recursos para a construção de uma educação antirracista, possibilitando que todas as crianças - negras e não negras - cresçam em ambientes que valorizem suas histórias, culturas e identidades.

Percurso metodológico

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e das percepções docentes sobre o uso de brinquedos e brincadeiras na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. Segundo Robert Bogdan (1982, *apud* Triviños, 1987), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua flexibilidade metodológica e pela ênfase em descrições densas da realidade, recusando quantificações rígidas em favor da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais. Nessa mesma direção, Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 22) ressalta que, enquanto os métodos quantitativos se atêm à dimensão "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa mergulha no mundo dos significados que compõem as ações e relações humanas.

No caso da investigação ora apresentada, a produção de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, recurso especialmente adequado quando se busca compreender experiências singulares, uma vez que permite "a captação imediata e corrente da informação desejada" (Menga Lüdke; Marli André, 1986, p. 34). Dessa maneira, favorecem-se o diálogo espontâneo e a construção de sentidos durante a interação.

As entrevistas, realizadas presencialmente com seis professoras da rede municipal de Educação de Santo André, tiveram duração de aproximadamente 60 minutos cada, garantindo tempo suficiente para o aprofundamento das questões sem causar desgaste às participantes. Todas foram gravadas por meio do gravador de voz (celular), com consentimento prévio, conforme o parecer de número 7.079.341 do Comitê de Ética em Educação, com posterior transcrição e preservação do sigilo.

As respondentes foram selecionadas por adesão voluntária, a partir de convite enviado por *e-mail* às unidades escolares, assegurando uma representante por região administrativa e, consequentemente, garantindo o critério de representatividade geográfica. Demonstrado o interesse em participar, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade das

docentes, respeitando seu tempo, seus compromissos e horário de trabalho, de modo a não prejudicar o atendimento às crianças, tampouco a rotina laboral.

No Quadro a seguir, apresenta-se a identificação das entrevistadas. Com vistas a assegurar o anonimato, optou-se por designações genéricas, a saber: Professora 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

QUADRO 1: Perfil das entrevistadas

Designação	Idade	Raça/ Etnia	Sexo	Formação	Tempo na docência	Tempo na Educação Infantil
Professora 1	40	Branca	Feminino	Pedagogia e Artes; Pós-graduação *lato sensu:* Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento	21 anos	5 anos
Professora 2	53	Branca	Feminino	Pedagogia; Pós-graduação *lato sensu:* Educação Infantil Alfabetização e Letramento	25 anos	6 anos
Professora 3	40	Parda	Feminino	História e Pedagogia; Pós-graduação *lato sensu:* 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	Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física; Pós-graduação *lato sensu:* Psicopedagogia, Arte Visual e Educação e Ludicidade	23 anos	23 anos
Professora 5	27	Branca	Feminino	Pedagogia; Pós-graduação *lato sensu:* Metodologia da língua Inglesa e Inclusão e Intervenção com ABBA	7 anos	3 anos
Professora 6	35	Branca	Feminino	Pedagogia; Pós-graduação *lato sensu:* Educação Infantil e Alfabetização	10 anos	5 anos

Fonte: Amaral (2025).

Além das entrevistas, realizou-se a análise dos planejamentos pedagógicos das docentes entrevistadas. Para essa ação, solicitou-se às professoras que enviassem, por *e-mail*, os planejamentos de 15 dias referentes ao mês de março de 2025, período em que ocorreram as entrevistas. Os registros recebidos permitiram uma análise significativa das propostas desenvolvidas, possibilitando reflexões sobre a presença de brinquedos e brincadeiras, bem como de estratégias voltadas à construção de uma prática antirracista na educação das crianças pequenas.

Com base nesse material, estabeleceu-se um diálogo entre as orientações contidas no currículo do município (Santo André, 2019) e as ações planejadas pelas docentes, permitindo observar a presença e/ou ausência de brinquedos e brincadeiras relacionados às temáticas étnico-raciais no fazer pedagógico cotidiano. Como enfatizam Lüdke e

André (1986, p. 39), os documentos são "uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador". Por essa razão, sua seleção não se deu de forma aleatória, mas orientada pelos objetivos do estudo.

