



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional

Merula Helena Afiune

**BRINQUEDOS E REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS, MATERIALIDADES E PROPOSIÇÕES NA PRÉ-ESCOLA DE BRASÍLIA
(2018 – 2025)**

Brasília

2026



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional

Merula Helena Afiune

**BRINQUEDOS E REPRESENTATIVIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PRÁTICAS, MATERIALIDADES E PROPOSIÇÕES NA PRÉ-ESCOLA DE BRASÍLIA
(2018 – 2025)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Desenvolvimento Profissional, sob orientação da Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada.

Brasília
2026

AA257b Afiune, Merula Helena
Brinquedos e representatividade étnico-racial na Educação
Infantil: práticas, materialidades e proposições na
pré-escola de Brasília (2018 - 2025) / Merula Helena
Afiune; orientador Etienne Baldez Louzada Barbosa. Brasília,
2026.
108 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2026.

1. . I. Baldez Louzada Barbosa, Etienne, orient. II.
Título.

AFIUNE, Merula Helena. **Brinquedos e representatividade étnico-racial na Educação Infantil: práticas, materialidades e proposições na pré-escola de Brasília (2018 – 2025).** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada
Presidente - PPGEMP/UnB

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto
Membro Interno – MTC/FE/UnB

Profa. Dra. Lajara Janaina Lopes Corrêa
Membro Externo – IFB/DF

Prof. Dra. Benedetta Bisol
Suplente – PPGE/UnB

Para Tereza Lopes Afiune, minha mestra.

AGRADECIMENTOS

Lugar comum agradecer a Deus, mas eu jamais ousaria começar este texto sem olhar para Ele e entender que só cheguei até aqui por Suas mãos.

Dito isso, quero agradecer à minha família, e essa inclui todos que chamo de “meus”, que nem sempre têm o meu sangue, mas são absolutamente donos do meu amor.

Aos meus filhos, Lucas, Enzo e Ian, meus formadores diários da vida.

Ao Prof. Dr. Francisco Thiago Silva por me encantar com seu conhecimento e despertar em mim o desejo de aprender e de estar aqui.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis por ensinar muito além do que a academia prevê e me fazer acreditar que eu sou uma pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Geraldo Eustáquio por confiar no potencial de uma desconhecida e me permitir fazer parte do seu grupo. E que grupo!

À minha orientadora, Profa. Dra. Etienne Baldez, todo agradecimento do mundo por ser sabedoria, razão e afeto, do modo mais lindo que eu poderia receber. Certamente, isso conta sobre honra e benção.

À Monise, Paulo, Aquiléa, Thamara e Fernanda, obrigada pelas mãos entrelaçadas. Elas não se soltarão.

Por fim, Guimarães Rosa estava certíssimo: “É junto dos bão que a gente fica mió.”

RESUMO

Este estudo investiga o papel dos brinquedos na constituição da representatividade étnico-racial na Educação Infantil, tomando como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em um jardim de infância da rede pública de Brasília, na Regional do Guará, no período de 2018 a 2025. Fundamentada nos Estudos Sociais da Infância e na educação para as relações étnico-raciais, em diálogo com a perspectiva de uma educação antirracista, a pesquisa buscou compreender de que modo as interações entre brinquedos e crianças expressam percepções e sentidos de identidade e pertencimento. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental, a aplicação de questionários, a observação do campo de pesquisa e rodas de conversa com docentes, realizados em 2025. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), orientou a sistematização e interpretação dos dados. Como produto técnico, apresenta-se o catálogo “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola”, elaborado a partir de observações empíricas, dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa e das normativas nacionais oficiais e do Distrito Federal, com o propósito de fomentar reflexões e práticas pedagógicas voltadas à representatividade e à diversidade étnico-racial. Os resultados apontam que, embora haja iniciativas pontuais de valorização da diversidade, a oferta e o uso dos brinquedos ainda reproduzem padrões hegemônicos, demandando formações docentes contínuas e políticas públicas comprometidas com a equidade racial desde a primeira infância.

Palavras-chave: Brinquedo; Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Representatividade; Educação antirracista.

ABSTRACT

This study investigates the role of toys in the constitution of ethnic-racial representation in Early Childhood Education, focusing on the pedagogical practices developed in a public kindergarten in Brasília, in the Guar Region, from 2018 to 2025. Based on Social Studies of Childhood and education for ethnic-racial relations, in dialogue with the perspective of anti-racist education, the research sought to understand how interactions between toys and children express perceptions and senses of identity and belonging. The investigation, which was qualitative and exploratory in nature, used documentary analysis, questionnaires, field observation, and roundtable discussions with teachers, conducted in 2025, as methodological procedures. Content analysis, according to Bardin (2011), guided the systematization and interpretation of the data. As a technical product, we present the catalog “Toys as enablers of ethnic-racial representation in preschool,” developed from empirical observations, the theoretical references used in the research, and official national and Federal District regulations, with the purpose of fostering reflections and pedagogical practices focused on representation and ethnic-racial diversity. The results indicate that, although there are specific initiatives to promote diversity, the supply and use of toys still reproduce hegemonic patterns, requiring ongoing teacher training and public policies committed to racial equity from early childhood onwards.

Keywords: Toys; Early Childhood Education; Ethnic-racial relations; Representativeness; Anti-racist education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da busca por Estudos de acordo com os temas/expressões cunhadas	16
Quadro 2 - Trechos retirados do Currículo em Movimento da Educação Infantil	57
Quadro 3 - Seções do Catálogo	86

LISTA DE SIGLAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

Conselho Nacional de Educação – CNE

Coordenação Regional de Ensino do Guará – CRE Guará

Diretoria de Educação Infantil - DIINF

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

Distrito Federal – DF

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

GT – Grupos de Trabalho

Inteligência Artificial – IA

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Ministério da Educação – MEC

Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Projeto Político Pedagógico – PPP

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB

Unidade de Educação Básica – UNIEB

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO CONSTITUÍDO	22
1.1. Uma educação para as crianças pequenas: historicidade por meio da documentação legal	25
1.2. A diversidade étnico-racial considerada na Educação Infantil: diálogos instituídos	35
1.3. Brincando, interagindo e a identidade construindo: o brinquedo na Educação Infantil ...	43
2. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INSTITUÍDAS, MATERIALIDADES EXPERIENCIADAS, REPRESENTATIVIDADES REFLETIDAS	51
2.1. Um currículo e um compromisso com a questão étnico-racial em Brasília: o que diz a documentação	57
2.2. O Projeto Político Pedagógico e a Plenarinha: alinhamentos entre currículo, escuta e diversidade étnico-racial	64
2.3 O campo da pesquisa e seus achados: entre vozes, olhares e materialidades	72
3. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIALIDADES QUE REFLETEM IDENTIDADES, PERTENCIMENTO E A VISÃO DE SI	85
3.1 Produto Técnico: o Catálogo “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola”	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

No começo da brincadeira, Dandara, a menina negra, comprou casinha e chamou os colegas para morarem juntos. Todas as meninas e o menino concordaram de imediato com a proposta. Então Dandara passou a organizar a casinha buscando objetos na caixa de brinquedos. Cibele, uma criança de pele branca, cabelos lisos e compridos, chamou as colegas e disse para Dandara: “Você vai ser a empregada da casa”. Dandara imediatamente disse aos colegas: “Eu não vou ser empregada. A casa é minha, e pronto”. (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 149).

Na epígrafe acima, o autor e as autoras demarcam a conversa ocorrida entre as crianças e indicam que Dandara demonstra, ainda que sutilmente, uma consciência racial no seu posicionamento, já como criança sujeito de direitos, que possui agência social, na primeira etapa da educação básica. Soares, Feital e Melo (2023) retomam que, no racismo estrutural presente na nossa sociedade, a mulher negra, de pele retinta como Dandara, não comparece representada como dona da casa e, sim, como empregada doméstica. “Assim, é possível perceber na rotina das práticas na Educação Infantil a presença dessa falsa hierarquização dos tons de pele através da qual as crianças reproduzem o que vivenciam no dia a dia na sociedade” (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 151).

É importante considerar que o entendimento de “reproduzem”, neste estudo, é feito de acordo com o que demarca Corsaro (2002) quando explicita o conceito de reprodução interpretativa:

(...) a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (Corsaro, 2002, p. 114).

Nessa direção explicitada, o que acontece na brincadeira das crianças na epígrafe, deve ser considerado dentro da perspectiva do racismo estrutural e a ela pode ser agregado o entendimento de que as crianças não apenas imitam os adultos, elas interpretam o que vivenciam nas relações sociais – incluindo as que travam com os adultos, além das que ocorrem com outras crianças – e se apropriam da cultura, reelaborando-a de acordo com os sentidos que construíram desse mundo social. Por isso o termo reprodução interpretativa. Algo que não é

imitado, mas reelaborado a partir de uma vivência, um entendimento e uma interpretação mediante o repertório que possuem e que as crianças ampliam nas relações que travam. Não como um processo em etapas, para que ocorra a reprodução interpretativa, mas como um processo que está com todos esses momentos imbricados, ocorrendo ao mesmo tempo.

No escopo da pesquisa, é importante considerar a reflexão de Gomes (2002) acerca de representatividade, sobre a forma como o corpo negro é apresentado e vivenciado no ambiente escolar e como a representatividade negra é elemento fundamental para a construção de uma identidade positiva. E isso se estende a todos os grupos étnico-raciais que sofrem com a invisibilidade, a exclusão e o preconceito. Seguindo esse pensamento, Munanga (2005) diz que a ausência de representatividade nos espaços de formação implica em racismo. Essa ausência de representações aponta para como as crianças acessam as culturas afro-brasileira, africana e indígena. E em se tratando da representação de estéticas diversas, a presença ou escassez de brinquedos pode indicar se a instituição educacional demonstra preocupação com a educação para igualdade racial e como lida com o processo de formação das crianças.

Com efeito, sobre as possibilidades presentes na pré-escola, Kishimoto (2011, p. 22) pontua que “a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. A afirmativa transita pela finalidade e o porquê da educação, enquanto processo importante no desenvolvimento do ser humano e como instrumento de transformação social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.12).

Pela leitura do trecho das DCNEI acima citado, é possível identificar o brincar como uma linguagem da própria infância, expressão da criança e uma forma de interpretar e ressignificar a realidade, o que reafirma o brincar enquanto eixo estruturante da Educação Infantil. O ato de brincar se estabelece como ação fundamental para o desenvolvimento infantil, para a construção do conhecimento e para a constituição de identidade e de relações sociais. Para Kishimoto (2019):

O brincar e o aprender andam juntos, não se separam. Nas atividades de aprendizagem há sempre o brincar, assim como nas brincadeiras há sempre aprendizagem, todavia, é importante destacar que o brincar não pode ser concebido somente como uma ação à serviço de algum conteúdo ou tema (Kishimoto, 2019, p. 4).

Ainda segundo Kishimoto (2019), a importância do brincar está no fato de que ele promove um processo de compreensão do mundo. Nessa direção, encontram-se os eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeiras, os quais estão descritos nas DCNEI, no Artigo 9º (Brasil, 2009). Em conformidade com as proposições do documento, pela experiência do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem atividades motoras, aprendem a lidar com emoções e interagem socialmente. Destarte, o brincar deve ser compreendido dentro do contexto sociocultural em que a criança está inserida, uma vez que as brincadeiras são apropriadas, construídas e/ou ressignificadas pelas crianças de acordo com as práticas culturais, valores e normas da sociedade. Nesses termos, as brincadeiras auxiliam a criança no processo de entendimento e internalização de características culturais, da vida social.

E se o brincar é processo permanente de descoberta e de construção de percepções sobre si e o mundo, o brinquedo detém a possibilidade de ser ferramenta utilizada para a construção ou desconstrução de normas socialmente instituídas. Para Brougère (2004), o brinquedo é um produto social, com particularidades culturais específicas, cheio de significados e atribuições sociais. De acordo com essa concepção, o brinquedo é um elemento de representação social, imbuído de valor simbólico.

Sobre o brinquedo, as estéticas representadas por meio desse estão ligadas às questões de percepção sobre si e tomadas pela necessidade de uma educação voltada à diversidade e ao respeito às existências plurais. Nessa perspectiva, o brinquedo não é apenas objeto de entretenimento, mas portador de significados culturais e ideológicos que refletem a sociedade em que está inserido. A materialidade do brinquedo oferece pistas sobre o contexto cultural, podendo reforçar estereótipos e papéis sociais. A afirmativa implica na necessidade de compreender e reconhecer quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas a partir de representações estéticas plurais e pensadas segundo as estruturas racializadas (Wajskop, 1995; Silva; Ostetto, 2021; Teodoro; Oliveira; Santos, 2023).

Kishimoto (2010) assevera que a escolha dos brinquedos deve considerar não apenas a função lúdica, mas também o potencial educativo e formador de valores. À vista disso, é importante que a educação para as relações étnico-raciais seja compreendida a partir do universo coletivo e plural, construído com base em princípios antirracistas, entendendo o espaço escolar como o lugar que precisa apresentar uma dimensão curricular a partir da valorização das diferentes constituições identitárias.

Atentando-se neste estudo para o eixo infância, criança, questões étnico-raciais e o brincar, constituiu-se o problema que deu origem a esta dissertação: existem brinquedos, nas

instituições públicas de Educação Infantil, em Brasília, que permitam que as crianças possam se sentir representadas, a partir de uma ideia de representatividade étnico-racial? Arelados à problematização central, outros questionamentos foram feitos: quais os critérios para a escolha dos brinquedos que estão nas instituições de Educação Infantil no Distrito Federal? Entre esses critérios, há preocupação com as questões étnico-raciais? A escolha dos brinquedos é discutida com os professores e com as professoras? As respostas aos questionamentos fazem parte das interpretações construídas ao longo deste trabalho.

A hipótese aqui aventada, pautada um pouco na percepção profissional enquanto professora da rede de ensino de Brasília, trabalhando com a primeira e segunda etapa da educação básica, é a de que existem ações pedagógicas pautadas pela discussão da diversidade e da identidade étnico-racial, mas que ainda não conseguem fomentar, junto às crianças, uma consciência identitária afirmada, por ainda não reforçarem elementos identitários — não apenas imagéticos, diretamente ligados à questão racial, mas também relacionados ao lugar social, às formas de expressão e à estética cultural.

Tal pressuposto aqui indicado toma estudos como o de Silva e Souza (2013), que evidencia a existência de compromisso em instituições de Educação Infantil com a circulação e a constituição de práticas antirracistas e de uma identidade étnico-racial. Como demonstram, existem outros estudos que partiram da observação de como as crianças brincam e se relacionam a partir, por exemplo, de bonecas negras que são disponibilizadas nas salas de convivência, como o de Dias (2007) e de Souza (2009). Nesses estudos, há uma discussão sobre a percepção das crianças, a forma como elas se identificam ou não com aquelas bonecas e, por fim, como nas suas relações – entre pares ou com adultos de referência – representam essa percepção ou apropriação de uma identidade. Os autores sinalizam mudanças nas práticas pedagógicas há uma década, considerando as proposições de políticas curriculares, principalmente após a Lei nº 10.639/2003 (Silva; Souza, 2013). Todavia, na instituição pesquisada pelos autores aqui referenciados, apesar de uma circulação pedagógica sobre a diversidade étnico-racial, os autores identificaram que a unidade de Educação Infantil “estudada reflete um tanto de tal processo, com integrações parciais, contradições e a complexidade que, via de regra, a realidade apresenta” (Silva; Souza, 2013, p. 47).