Para a análise dos dados, adotou-se a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), estruturada em três fases: I) pré-análise, com leitura flutuante para familiarização; II) exploração do material, mediante codificação e categorização; e III) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nos dizeres da autora, "a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades" (Bardin, 1977, p. 103).

As categorias elaboradas refletiram os objetivos da pesquisa, contemplando: "Presença de brinquedos e brincadeiras com representatividade étnico-racial na Educação Infantil"; "Olhares docentes sobre práticas antirracistas na Educação Infantil"; "Desafios e possibilidades na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil".

Vale lembrar que a escuta das docentes e os documentos analisados possibilitaram acessar um universo de significados que ilumina tanto as potencialidades quanto os limites do trabalho pedagógico voltado à promoção de uma educação antirracista desde a primeira infância.

Entre brinquedos e brincadeiras: percepções docentes

Como já dito, o brincar ocupa lugar central na Educação Infantil, sendo reconhecido como uma das principais formas de aprendizagem, expressão e socialização das crianças (Kishimoto, 2010). Por meio dos brinquedos e das brincadeiras, elas exploram o mundo, constroem significados, elaboram experiências e desenvolvem aspectos de sua identidade. Nesse contexto, o ato ultrapassa a dimensão do simples entretenimento, assumindo papel formativo que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Compreender o brincar sob a perspectiva antirracista implica reconhecer que os brinquedos e as brincadeiras também comunicam valores, representações e visões de mundo. A escolha de materiais pedagógicos que reflitam a diversidade racial e cultural contribui para romper com estereótipos e ampliar o repertório simbólico das crianças. Desse modo, o ato pode constituir-se como espaço de afirmação identitária e valorização das diferenças, possibilitando que as crianças negras se vejam representadas e respeitadas, ao mesmo tempo que aprendem a conviver de forma ética, respeitosa e igualitária.

Nessa seara, brinquedos e brincadeiras que apresentam representatividade étnico-racial assumem papel relevante no processo educativo. Nas entrevistas realizadas, observou-se que a escolha intencional de bonecas negras, as brincadeiras de matrizes africanas, as obras literárias com protagonismo negro e as atividades inspiradas na cultura afro-brasileira não apenas ampliam o repertório das crianças, mas também fortalecem sentimentos de pertencimento e de autoestima, sobretudo a partir do diálogo estabelecido com as crianças sobre a temática. Assim, o brinquedo e a brincadeira não se limitam à sua dimensão material, constituindo-se como artefato cultural e suporte de representações sociais, funcionando como mediadores simbólicos da cultura.

As experiências relatadas pelas docentes indicam que a diversidade fenotípica das bonecas contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. Para as respondentes, é necessário oferecer bonecas com diferentes tons de pele, tipos de cabelo e traços, rompendo com o padrão eurocêntrico. Conforme defende Kishimoto (2010, p.11): "Oferecer, [...], bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família". Tal concepção é reafirmada pelas participantes ao relatarem que o brincar com bonecas diversas favorece o cuidado e o reconhecimento das diferenças:

> *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?*[3]

Segundo Hédio Silva Júnior, Maria Aparecida Silva Bento e Silvia Pereira de Carvalho (2012, p. 22), ao escolher bonecas negras, é fundamental observar "a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo", pois a representatividade se efetiva quando contempla a pluralidade fenotípica da população negra, rompendo com padrões homogêneos e valorizando a multiplicidade de características que constituem as identidades negras. Tal preocupação se evidencia nas falas das educadoras, por exemplo, a da Professora 2: *"Aqui a gente tem a boneca negra que tem o cabelo mais claro, a boneca negra que tem o cabelo bem negro [...]"*. A Professora 1 também aponta mudanças no contexto escolar: *"Aqui, pelo menos, a gente*

[3] A transcrição literal das falas das docentes encontra-se em itálico ao longo de todo o texto.

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". As duas falas aludem a avanços referentes à representatividade dos brinquedos no espaço escolar e indicam um movimento coletivo das docentes no sentido de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade racial por meio do brincar.

A presença desses brinquedos no cotidiano educativo contribui para o enfrentamento de estereótipos e padrões eurocêntricos de beleza, além de possibilitar que as crianças negras se sintam representadas e respeitadas. Cabe pontuar que a compra de brinquedos é realizada pela direção da unidade escolar com verba pública, com base em discussão com o coletivo de professores(as). Nas palavras de Michelle Brugnera Cruz (2011, p. 51), "é necessário que os(as) bonecos(as) apresentem a diversidade fenotípica e os diferentes modos de ser sujeito na contemporaneidade". Essa compreensão se manifesta nas falas das entrevistadas, entre elas a Professora 6:

> *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.*

Nesse sentido, a prática cotidiana revela como o cuidado com esses brinquedos também expressa processos de valorização da identidade negra. Tal compreensão pode ser observada nas narrativas das docentes, como descreve a Professora 3:

> *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.*

Ao inserir bonecas negras nas brincadeiras, a professora contribui para tensionar a lógica de exclusão que sustenta a superioridade da branquitude como padrão normativo (Bento, 2022) e combate os estereótipos raciais que impactam negativamente a construção da identidade de crianças negras. Nesse sentido, a fala da Professora 3 evidencia uma prática pedagógica alinhada a princípios antirracistas ao promover o cuidado e a valorização de 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, 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.*

As brincadeiras de faz de conta também se mostram fundamentais nesse processo, uma vez que se configuram como espaço privilegiado para a experimentação de papéis sociais e para a construção de significados relacionados à identidade e à diversidade. Segundo Kishimoto (2010, p. 10-11), ao brincar de salão de beleza, por exemplo, a criança "é levada a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural".

Observa-se, portanto, que as brincadeiras desempenham papel preponderante nos processos de socialização e formação de valores éticos e estéticos. A esse respeito, Lucimar Rosa Dias (2012, p. 666) assim se manifesta: "acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordarmos a diversidade étnico-racial na educação infantil", não para reforçar narrativas centradas no sofrimento, mas para valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro e ampliar as referências positivas das crianças.

Em consonância com tal pensamento, Gomes (2002) afirma que o cabelo crespo constitui um símbolo importante na construção da identidade racial, e a escola, para além de ensinar conteúdos formais, transmite mensagens simbólicas sobre pertencimento e padrões de beleza. Para Jéssica de Souza Barbosa (2018), a falta de valorização das características físicas das crianças negras pode gerar sentimentos de exclusão e inferioridade, frequentemente refletidos no desejo de se adequar a padrões estéticos eurocêntricos. Nesse sentido, práticas como o "cantinho da beleza" podem contribuir no combate aos estereótipos e no fortalecimento da autoestima. Essa valorização também se manifesta no depoimento da Professora 3:

> *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*

Azoilda Loretto Trindade (2005) acrescenta a esse debate a importância de considerar os valores civilizatórios afro-brasileiros como elementos estruturantes da prática pedagógica. Em suas palavras:

> 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).

Trindade (2005) ressalta que a musicalidade, a corporeidade, a oralidade, a circularidade, a cooperatividade e a ludicidade, quando incorporadas ao cotidiano escolar, contribuem para transformar a Educação Infantil em um espaço mais inclusivo e comprometido com a valorização da diversidade. Esses valores, ao se materializarem em brinquedos, danças, músicas e jogos, favorecem a construção de identidades positivas, ampliando as possibilidades de reconhecimento e pertencimento das crianças negras no ambiente educativo.

Portanto, ao brincar com bonecas negras, participar de danças de matrizes africanas, ouvir histórias vinculadas às tradições orais ou vivenciar brincadeiras que estimulam a coletividade, elas não apenas se divertem, como também aprendem a respeitar e valorizar diferentes culturas. Desse modo, brinquedos e brincadeiras consolidam-se como estratégias pedagógicas potentes para a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil, ampliando repertórios culturais, fortalecendo identidades e desafiando os padrões excludentes historicamente impostos.

Brougère (2000) assevera que o brinquedo e a brincadeira são formas de expressar, aprender e transformar a cultura. Logo, ao incorporar práticas lúdicas de origem afro-brasileira ao cotidiano educativo, as professoras ampliam o horizonte cultural das crianças e contribuem para a construção de um currículo plural e antirracista, como previsto nas DCNEI (Brasil, 2010).