Em consonância com o exposto, o objetivo geral do estudo buscou compreender de que modo a materialidade do brinquedo, nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, possibilita experiências de representatividade étnico-racial que contribuam para a constituição identitária das crianças. Consecutivo ao ponto principal, os objetivos específicos foram os seguintes: 1) Analisar estudos científicos que tenham considerado a especificidade da Educação Infantil e as

questões étnico-raciais; 2) Identificar, nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a orientação para práticas pedagógicas que tomem a discussão da diversidade étnico-racial com as crianças da pré-escola; 3) Entender as práticas pedagógicas relacionadas à materialidade do brinquedo, que possam proporcionar à criança uma representatividade étnico-racial; e 4) Propor, por meio de um Catálogo, uma reflexão sobre como propiciar às crianças uma materialidade representativa de suas identidades na pré-escola, em Brasília, DF.

Para empreender no caminho dos objetivos traçados, optou-se por delimitar o recorte temporal entre 2018 e 2025 em razão das mudanças normativas e curriculares ocorridas nesse período, especialmente no contexto do Distrito Federal, que passou por revisões significativas em documentos orientadores da primeira etapa, nos anos posteriores a instituição do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018), além de ser o ano de 2025 aquele em que se priorizou a pesquisa de campo deste estudo. Brasília, como território de pesquisa, foi escolhida pela representatividade de sua rede pública e pela diversidade sociocultural que caracteriza suas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, a leitura de documentos específicos da educação em Brasília, especialmente da pré-escola

Considera-se um recuo temporal ao ano de 2003 ao não perder de vista a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). Apesar de não direcionada à Educação Infantil, a lei supracitada criou uma exigência legal de abarcar a temática História e Cultura Afro-Brasileira nos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todavia, sendo a Educação Infantil parte da educação básica, entendeu-se que há uma exigência social, cultural, educativa que também deve ser considerada nas atividades realizadas com as crianças. É o atentar-se para a referida legislação direcionou também o olhar para o acompanhamento da produção acadêmica sobre relações étnico-raciais, os brinquedos e a Educação Infantil ao longo das duas últimas décadas. Logo, se tem um adensamento do olhar para a bibliografia e legislação, ainda que se mantenha a escolha central do período de sete anos (de 2018 a 2025) como base para as análises específicas aqui construídas.

Isto posto, o caminho metodológico percorrido inicia-se com o levantamento de teses, artigos e dissertações, em pesquisa empreendida em repositórios nacionais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da CAPES. Em relação à seleção das plataformas, as referidas instituições apresentam acesso aberto às produções científicas, possibilitando mecanismos claros de busca e confiabilidade. Posterior à escolha dos repositórios, foram delimitadas quatro expressões de busca centrais: Educação Infantil e

relações étnico-raciais; brinquedo e constituição da identidade; brinquedo e relações étnico-raciais; representatividade étnico-racial. O quadro a seguir sinaliza para os resultados:

Quadro 1: Resultados da busca por Estudos de acordo com os temas/expressões cunhadas

Plataforma	Temas/expressões	Ocorrências	Selecionadas
Portal de Periódicos da Capes	Educação Infantil e relações étnico-raciais	137	12
	Brinquedo e constituição da identidade	30	0
	Representatividade étnico-racial	36	02
	Brinquedo e relações étnico-raciais	30	0
BDTD	Educação Infantil e relações étnico-raciais	152	12
	Representatividade étnico-racial	43	02
	Brinquedo e constituição da identidade	15	01
	Brinquedo e relações étnico-raciais	05	01

Fonte: Portal de Periódicos da Capes e BDTD (2003-2024) – elaborado pela autora

Conforme proposto por Bardin (2011), para a seleção dos estudos, considerou-se uma leitura em três etapas: primeiro, a leitura do título e nele verificado um indício de relação com o objetivo desta dissertação, foi lido o resumo, como segunda etapa. Confirmada a relação após a leitura do resumo, o estudo foi selecionado e foi feita a sua leitura na íntegra, compondo as interpretações aqui realizadas. Dito isso, foram seguidos os movimentos que fundamentam o procedimento em Bardin (2011). Depois da leitura na íntegra, foi realizada uma análise criteriosa dos materiais selecionados, feitos registros de informações relevantes e das perspectivas apontadas pelos autores e, depois, o tratamento dos dados conforme análise comparativa dos estudos e da interpretação empreendida.

Sobre os estudos encontrados¹, é possível apontar que apresentam reflexões sobre infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais, considerando a instituição de Educação Infantil como espaço importante para a desconstrução de estereótipos racistas e excludentes (Lima, 2022; Augusto, 2017). Na perspectiva do brinquedo e representatividade, pesquisas como as de Silva (2018) e Rodrigues (2019) demonstram a importância do brincar como processo permanente de aprendizagem, socialização e que detém a possibilidade de tratar

¹ Vide Apêndice 1

questões de identidade e pertencimento. Para Gonçalves e Ivenicki (2022), representatividade é o caminho para construção de referências étnico-raciais para crianças.

Os estudos selecionados demonstram que o processo de construção da subjetividade tem início na infância, em espaços sociais, de convivência, em ambientes escolares, e encontra-se imbricado à necessidade de se considerar as diversas constituições identitárias. Com relação aos preceitos legais, as pesquisas indicam que apesar da obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais, a realidade escolar ainda não incorporou efetivas práticas pedagógicas antirracistas. Na direção do indicado até aqui, pelas leituras realizadas, é possível observar que há um debate acadêmico já instituído ao redor da tríade brincar, relações étnico-raciais e Educação Infantil. Todavia, tal levantamento de uma circulação científica evidencia ainda uma brecha para novas pesquisas, como a que tome essa tríade dentro do contexto da primeira etapa da educação básica, considerando a pré-escola, em Brasília, DF. Isso porque, por enquanto, nenhum estudo, entre os encontrados no levantamento realizado, se propôs ao escopo aqui proposto.

Para dar conta da intenção descrita neste estudo, o trajeto metodológico dividiu-se em dois percursos. No primeiro, o esforço se deu no levantamento bibliográfico e documental, nas plataformas citadas anteriormente, de acordo com as expressões de buscas estabelecidas, no mapeamento e análise das produções teóricas e por meio da análise da legislação vigente e dos textos oficiais. Acerca do segundo percurso, esse apresenta o campo de pesquisa, tomado não somente pelos documentos oficiais da SEEDF e pedagógicos, mas a partir da observação das práticas docentes, questionários e rodas de conversas com os docentes da instituição. Desta forma, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, visto que valoriza a subjetividade, considerando-a parte da realidade concreta. Dialogando com Minayo (2016), entende-se que a pesquisa qualitativa:

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2016, p. 21).

A respeito da coleta de dados, optou-se pelo uso de questionários compostos por uma série ordenada de perguntas abertas, respondidas por escrito e na ausência da pesquisadora, a fim de assegurar maior liberdade nas respostas e preservar o anonimato dos participantes. Para a análise e interpretação dos dados, o estudo recorreu às concepções de Bardin (2011), adotando

a técnica de análise de conteúdo. Essa escolha metodológica está operacionalizada na análise das fontes e é detalhada no segundo capítulo.

Pertencente ao campo das abordagens qualitativas, a análise de conteúdo busca organizar, sistematizar e interpretar o material empírico, considerando as condições de produção e os sentidos manifestos e latentes das comunicações. Segundo Bardin (2016), o processo se desenvolve em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Trata-se, portanto, de uma técnica que vai além da simples descrição dos dados, exigindo do pesquisador uma postura reflexiva diante dos significados culturais e sociais expressos nas mensagens analisadas.