Tais perspectivas encontram respaldo nas experiências relatadas pelas participantes. A Professora 2, por exemplo, verbaliza que incorporou diferentes brincadeiras de origem africana à rotina da turma, como forma de aproximar as crianças das culturas estudadas:

> *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.*

Essas práticas também aparecem na fala da Professora 4, que menciona a amarelinha africana como parte de sua proposta pedagógica*: "Mas no decorrer do ano, sim, eu gosto de trabalhar com eles amarelinha africana, que eles curtem muito, gostam muito"*. A seu turno, a Professora 6 destaca as brincadeiras Terra e Mar e Amarelinha Africana, ressaltando o entusiasmo das crianças com tais atividades: *"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, eu fico feliz, porque é como se eu tivesse atingido esse objetivo"*. Para a docente, o fato de as crianças desejarem *"brincar novamente"* demonstra o impacto positivo dessas práticas na valorização das culturas de matriz africana e na ampliação do repertório lúdico das crianças.

A Professora 5 relata ter desenvolvido, com o auxílio da plataforma Canva, um conjunto de *cards* com brincadeiras afro-brasileiras. Como exemplo, cita a brincadeira Zaire, explicando às crianças suas origens e regras antes da realização da atividade, de modo semelhante à dinâmica do "mestre mandou", buscando sempre inserir essas práticas no cotidiano da turma.

Trata-se de práticas em diálogo com o que propõe Gomes (2019), ao defender que os(as) educadores(as) da infância devem utilizar materiais e brincadeiras que contemplem a Lei 10.639/2003, promovendo experiências coletivas, não competitivas e em respeito às diferenças raciais e de gênero desde os primeiros anos da Educação Infantil. Tais iniciativas também se aproximam das reflexões de Trindade (2005), que compreende a ludicidade como valor civilizatório afro-brasileiro e, ao mesmo tempo, como caminho para a promoção do respeito à diversidade. O brincar, portanto, assume uma dimensão educativa capaz de ampliar o repertório cultural das crianças e de combater estereótipos desde a infância.

Além dos brinquedos e brincadeiras, as professoras citam a literatura infantil como ferramenta essencial no trabalho pedagógico antirracista. Para Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, Maria Betânia Barbosa da Silva Lima e Márcia Tavares Silva (2024), o livro é um brinquedo simbólico que desperta imaginação e empatia, permitindo que a criança "brinque com palavras e imagens". Nessa direção, a Professora 2 relata o uso do livro "O Cabelo de Lelê" (Valéria Belém, 2007): *"as meninas com cabelo crespo se viram representadas e ficaram orgulhosas de si"*. Embora a obra venha sendo atualmente questionada (Silva, 2023), é possível afirmar que experiências como essa dialogam com o que Cecília Maria Vieira e Thaís Regina de Carvalho (2023) denominam "livro como

brinquedo diferente", capaz de acolher as múltiplas infâncias e promover o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade.

Ademais, as rodas de leitura são apontadas como espaços privilegiados de diálogo e construção de valores. Sobre isso, a Professora 5 explica: *"A partir do livro e da roda de conversa, levanto questões sobre o cabelo, a cor e o respeito ao outro"*. Essa prática vai ao encontro da perspectiva de Enise Cardoso da Costa (2017), para quem a leitura literária, nesse contexto, contribui diretamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao integrar-se ao universo do lúdico, o livro deixa de ser apenas um suporte de leitura e se transforma em um objeto brincante, auxiliando a criança a compreender a si mesma, o(a) outro(a) e o mundo ao seu redor. Assim, a roda de leitura se torna uma estratégia pedagógica potente para promover respeito, diversidade e empatia desde os primeiros anos.

A Professora 6 menciona títulos como "Menina Bonita do Laço de Fita" (Ana Maria Machado, 2008), "Meu Crespo é de Rainha" (bell hooks, 2018) e "O Pequeno Príncipe Preto" (Rodrigo França, 2020), ressaltando: *"todos nós merecemos respeito e devemos respeitar todo mundo"*. Tal percepção encontra respaldo na reflexão de Vieira e Carvalho (2023, p. 241):

> 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.

De acordo com Silva (2023), embora "Menina Bonita do Laço de Fita" pareça promover representatividade, a narrativa reforça estereótipos e silenciamentos: a menina negra, sem nome e sem voz, ocupa posição passiva, enquanto o protagonismo recai sobre o coelho branco e adulto. Além disso, o desfecho da história, ao sugerir harmonia racial, aproxima-se do mito da democracia racial. Para a autora, não basta incluir personagens negras nas narrativas; é essencial analisar criticamente suas representações e mediar as leituras de modo consciente, "[...] a fim de desvelar marcas sexistas, racistas e adultocêntricas veiculadas em suas páginas" (Silva, 2023, p. 4).