No processo de pesquisa de campo, optou-se por utilizar a roda de conversa. Tal escolha justifica-se pela necessidade de promover a interação entre os (as) participantes, a escuta qualificada de diferentes perspectivas e a construção coletiva de sentidos sobre o tema investigado. Conforme Minayo (2016), as metodologias qualitativas devem privilegiar o diálogo e a compreensão profunda das experiências humanas, possibilitando a emergência de significados que ultrapassam respostas objetivas. A roda de conversa, nesse sentido, insere-se no conjunto de técnicas participativas de coleta de dados, caracterizando-se por um encontro horizontal e dialógico entre pesquisador(a) e participantes, no qual todos têm a oportunidade de expressar suas percepções e vivências.

No contexto desta pesquisa, as duas rodas de conversa foram realizadas com dez professoras e a diretora da instituição participante, após a aplicação dos questionários, com o objetivo de aprofundar as informações obtidas e compreender de forma mais ampla as percepções sobre o brincar e sua relação com a representatividade étnico-racial. O registro das falas, mediante autorização das participantes, possibilitou o tratamento posterior do material pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar as práticas pedagógicas, as concepções de diversidade e como tratam a temática étnico-racial na Educação Infantil. Dessa forma, a roda de conversa não apenas complementou os dados presentes nos questionários e nas observações, mas constituiu-se como um espaço de diálogo, reflexão e escuta sensível, coerente com os princípios ético-políticos de uma pesquisa comprometida com questões sociais importantes.

Ao adotar a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), a pesquisa encontrou um caminho metodológico que possibilitou compreender o discurso docente além de sua superfície, revelando sentidos, valores e representações presentes nas falas e práticas observadas. A análise permitiu uma verificação sistemática e sensível nas narrativas das professoras, buscando compreender não apenas o que foi dito, mas também o que foi percebido nas entrelinhas, trocas

e falas complementares entre os participantes e com a pesquisadora. A análise de conteúdo se estabeleceu como uma metodologia de análise de dados da pesquisa qualitativa em Educação, transformando bases empíricas em compreensões mais profundas sobre a relação entre brincar, prática pedagógica, representatividade e o cotidiano do jardim de infância da rede pública do Distrito Federal.

Atentando-se para a questão da ética na pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em conformidade com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, processo 87116425.9.0000.5540. Quanto ao campo de investigação do estudo, esse deu-se em instituição de Educação Infantil, na Coordenação Regional de Ensino do Guará (CRE Guará), da Rede Pública do Distrito Federal.

A escolha do jardim de infância pertencente à CRE Guará² decorre, inicialmente, do lugar profissional que ocupo, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde a atuação se dá como professora e coordenadora intermediária na Unidade de Educação Básica (UNIEB). Todavia, mais do que uma decisão funcional, trata-se de uma escolha atravessada por esse lugar social, entendido, conforme Certeau (1994), como o espaço simbólico a partir do qual o sujeito observa, interpreta e age no mundo. O lugar, nesse sentido, não é apenas geográfico, físico, laboral, mas histórico e relacional, mas é o ponto de partida das práticas e da produção de saberes. Assim, este estudo nasce do cruzamento entre a trajetória profissional e as experiências que constituem esta autora como mulher, professora e pesquisadora inserida na rede pública de ensino.

Ao longo de mais de três décadas de magistério, é possível apontar o percurso percorrido em diferentes territórios educativos (escolas de periferia, áreas rurais, assentamentos e instituições de madeira provisória), convivendo com realidades de profunda desigualdade, mas também com potentes experiências de resistência e criação. Nessas vivências, pode-se compreender que o fazer pedagógico se transforma à medida que nos deixamos afetar pelos contextos em que atuamos: o espaço escolar é, ele próprio, uma prática social (Certeau, 1994), onde o cotidiano revela tanto as limitações impostas pelas estruturas quanto as invenções produzidas pelos sujeitos.

² Guará é uma região administrativa do Distrito Federal. No Distrito Federal, uma região administrativa (RA) é uma divisão territorial, utilizada para fins de administração governamental, planejamento urbano, pesquisas e estudos socioeconômicos. O Distrito Federal é composto por 35 Regiões Administrativas, cada uma com sua própria administração (IPEDF, 2026).

Testemunhei trajetórias de crianças que, apesar das condições adversas, construíram caminhos diversos – algumas tornaram-se profissionais, pais, colegas de profissão. Essas experiências reafirmaram minha convicção no poder transformador da educação e na urgência de práticas comprometidas com a equidade, a representatividade e o respeito às diferenças. O discurso e as análises que aqui apresento emergem, portanto, do lugar que ocupo e do olhar que dele se projeta: o de uma mulher branca que, mesmo não sofrendo diretamente os efeitos do racismo, reconhece as violências que estruturam as relações racializadas e busca compreender os mecanismos que moldam nossa convivência social. Como pesquisadora, caminho ao lado dos teóricos que sustentam este trabalho e dos professores e professoras da Educação Infantil, cujas práticas cotidianas me inspiram e confirmam que a escola é um território de potência e transformação.

Terminada esta introdução do trabalho e também apresentação de onde se parte aqui com a pesquisa, destaco que a dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Brinquedos, diversidade étnico-racial e Educação Infantil: um campo constituído”, voltou-se ao diálogo com os estudos científicos da área e à documentação oficial nacional. No segundo capítulo, “Brinquedos, diversidade étnico-racial e Educação Infantil: práticas instituídas, materialidades experienciadas, representatividades refletidas”, a intenção foi a de compreender as orientações da SEEDF para as práticas pedagógicas que tomam a questão da diversidade étnico-racial com as crianças na pré-escola, cotejando com as observações e análises feitas ao longo da pesquisa de campo. Já o terceiro capítulo, intitulado “Brinquedos, diversidade étnico-racial e Educação Infantil: materialidades que refletem identidades, pertencimento e a visão de si”, teve como escopo central apresentar a proposição de um Catálogo, considerando a reflexão docente na direção de como tem sido oportunizado às crianças momentos de construção de uma representatividade de si e do outro, tomando a pré-escola em Brasília, no Distrito Federal, e uma materialidade representativa de suas identidades.

1. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO CONSTITUÍDO

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? Não me proponho a responde a essas questões, mas me sinto comprometida com elas e com o questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje. (Kramer, 2000, p. 2).

Dialogar com o texto de Kramer (2000), logo no início deste capítulo, é se comprometer, assim como a autora o fez há vinte e cinco anos, não somente com o questionamento da sociedade e da relação com a infância, como também com o debate que tem sido realizado na área de Educação Infantil sobre tais problematizações, incluindo, em específico, as práticas pedagógicas que têm sido efetivadas com as crianças na primeira etapa da educação básica e que são possibilitadoras de mudanças perceptivas de si e dos outros ao redor, considerando a diversidade étnico-racial e a relação com o brincar.

O entendimento de prática pedagógica na Educação Infantil aqui dialoga com o verbete escrito por Oliveira (2024), de que é uma atividade exercida por professoras e professores da primeira etapa, junto às crianças, que tem intencionalidade pedagógica e cujos objetivos iniciais são constantemente redimensionados pela ação dos sujeitos envolvidos nessas ações (crianças e adultos). E isso considera a indissociabilidade entre teoria e prática, a compreensão docente de que planejamento e efetivação passam por processos de formulação e efetivação que podem ser distintos – ou seja, que ao planejar se tem uma proposição e que pode ser modificada quando os outros sujeitos envolvidos, no caso, as crianças, entram na relação da efetivação do proposto – e a observância de que a rotina de uma instituição e de uma sala de convivência na Educação Infantil caminha *pari passu* com toda a prática pedagógica, devendo ser flexível, criativa e democrática.

E, sendo interação e brincadeira eixo norteador da proposta pedagógica (Brasil, 2010), não tem como desconsiderar as dimensões do brincar incluídas nas ações para e com as crianças.