Dessa forma, a mediação crítica e intencional das leituras possibilita que a literatura infantil cumpra seu potencial transformador, não apenas ampliando o repertório cultural das crianças, mas também fortalecendo valores de respeito, diversidade e inclusão. Esse movimento evidencia a potência da literatura quando mediada com intencionalidade

pedagógica e sensibilidade. Mais do que contar histórias, ela oportuniza que as crianças se vejam representadas, fortaleçam sua autoestima e se afirmem culturalmente. Esse potencial é reforçado por Cristiane de Araújo Pestana Veloso (2023, p. 51):

> [...] 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.

A musicalidade, na qualidade de valor civilizatório afro-brasileiro destacado por Trindade (2005), desempenha papel fundamental na Educação Infantil, contribuindo para fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento das crianças. Mais especificamente, "as brincadeiras musicadas se configuram um encaminhamento didático-pedagógico importante nas situações de aprendizagem das crianças nas escolas" (Dias *et al*., 2023, p. 2543). Essa dimensão é evidenciada nas práticas pedagógicas, como relata a Professora 6:

> *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.*

A atividade mostra como a musicalidade afro-brasileira, mediada pela professora por meio das músicas, das brincadeiras cantadas e das conversas com as crianças, possibilita o contato com diferentes expressões culturais, fortalece a consciência identitária e valoriza a diversidade desde os primeiros anos de Educação Infantil.

A partir das evidências, verifica-se que os brinquedos, brincadeiras, leituras e danças são muito mais do que instrumentos didáticos, constituindo-se como linguagens de resistência e valorização da identidade negra. Quando mediadas com intencionalidade e afeto, essas práticas tornam-se atos políticos e pedagógicos que promovem o respeito, a empatia e o reconhecimento da diversidade. A Professora 6 sintetiza: *"nós somos diferentes, porém, todos nós merecemos respeito e devemos respeitar todo mundo".*

Currículo, planejamento e ações antirracistas na Educação Infantil de Santo André

A análise dos planejamentos pedagógicos das docentes entrevistadas revela avanços na efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar. Embora a maioria das professoras demonstre desconhecimento formal acerca da numeração da Lei nº

10.639/03, algumas delas apresentando familiaridade limitada com as diretrizes do Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), suas práticas evidenciam uma articulação com os princípios da legislação e do currículo, sobretudo na valorização da representatividade, da identidade e da diversidade étnico-racial por meio de brincadeiras, brinquedos e vivências culturais.

Por meio das entrevistas, foi possível verificar que as educadoras compreendem a prática antirracista como conjunto de ações contínuas que envolvem diálogo, representatividade, respeito às diferenças e valorização da cultura. Todas enfatizam a importância de o trabalho com a temática racial estar presente de forma contínua nos planejamentos, ultrapassando o caráter pontual de campanhas como os *"21 dias sem racismo"*. Nesse sentido, as professoras 4 e 3 revelam maior familiaridade com o currículo da rede: a primeira reconhece que a temática *"faz parte sim, até no nosso PPP"*, enquanto a segunda destaca o propósito do documento, de promover o *"resgate mesmo das reparações históricas"*.

Em contrapartida, as outras docentes reconhecem a relevância do tema, porém verbalizam ter pouco conhecimento sobre o documento oficial, evidenciando a necessidade de maior apropriação das diretrizes curriculares que orientam o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Essa compreensão reafirma que o compromisso com uma educação antirracista deve ser constante e incorporado às práticas pedagógicas cotidianas, superando o caráter pontual e tornando-se parte efetiva do currículo vivido pelas crianças.

O Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), em consonância com as DCNEI (Brasil, 2010) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), orienta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil garantam experiências pautadas nas interações e no brincar, proporcionando vivências éticas e estéticas que ampliem os referencias de identidade e pertencimento das crianças. O currículo destaca ainda a importância da educação patrimonial afro-brasileira, afirmando que as propostas pedagógicas devem contribuir para "preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena" (Santo André, 2019, p. 38), além de estimular o uso de brinquedos que representem a diversidade étnico-racial.