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural. (Oliveira, [2024], n.p.).

A dimensão da prática pedagógica está atrelada ao entendimento de currículo, a concepção de como se compreende a orientação educativa ou curricular na Educação Infantil. Buss-Simão e Rocha (2017) evidenciam que tal orientação tem como base a exigência de que, antes de tudo, há necessidade de conhecer as crianças. Nas palavras das autoras, “esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial”, ou seja, de observar e analisar as “suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas”. (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 89).

Com tal demarcação, é possível afirmar que o currículo e a prática pedagógica a ela atrelada intrinsecamente, não pode ser concebido como um plano individual com predeterminação fixa e, sim, como uma proposta coletiva, criativa, colaborativa entre todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Principalmente diante de uma concepção de que as crianças são sujeitos ativos, precisam ser escutadas e essa escuta deve ser considerada nas práticas a elas direcionadas.

Soares, Feital e Melo (2023, p. 156) dialogam com pesquisas sobre as relações étnico-raciais no Brasil, que consideram as crianças negras na Educação Infantil, e apontam que nas instituições educativas da primeira etapa há “dimensões positivas, dimensões negativas, práticas escolares, propostas curriculares e temas emergentes”. Sobre as dimensões positivas, o autor e as autoras demarcam atividades que são realizadas com as crianças que permitam a afirmação de sua identidade e autoestima, tais como a contação de histórias que tomam a História da África, ações que envolvem a cultura afro-brasileira, com histórias dos povos e da cultura africana, bem como as lutas coletivas de comunidades negras, com indicação de uso de linguagem musical, além da literatura. (Soares; Feital; Melo, 2023).

Quanto às dimensões negativas, essas indicam que o racismo implícito continua coexistindo nas instituições de Educação Infantil e estão permeando as práticas com as crianças, com uma ideologia do branqueamento das raças³ que, infelizmente, ainda se têm momentos de

³ De modo sistematizado, é possível indicar que a expressão ideologia do branqueamento das raças é utilizada de modo relacionado a compreensão de um dispositivo psicossocial e político estruturante das relações raciais no Brasil. Conforme analisado por Capelasso e Caniato (2024), tal ideologia opera pela valorização da branquitude

rejeição às crianças negras, mesmo que velados, há conflitos, estereótipos, preconceitos, omissão, indiferença, invisibilidades, ações adultocêntricas, colonialistas, eurocêntricas e que, “dessa forma, as crianças evitam falar sobre o racismo e minimizam ou negam os conflitos” (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 158). Diante disso, se estabelece a necessidade de uma formação para professoras e professores, tanto inicial quanto continuada, que permita a reflexão sobre práticas antirracistas na Educação Infantil, indicada pelo autor e autoras como um dos caminhos para mudanças nessa dimensão:

Pesquisando e desenvolvendo práticas pedagógicas com atenção, veremos que as crianças negras têm variadas visões de mundo e vivenciam diversas maneiras de ser e de existir em seus conflitos, aventuras, experiências. Suas infâncias, múltiplas e plurais, possibilitam a superação do histórico complexo de inferioridade imputado a elas e ao povo negro, possibilitam a superação de estereótipos e a construção de práticas antirracistas. Na história de cada criança negra é possível encontrar fragmentos da história de todas as crianças negras.” (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 161).

É preciso estar, como docente na Educação Infantil, em constante inquietação sobre as práticas instituídas para e com as crianças, de modo a identificar se há ausência de patrimônio histórico-cultural dos povos originários e de como tem sido proporcionado às crianças momentos para que se percebam sobre uma ótica de identificação positiva, para que, como pontua Silva (2005, p. 31) sobre as representações em livros didáticos, não sejam efetivadas “as mil formas de fazer o negro odiar a sua cor [que] são veiculadas habilmente, dissimuladamente”.

Na direção até aqui esboçada e retomando o objetivo central deste capítulo, aqui se apresenta o diálogo com os estudos científicos da área e a documentação oficial nacional. O texto discorre sobre os marcos legais que configuraram a Educação Infantil no país, bem como os estudos que fundamentaram esta pesquisa. A análise da legislação, dos documentos oficiais e da leitura especializada demonstram que a Educação Infantil, incorporada como direito social e dever do Estado, segue atrelada à necessidade de consolidação de mecanismos jurídicos e de ações efetivas que compreendam a importância de uma educação de qualidade, pública e gratuita, alicerçada no antirracismo e no respeito às existências plurais.

como norma de poder e ideal civilizatório, depreciando e criminalizando elementos da cultura negra para manter privilégios hierárquicos e negar o racismo através de um mito de homogeneidade nacional. Domingues (2002) destaca que esse fenômeno transcende o projeto eugênico de “clareamento” físico da população, manifestando-se também como uma pressão cultural internalizada: no período pós-abolição, a adesão aos valores e comportamentos brancos (“branqueamento moral”) serviu como um mecanismo paradoxal de sobrevivência e inserção social para a população negra, resultando na negação da própria identidade e na reprodução de preconceitos intraraciais.

Acerca da relação entre brinquedo, constituição da identidade e relações étnico-raciais, o capítulo apresenta os enfoques e fundamentações necessárias à compreensão de que as representações identitárias são determinantes no que diz respeito ao sentimento de pertencimento e valorização da identidade.

1.1. Uma educação para as crianças pequenas: historicidade por meio da documentação legal

No Brasil, o início da Educação Infantil pode ser entendido com dois tipos de atendimento: aquele que acontecia nos jardins de infância que tinham práticas relacionadas e indicadas na perspectiva froebeliana – como o jardim de infância anexo ao Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, primeiro a ser fundado em 1875 – e que não abarcava todas as crianças e faixas sociais e econômicas; e aquele que está intimamente ligado a práticas de caráter assistencialista, voltadas principalmente à proteção e ao cuidado de crianças em situação de vulnerabilidade social – nesses contextos, a educação não era compreendida como um direito, mas como uma ação voltada à garantia da sobrevivência (Kuhlmann, 2000).

Todavia, como Kuhlmann (2007) explicita, quando trata da configuração da educação e da creche e pré-escola na época de discussão e instituição do primeiro Plano Nacional de Educação, a polarização entre um atendimento ofertado como assistência ou como educativo, considerando as crianças pequenas e, principalmente, nesse caso, as creches, acabou por indicar uma construção de compreensão de que, se não é um espaço assistencialista e sim de educação, então o cuidado fica excluído da prática docente, ou seja, “a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (Kuhlmann Jr., 2007, p. 1988).

O que Kuhlmann Jr. (2007) evidencia é que se criou uma mentalidade, sem fontes ou estudos históricos aprofundados, de que havia uma dicotomia entre uma Educação Infantil que educa e uma que presta assistência, como se uma fosse pior ou melhor que a outra, sem esquecer da configuração da Educação Infantil no país muito atrelada à oferta às classes populares. O autor demarca a crescente demanda por creche e pré-escola, ao final da década de 1960, passando pelas décadas posteriores de discussão sobre a educação como direito, de necessidade de uma programação para a Educação Infantil, da valorização do jogo e do brinquedo, enfim, de uma especificidade não só nas práticas, nas teorias, como também nas políticas destinadas à Educação Infantil, culminando na inserção dela como primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Em um trecho de síntese, quando o autor percorre uma

apresentação de que não é uma oposição correta tratar educação como redentora e a assistência como uma vilã na relação com a Educação Infantil, ele sinaliza para uma discussão que perpassou a década de 1990 e adentrou os anos 2000: da especificidade dessa oferta e de como o cuidar e o educar devem ser pontos centrais para um atendimento qualificado às crianças, não apenas os temas ou conceitos a serem experienciados na prática pedagógica.