Os planejamentos examinados evidenciam práticas que dialogam com essas orientações curriculares. Entre elas, destacam-se: a leitura de obras literárias com protagonismo negro, a realização de brincadeiras de matrizes africanas, a confecção de

brinquedos tradicionais e a execução de atividades artísticas que valorizam o corpo e o cabelo afro. Essas experiências contribuem para fortalecer o pertencimento e a autoestima das crianças, conforme relata a Professora 2: *"A criança que tem o cabelo de uma afrodescendente, ela se viu representada ali [...] teve a oportunidade de se reconhecer"*.

Tais vivências materializam, no cotidiano pedagógico, os campos de experiência previstos no currículo - especialmente "O eu, o outro e o nós" (Santo André, 2019) - que orientam o desenvolvimento de atitudes de respeito, convivência e valorização das diferenças. A intencionalidade pedagógica também se expressa em propostas como rodas de conversa sobre o racismo, o uso de fantoches e músicas africanas, como "Olelê Molibá Masaki" e "Amawalê", integrando cultura e corpo. Essas ações estão em consonância com as orientações curriculares que propõem ampliar o repertório cultural das crianças, visando ao respeito e ao reconhecimento das heranças afro-brasileiras.

Vera Maria Candau (2008) defende a articulação entre igualdade e diferença como princípio fundamental da educação em direitos humanos, ressaltando que o respeito à diversidade não pode ser desvinculado da busca por equidade. Assim, a fala da Professora 6 traduz, na prática, o compromisso ético e pedagógico com uma educação que reconhece e valoriza as diferenças como dimensões constitutivas da formação humana:

> *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.*

As práticas relatadas pelas docentes - e observadas em seus planejamentos - revelam significativa coerência entre as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educativo e as diretrizes curriculares, especialmente no que se refere à promoção das relações étnico-raciais e à valorização da diversidade. Segundo Gomes (2012), a implementação da Lei nº 10.639/03 implica uma transformação cultural e política no campo curricular, capaz de romper com o silenciamento histórico das questões raciais na escola e de promover novas formas de pensar a educação.

Nessa direção, as professoras têm lançado mão de práticas alinhadas a uma perspectiva curricular antirracista, reconhecendo o brincar, as interações e a diversidade como eixos estruturantes da formação das infâncias. O Currículo de Santo André (2019),

em consonância com a Lei nº 10.639/03, reafirma o compromisso político e pedagógico da rede municipal com uma educação que valorize a história, a cultura e as identidades afro-brasileiras garantindo experiências que formem crianças conscientes e empáticas.

Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga (2023, p. 191) reforça tal pensamento ao afirmar: "[...] 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", mostrando que a percepção das desigualdades raciais começa cedo. A constatação reforça a fala da Professora 5: *"algumas coisas ficaram normalizadas, e para você tirar o normal, é muito difícil, se não for de pequeno, não tem como"*. Nesse sentido, Vanessa Figueiredo Bonfante (2023) alerta que os(as) educadores(as) precisam "chegar até as crianças antes do racismo", promovendo experiências educativas que fortaleçam a construção de identidades positivas e o respeito às diferenças.

Ao garantir brinquedos e brincadeiras que abordam a temática racial em seus planejamentos, as docentes reafirmam a escola como espaço de reconstrução simbólica e de valorização da diversidade, no qual o respeito às diferenças é construído nas experiências cotidianas. Dessa forma, a Educação Infantil consolida-se como terreno fértil para o enfrentamento das desigualdades e para a formação de sujeitos conscientes, críticos e orgulhosos de suas identidades.

Entre lacunas e práticas transformadoras

A análise das entrevistas evidencia que as professoras reconhecem avanços e limites na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. Entre os principais desafios apontados, estão: a insuficiência de formação continuada, a escassez de materiais pedagógicos adequados e as tensões estabelecidas na relação com algumas famílias diante da abordagem racial. Ainda assim, emergem possibilidades relevantes de transformação, sobretudo quando as educadoras se valem do diálogo, do brincar e da escuta sensível como estratégias voltadas à promoção do respeito e da valorização da diversidade.

A formação docente aparece como eixo central nas falas das participantes. A esse respeito, a Professora 4 ressalta: *"toda vez que a gente faz alguma formação, nos traz reflexão, tanto do nosso fazer em sala quanto do pessoal mesmo [...] te abre outro horizonte"*. Essa percepção dialoga com Bonfante (2023), ao afirmar que a formação deve oferecer repertórios práticos e éticos que possibilitem aos(às) educadores(as) lidar com

situações e discursos raciais presentes no cotidiano escolar. Entretanto, o relato da Professora 2 - *"a gente corre atrás [...] usa a internet, o Instagram, pesquisa, professor tem que estudar"* - revela que grande parte desse processo ainda depende da iniciativa individual das docentes, evidenciando a fragilidade de políticas públicas sistemáticas voltadas ao desenvolvimento profissional.

Mesmo reconhecendo os avanços institucionais, algumas participantes indicam que a temática racial ainda não é tratada com a continuidade e a profundidade necessárias. A Professora 1, por exemplo, declara: *"A formação sempre falta, conhecimento, por mais que a gente tenha, eu acho que falta sim"*. Sua fala se conecta com as reflexões de Gomes (2019), para quem é urgente integrar o debate racial de modo sistemático à formação docente, garantindo que as práticas na Educação Infantil sejam comprometidas com o reconhecimento da infância negra.

Outro desafio recorrente refere-se à mediação da temática racial com crianças pequenas. A Professora 2 explica: *"tem coisa que é difícil de trazer pra uma linguagem que eles entendam"*, motivo pelo qual busca estratégias mais lúdicas para abordar conteúdos sensíveis. Segundo Dias (2012, p. 666), o lúdico é o caminho privilegiado para trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças, "sem se centrar nos malefícios da escravidão, mas valorizando o patrimônio cultural afro-brasileiro". Assim, a ludicidade e o cuidado ético tornam-se condições fundamentais para tratar o tema de forma acessível, afetiva e significativa.

As professoras igualmente relatam limitações estruturais relacionadas à escassez de materiais pedagógicos e à burocracia institucional. A esse respeito, a Professora 6 revela: *"as bonecas pretas e pardas que tem aqui são carecas [...] e a verba não chega por falta de conselho instituído"*. Tal realidade reafirma a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER (Brasil, 2004), que reconhecem as condições materiais e de formação como elementos indispensáveis para a efetivação de uma educação de qualidade e antirracista. Como lembram Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012, p. 18), cabe ao poder público prover brinquedos, livros e formação adequados, o que ainda não ocorre de maneira plena nas escolas.

A relação com as famílias surge como outro ponto desafiador. A Professora 1 observa: *"muitas crianças trazem isso de casa, por questões familiares, culturais"*, atribuindo parte do preconceito ao ambiente doméstico. Contudo, como alerta Eliane dos Santos Cavalleiro (2012, p. 68), ao responsabilizar exclusivamente a família, "isenta-se a escola das responsabilidades que lhe cabem". Ainda que as famílias exerçam influência

significativa na formação das crianças, é fundamental que a escola assuma seu papel educativo, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade. A Professora 4 manifesta tal consciência ao afirmar: *"O maior desafio é saber lidar com o tema com delicadeza, sem que as famílias se sintam julgadas"*.

Apesar dos desafios, as respondentes também apontam possibilidades transformadoras. A Professora 2 descreve ações de envolvimento das famílias, como o projeto baseado no livro "O cabelo de Lelê", no qual *"as crianças levam para casa um resumo* [das atividades desenvolvidas dentro do projeto] *e os pais acompanham o que estamos fazendo"*. A Professora 3 relata um projeto com mascotes negros, no qual *"as crianças tiravam fotos com as famílias e criavam um portfólio da turma"*. Iniciativas como essas aproximam escola e comunidade, fortalecendo laços de pertencimento e ampliando processos de conscientização coletiva, uma vez que a participação familiar é essencial para combater as desigualdades desde a primeira infância (Bento, 2012).

No que tange aos materiais pedagógicos, algumas educadoras reconhecem avanços importantes. A Professora 1 verbaliza: *"Hoje, na nossa escola, tem bonecas negras, bonecas com cabelo diferente"*. Todavia, persistem lacunas na representatividade estética e na diversidade de características físicas, como ressalta a Professora 5 ao pontuar que *"só tem os extremos, não tem cor intermediária, cabelo mesclado"*. De acordo com Eliane Cristina Uzeloto Enumo (2024), a representatividade nos brinquedos precisa ir além da variação da cor da pele, incorporando diferentes traços, texturas de cabelo e expressões culturais, de modo a transmitir mensagens positivas sobre diversidade, beleza e pertencimento. Sem isso, corre-se o risco de reproduzir estereótipos e comprometer processos de construção da autoestima das crianças negras.