Mas o modelo da escola primária é inadequado para essa faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária. É por isso que a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora. **A definição de parâmetros de qualidade pode ser uma opção mais adequada para a superação das práticas discriminatórias que ainda permanecem nessas instituições.** (Kuhlmann Jr., 2007, p. 189 – grifos meus).

O trecho em destaque permite aqui uma reflexão: há duas décadas o autor indicava a importância de termos parâmetros de qualidade para superação de práticas discriminatórias nas instituições de Educação Infantil. E tal indicação coaduna com o teor central deste estudo, no sentido de se atentar, em específico, para a qualidade de uma oferta de brinquedos para as crianças de modo que se possa proporcionar uma representatividade étnico-racial, agregando a dimensão do brincar às práticas pedagógicas. Por meio de estudos da História da Infância e da Educação Infantil no Brasil, como os de Kuhlmann Jr. (2007), é possível acompanhar transformações conceituais e legais quando se trata da Educação Infantil, bem como a necessidade de práticas que superem a discriminação.

O rápido recuo de contexto histórico, ainda que não dê conta de quase um século de discussão sobre a constituição da educação da criança pequena no Brasil, suas políticas e mudanças de atendimento, permite aqui localizar a existência dos jardins de infância, escola maternal, creche, desde o final do século XIX, mas que tem uma reconfiguração diversa que pode ser concebida como um marco, na década de 1990. A partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança, na medida em que se afastava do caráter meramente assistencialista. A Carta Magna consolidou essa etapa da educação como um direito social e um dever do Estado. Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição estabelece que o Estado tem o dever de garantir atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos (Brasil, 1988).

Considerada etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças, a Educação Infantil apresentou a necessidade de políticas públicas voltadas para esse atendimento. Nessa perspectiva, a Constituição impulsionou a criação de mecanismos de financiamento público para garantir o acesso a essa etapa do ensino (Campos, 2003). Sobre o financiamento, no

período pós-constituente, em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Todavia, inicialmente, a Educação Infantil foi excluída do seu escopo (Pinto, 2018). Apenas em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNBEB), foi ampliado o acesso a creches e pré-escolas.

Acerca do exposto, Pinto (2018) e Campos (2001) destacam a importância da mobilização social para a garantia das políticas de financiamento para a Educação Infantil. Diversos movimentos sociais atuaram para pressionar o Estado com relação ao atendimento à primeira infância. Segundo Campos (2003), a Constituição representou um ponto de partida fundamental para que o Estado brasileiro começasse a elaborar políticas que viabilizassem o acesso e a qualidade na Educação Infantil. Para Kramer (2005), a Constituição de 1988 não apenas expandiu o acesso, mas também começou a promover a reflexão sobre a qualidade das práticas pedagógicas, reforçando a importância de uma formação adequada para os profissionais dessa etapa.

Silva Jr. e Dias (2011) trazem o fato de que pouco antes da promulgação da Constituição de 1988, em 1986, em Brasília, aconteceu a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, organizada pelo Movimento Negro Unificado e por diversas entidades negras do país, onde foram aprovadas proposições que posteriormente integraram o documento. Essas proposições tratavam de conquistas jurídicas e da previsão de que o ensino de História deveria contemplar a contribuição e o respeito pela diversidade étnica e cultural. O evento representou um esforço coletivo para que questões como a criminalização do racismo e o combate às desigualdades raciais fossem incluídas na Constituição Federal. Segundo Gomes (2017), a convenção consolidou a ideia de que a luta do movimento negro não é apenas pela igualdade, mas pela transformação das estruturas que perpetuam o racismo estrutural no país.

Por mais que a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte não seja marco para a Educação Infantil, esse movimento impacta a educação brasileira ao tratar do reconhecimento à sociedade formadora deste país, plural e diversa, e estabelece preceitos importantes para o contexto educacional (Silva Jr.; Dias, 2011). Isso posto, a Constituição de 1988, ao olhar para as crianças, também contribuiu para transformar a forma como elas eram vistas, o que se estende ao entendimento da importância desta fase da vida (a infância) e promove uma base para a instituição de leis e diretrizes posteriores, as quais ratificam que criança é sujeito de direito, produtor de cultura e que seu desenvolvimento deve caminhar junto à compreensão da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Nessa direção, em consonância com a Constituição Federal (Brasil,1988), o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 (Brasil, 1990), ratificou que crianças e adolescentes são sujeitos de direito e o acesso à educação é direito fundamental e obrigação do Estado. A legislação implicou na criação de políticas públicas voltadas para a infância, formação de profissionais e práticas de combate à exclusão. O Estatuto, ao alinhar-se à Constituição Federal, possibilitou que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como espaços de formação integral, implicando em um atendimento voltado às dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais da criança. Ademais, o documento reforçou a ideia de que o direito à educação é prerrogativa inalienável e não condicionada a critérios socioeconômicos.

Para Kramer (2006), a legislação brasileira, ao incorporar os princípios do ECA, legitima a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reafirma a responsabilidade entre Estado, família e sociedade, no cuidado e educação das crianças, na tentativa de superar práticas meramente compensatórias. Dentre outras normativas impulsionadas pelo contexto apresentado, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que regulamentou e estabeleceu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, deveria voltar-se ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo Kramer (2006):

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (Kramer, 2006, p. 801).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1998), com o objetivo de estabelecer diretrizes e contribuir para a implementação de práticas educativas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23).

Segundo Pereira e Iglesia (2022), bem como Pavezi (2014), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) apresenta importantes limites conceituais e operacionais: por um lado, propõe um modelo de prática ainda rígido e padronizado, que pouco considera as dimensões sociais e culturais das infâncias brasileiras; por outro, dissocia-se de temas centrais como cidadania, igualdade e diversidade, oferecendo uma orientação genérica, sem detalhar caminhos metodológicos para o enfrentamento das desigualdades raciais e das discriminações. As autoras indicam que o documento, por ser apenas uma referência e não possuir caráter normativo, corre o risco de induzir práticas superficiais — restritas a celebrações folclóricas e a datas comemorativas —, sem provocar uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e suas manifestações no cotidiano escolar. Tal abordagem, ao enfatizar uma ideia ampla de pluralidade cultural, poderia diluir a especificidade das questões étnico-raciais, tratando-as como simples variações culturais e não como expressões de desigualdade histórica e social⁴.

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, é possível indicar que o RCNEI (Brasil, 1998) representa um marco relevante no percurso das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, pois introduz a preocupação com a diversidade no âmbito do currículo nacional, ainda que de modo incipiente. Ao afirmar que “é importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los” (Brasil, 1998, p. 166), o documento sinaliza um movimento inicial de reconhecimento da pluralidade étnica e cultural no eixo “Natureza e Sociedade”. Assim, embora não tenha aprofundado as especificidades das relações raciais no Brasil, o RCNEI pode ser lido como um ponto de inflexão discursiva, que antecipa discussões posteriores sobre representatividade, diversidade e educação antirracista na primeira infância. No âmbito de acompanhamento de um contexto histórico, se torna pertinente retomar essas permanências

⁴ Em movimento de síntese, é possível apontar uma abordagem ainda muito genérica, que não aprofundou as especificidades das relações raciais no Brasil e suas implicações para as crianças, apenas mencionando a importância da valorização da pluralidade cultural, mas sem detalhar como isso deveria se concretizar na prática pedagógica cotidiana; uma falta de diretrizes específicas para docentes, principalmente considerando sugestões concretas de atividades, materiais didáticos e de estratégias para a promoção do respeito e da valorização das diferentes etnias, desde a primeira infância; um risco que a leitura do material pudesse levar a práticas com aspectos folclóricos e pontuais, como festas e datas comemorativas, sem promover uma compreensão crítica das relações raciais e do racismo estrutural; e, com isso, o risco de invisibilidade de questões raciais e de uma ênfase na “pluralidade cultural” que poderia ser entendida equivocadamente, o que poderia contribuir para diluir a especificidade das questões raciais, tratando as diferenças étnico-raciais como apenas mais uma forma de diversidade cultural, sem reconhecer o peso histórico e social do racismo.

em documentos oficiais, ainda que elas não estejam de acordo com o que seria indicado em um momento atual de reformulação de orientações oficiais, se hoje fosse esse o caminho.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, considerando questões como qualidade do atendimento, propostas curriculares e formação, e a própria mudança provocada pela Constituição Federal (Brasil, 1989), aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1999), com o objetivo de nortear propostas curriculares, orientar e qualificar os profissionais atuantes nessas etapas. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) foi criado para garantir que as normas vigentes fossem cumpridas e estabeleceu metas e objetivos para a Educação Infantil. De acordo com Kramer (2006), o documento apresentou avanços ao reconhecer a importância da Educação Infantil e ao propor o atendimento a crianças de 0 a 6 anos.

A partir dessas normativas, foram criadas as bases necessárias para a institucionalização e sistematização da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica e como período importante no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa. No Plano Nacional de Educação, a infância vem descrita como a fase em que as primeiras experiências da vida são significativas e impactam em alto grau a vida de uma pessoa. Sendo positivas, são capazes de desenvolver autoconfiança, empatia e respeito (Brasil, 2001).

A partir de 2003, a Educação Infantil no Brasil passou por transformações significativas, principalmente com a ampliação de políticas públicas voltadas para a inclusão e a valorização das diversidades étnico-raciais. A promulgação da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, foi um marco nesse processo, pois tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Embora a lei não trate especificamente da Educação Infantil, o conhecimento de sua existência e o que determina como “cumpra-se”, possibilita que docentes e instituições educativas pensem em mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas de todas as etapas da educação básica. A normativa estabelece que a educação brasileira inclua em seu currículo o reconhecimento da trajetória do povo negro no país, valorizando suas lutas históricas, saberes, manifestações culturais e formas de resistência. A proposta busca evidenciar o papel da população negra na constituição do país, ressaltando as contribuições nos campos social, político e econômico.

Para Munanga (2010), a Lei nº 10.639/03 ratifica a necessidade de respeitar a diversidade por meio de ações pedagógicas que tomem que o coletivo como referência e possibilitem o olhar para a história afro-brasileira. A Lei 10.639 (Brasil, 2003), que alterou a Lei 9.394 (Brasil, 1996), é uma legislação que está no escopo das ações afirmativas que instituiu

a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, estabelecendo a discussão das relações étnico-raciais em todo o currículo da Educação Básica. A aprovação desse dispositivo, da Resolução nº 01/2004 e dos documentos legais que orientam a educação antirracista nos sistemas educacionais brasileiros, trouxe para o debate educacional demandas históricas dos movimentos sociais negros e a urgência da promoção de uma educação pautada na igualdade racial, uma vez que tratam das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade deste país.

No contexto da Educação Infantil, essas normativas podem e devem ser base para a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e celebrem as diversidades culturais e étnicas, desconstruindo estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, são internalizados desde a infância e no ambiente escolar. Além da reformulação curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) destacam o racismo como uma ideologia que molda subjetividades. A afirmativa implica na importância de fornecer sistemas de referências às crianças, bem como na necessidade de promover experiências baseadas na diversidade cultural. Para Cavalleiro (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são um direito social e estão fundamentadas em valores civilizatórios.

Posteriormente, ampliando o escopo da Lei 10.639/03, foi criada a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), a qual tornou obrigatório o estudo de história e cultura das populações indígenas. A normativa demonstra o reconhecimento à diversidade cultural e à necessidade do combate a preconceitos e estereótipos de grupos excluídos. A partir dessa legislação, torna-se imperativo integrar conteúdos que contemplem a história e cultura da África e dos povos africanos, bem como as trajetórias e as contribuições dos povos negros e indígenas na formação do Brasil. A lei trata da incorporação desses conteúdos em todo o currículo escolar a fim romper com a lógica colonialista que historicamente marcou a educação brasileira. Trata-se, portanto, de um marco normativo que visa não apenas à reparação histórica, mas à construção de uma educação comprometida com a valorização das diferenças e o combate ao racismo.

Ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o trabalho pedagógico deve estar alicerçado em princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecido a partir da diversidade, do combate ao racismo e à discriminação, e por meio dos eixos norteadores interações e brincadeira. As DCNEI, a partir do panorama apresentado, estão fundamentadas em práticas pedagógicas que valorizam e reafirmam a identidade cultural, compreendendo o ambiente escolar como espaço inclusivo e plural. No contexto nacional,

marcado por desigualdades raciais, as orientações desse documento estendem-se não apenas ao desenvolvimento das crianças, mas à possibilidade de transformação social.

Merece atenção o fato de que as normativas legais para a Educação Infantil têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança e estão assentadas na concepção de um país plural, que entende a identidade cultural como um direito. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) apontam para a obrigatoriedade de um trabalho pedagógico permeado por ações que tratem da igualdade racial e do respeito às diferentes culturas e etnias, sem desconsiderar como eixo norteador da proposta pedagógica interação e brincadeira e que o binômio educar e cuidar não se separam quando consideramos as práticas com as crianças na primeira etapa.

Com base nesses apontamentos, evidencia-se um avanço no que se refere à importância da temática étnico-racial e à necessidade de se potencializar o debate e as ações para além das questões históricas de submissão, escravização ou de qualquer outro lugar que permaneça atrelado ao aspecto do sofrimento. Isto posto, torna-se imprescindível tratar enfoques que ampliem as representações identitárias a partir do sentimento de pertencimento coletivo e da valorização de diferentes culturas. Todavia, como demonstram Silva e Oliveira (2024), ao se atentarem para a implementação da educação antirracista nas instituições de Educação Infantil em Minas Gerais, integrando, ainda, o estudo de vinte e quatro teses e dissertações produzidas entre 2012 a 2022, “em diferentes pesquisas, nota-se que nas instituições de educação infantil a representatividade é ocultada e silenciada” (Silva; Oliveira, 2024, p. 14). O autor e autora reforçam que, mesmo que se tenha muitos desafios para a instituição de um currículo antirracista, que se atente para uma representatividade das crianças, não há uma inexistência na rede investigada de tal compromisso, muito pelo contrário. Segundo demarcam, foi possível identificar “práticas antirracistas por meio da literatura infantil, jogos e brincadeiras, visitas, salão de beleza e diversidade religiosa” (Silva; Oliveira, 2024, p. 1).

O olhar para Minas Gerais, ainda que não contemple a imensidão do país, pode ser coerente para reflexões sobre o que acontece em outros estados passados mais de duas décadas da legislação que marca um compromisso do ‘cumpra-se’ quando se pensa História e Cultura Africana e Afro-Brasileira adentrando a educação de modo mais orientado e exigido. Não à toa, por meio de práticas pedagógicas para uma educação efetivamente antirracista, a escola da infância pode desenvolver ações que dialoguem com a valorização da diversidade racial e a possibilidade de desconstrução dos discursos racistas. E em se tratando de situações positivas para a formação da autoimagem, é necessário reconhecer o pertencimento racial como elemento fundamental para a construção da identidade, uma vez que isso acontece na convivência com

os outros e na medida em que estão presentes elementos culturais significativos e representativos das diferenças raciais (Bento, 2012).

Sobre tais considerações, é importante tomar a infância a partir das possibilidades que essa etapa do desenvolvimento humano representa: período de constante aprendizado e absorção de informações e experiências do ambiente ao seu redor. Outrossim, a infância é o período em que a curiosidade é predominante e a exploração do mundo é essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e sociais. Do mesmo modo importante, Pinto e Müller (2016, p. 242) asseveram que “é necessário considerar como as crianças se constituem como parte da estrutura social, como participam e como colaboram para manter e desenvolver as sociedades”.