Os desafios identificados - como a insuficiência de formação continuada, o apoio institucional limitado e as tensões na relação com as famílias - coexistem com possibilidades concretas de transformação. A consolidação de políticas públicas que garantam formação permanente, infraestrutura adequada e diálogo contínuo com a comunidade escolar constitui caminho fundamental para que as práticas relatadas deixem de depender exclusivamente do esforço individual e se tornem parte estruturante das políticas educacionais da Educação Infantil. Conforme assevera Gomes (2019), é necessário articular educação, relações raciais e justiça social para que cada criança, desde os primeiros anos de vida, possa crescer reconhecendo-se e sendo reconhecida em sua plena humanidade.

Considerações finais

Os brinquedos e brincadeiras que incorporam a representatividade étnico-racial assumem papel essencial na construção de uma educação comprometida com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Ao possibilitarem experiências de reconhecimento, pertencimento e respeito às diferenças, os elementos lúdicos configuram-se como instrumentos pedagógicos relevantes para o fortalecimento de identidades positivas e para a ampliação do repertório cultural das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, o brincar consiste em um ato educativo, intencional, ético e transformador.

As experiências relatadas pelas participantes denotam avanços importantes na valorização da representatividade étnico-racial e na promoção do respeito às diferenças, embora persistam desafios relacionados à escassez de materiais, às lacunas na formação continuada e às resistências manifestadas por parte de algumas famílias. Tais aspectos indicam a necessidade de fortalecimento de políticas formativas permanentes, de ampliação dos acervos pedagógicos e de estabelecimento de espaços contínuos de diálogo entre escola e comunidade.

No que se refere ao Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), observou-se que algumas professoras não demonstram ampla familiaridade com o texto oficial. Ainda assim, as práticas pedagógicas relatadas evidenciam aproximações significativas com os princípios e diretrizes presentes no documento. Apesar de o currículo não oferecer, de forma detalhada, orientações específicas sobre o trabalho com a temática racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas - como o uso de bonecas com representatividade racial, brincadeiras de matrizes africanas e literatura com protagonismo negro - sinalizam consonância com a perspectiva de valorização da diversidade e da equidade. Esse movimento sugere que, mesmo na ausência de uma apropriação sistemática do documento curricular, há uma articulação entre as orientações institucionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais requer o fortalecimento de políticas públicas que garantam condições efetivas para que o currículo e o planejamento se tornem, de fato, instrumentos de transformação social. Investir na formação docente, na ampliação de recursos pedagógicos e na valorização de práticas culturais diversas constitui caminho fundamental para que a Educação Infantil se afirme como espaço de promoção da justiça

social, contribuindo para que as crianças, desde os primeiros anos de vida, possam construir relações pautadas no respeito, no reconhecimento e na dignidade humana.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, Vanessa Roberta do. **Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na Educação Infantil**. 2025. 268f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2025.

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.

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.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONFANTE Vanessa Figueiredo. **Formação docente**: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche. 2023. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3 ed. 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: 8 maio 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2025.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/abstract/?lang=pt. Acesso em 2 set. 2024.

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.

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. – - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2020.

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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/JHpfdP3bp6dd8Y4wrw8XbHN/?lang=pt. Acesso em 10 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v.21, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt. Acesso em 24 maio. 2025.

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., 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876. Acesso em 11 jun. 2025.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

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 https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1. Acesso em: 14 abr. 2025.

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/jspui/handle/riufs/16557. 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**. São Paulo: Ática, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2019.

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, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10060, 2023. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10060. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10060. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. "Sô peto escuro igual o meu pai": rastros, leituras do mundo e a construção de práticas antirracistas na Educação Infantil. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, n. 75, p. 1-24, e29803, out./dez. 2025. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/29803. Acesso em 7 mar. 2026.

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). Disponível em: https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf. Acesso em 10 out. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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: 6 maio 2025.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao "outro". 2023. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 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/zeroseis/article/view/90775. 2025. Acesso em: 29 mar. 2026.

Recebido em outubro de 2025.

Aprovado em abril de 2026.