Dito isso, é pertinente lembrar que a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola passou a ser obrigatória a partir de 2016, conforme Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009). De acordo com a normativa, é dever dos pais matricularem os filhos e dos municípios ofertar vagas suficientes para atender a demanda, o que implicou na necessidade de ampliação do número de vagas destinada a essa etapa. Por força de lei, a valorização e o respeito à diversidade devem fazer parte do cenário educacional infantil, atrelando escolarização, pertencimento, coletividade plural e construção da subjetividade humana. De modo complementar, cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2017) é organizada por campos de experiências, com eixos norteadores que também tratam de interações e brincadeira, elementos importantes na formação humana.

Para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Educação Infantil é importante no que diz respeito à constituição identitária e à subjetividade da criança. O documento estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, a BNCC propôs uma organização curricular a partir de campos de experiência, onde a criança está no centro do processo educativo e os profissionais devem utilizar atividades educativas que não fragmentem o desenvolvimento e que possibilitem a aprendizagem por meio de situações cotidianas pautadas nas diferenças, experiências e na percepção de si mesma (Brasil, 2017).

Sobre aspectos de sua relevância, cumpre destacar que a BNCC estabelece que a Educação Infantil deve seguir os princípios da equidade, da inclusão e do respeito à diversidade. Esses princípios implicam em práticas pedagógicas que considerem as diferentes representações existentes no contexto de uma sociedade plural, multicultural e plurirracial (BRASIL, 2017). Para Silva e Bento (2012), esses pressupostos são fundamentais para a construção de práticas de igualdade racial.

No Distrito Federal, o Currículo em Movimento (DF, 2018) é o documento que norteia e subsidia as propostas pedagógicas em todas as etapas da Educação Básica. Para a Educação Infantil, o currículo menciona a importância da diversidade, da representatividade cultural e das experiências relacionadas a grupos sociais. O Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018) está alicerçado em práticas educativas que transitam pela promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade, dada à formação e particularidades da população do Distrito Federal. Pelo documento, [...] faz-se necessário desenvolver um olhar e uma escuta atenta à cultura, respeitando histórias e modos de vida e de estar no mundo da criança, bem como sua formação identitária nas relações que estabelece com sua cultura (DF, 2018, p.17). Assim, a partir do cenário das normativas apresentadas, as práticas pedagógicas devem se desenvolver a partir do brincar e por meio da interação. Desse modo, é importante considerar como a criança se desenvolve e o que é relevante no processo de como ela cria, elabora e constrói conhecimentos e comportamentos.

Este estudo, a partir também do diálogo com a documentação legal, toma por princípio a concepção do brincar como atividade importante para o desenvolvimento integral da criança e o brinquedo enquanto representação de uma realidade social e carregado de significações. Consoante a isso, o trabalho corrobora com a visão de que o não aprofundamento nas questões relacionadas à diversidade étnico-racial implica na existência de um ambiente escolar que ainda não combate, efetivamente, o racismo e o preconceito, falhando no que dispõem as normas legais. Em contrapartida, as práticas antirracistas, quando efetivadas, demonstram impacto positivo nas crianças com relação às interações e à percepção de si (Bento, 2011), o que aponta para necessidade de uma abordagem pedagógica que não apenas reconheça a pluralidade cultural, mas que de fato atue em contextos historicamente marcados pelo racismo.

Estudos como os de Justino (2023) e Bustamante (2019) apontam para os desafios na implementação e efetividade das políticas públicas, bem como na importância da educação para as relações étnico-raciais, imprescindível também ao contexto da Educação Infantil. Segundo os estudos analisados, é necessário incluir no currículo narrativas que valorizem a identidade, que possibilitem uma educação crítica capaz de incorporar a temática racial de modo positivo no cotidiano e que encontre respaldo nas formações dos professores e professoras. Essas questões refletem tensões históricas e sociais que influenciam tanto o acesso quanto a qualidade da Educação Infantil. Outrossim, reforçam a necessidade de ações pedagógicas consistentes e alinhadas ao contexto das políticas educacionais. No que diz respeito ao ambiente escolar, é urgente reconhecer que esse também é um espaço de conflitos onde, desde cedo, as crianças começam a perceber semelhanças e diferenças relacionadas a si mesmas e ao outro (Dias; Silva

Jr, 2011). Daí a importância de um trabalho pedagógico voltado ao respeito à diversidade e à construção de interações baseadas no respeito e na capacidade de se colocar no lugar do outro. E isso são competências estabelecidas nas diretrizes da Educação Infantil.

No contexto das interações sociais, essas competências são indispensáveis ao desenvolvimento das relações humanas. Portanto, é importante compreender o que a infância representa do ponto de vista do desenvolvimento humano, e no impacto que as experiências dessa fase provocam na constituição da identidade. Ao que está posto, além de atividades que estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, a pré-escola precisa desenvolver-se a partir de experiências que, no cotidiano, representem aprendizagens significativas e o valor de si e do outro. Sobre tais considerações, o Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/2003 (Brasil, 2009) afirma que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira. (Brasil, 2009, p. 48-49).

À incumbência desse papel, a Educação Infantil se estabelece como espaço de formação da sociedade, como uma política pública de grande importância no país. Nessa direção, Gomes (2012) assevera que práticas educativas inclusivas podem desenvolver a percepção crítica sobre as relações sociais e promover a valorização da pluralidade cultural. Ademais, se os processos educacionais não estiverem comprometidos com a formação da criança e com o fim de discursos e práticas que perpetuam hierarquias estéticas e raciais, distante estará a educação da sua própria finalidade: uma sociedade mais justa e menos excludente.

1.2. A diversidade étnico-racial considerada na Educação Infantil: diálogos instituídos

Cardoso e Correa (2025) analisaram os estudos sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ao longo de duas décadas (2002 a 2022) e demonstram que, nesse importante espaço que é a ANPEd e que são os Grupos de Trabalho, identificando o GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e o GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), poucos estudos abordaram a temática investigada pelas autoras. Em suas palavras:

Após a coleta das produções científicas no site da ANPEd, o que se destacou inicialmente foi a pouca quantidade de textos que abordam a temática. Mesmo percorrendo um período de 20 anos e com a ANPEd sendo considerada a maior organização de pesquisas educacionais do país, foram encontradas apenas 24 produções científicas. Percebe-se que a temática ainda não é um destaque, mesmo após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. Apesar de a Lei 10.639/2003 não citar diretamente a Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) esclareceu no Parecer 02/2007, que trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que essa temática deve estar presente em toda a educação básica, logo, na primeira etapa dela, a Educação Infantil. (Cardoso; Correa, 2025, p. 5).

As autoras indicam que temas sobre identidade/subjetividade, bem como formação docente considerando as questões étnico-raciais, ainda precisam ser aprofundados nos estudos. Explicitam os estudos que evidenciaram que há diferenças entre as crianças quando se trata da cor delas, principalmente pelos (as) docentes, evidenciando estereótipos e frases preconceituosas, além de poucos brinquedos que não sejam da cor clara, como as bonecas. Essa realidade é sustentada pela falta de formação docente e pela persistência do mito da democracia racial, que impede os (as) docentes de reconhecerem e combaterem o racismo presente no cotidiano. (Cardoso; Correia, 2025).

Acompanhando o panorama esboçado no estudo referenciado, é pertinente indicar que, muito mais do que tratar das relações étnico-raciais em diferentes espaços, é necessário modificarmos primeiro aquilo que em nós reside: preconceitos, julgamentos, estereótipos. Notadamente imbuídos de construções equivocadas, subjugamos tudo que é diferente do que conhecemos. Crescemos moldados por costumes, modelos de coletividade, necessidade de aprovação, medo e reprodução do que conhecemos. Oposto ao que justamente nos caracteriza, somos acostumados ao estranhamento da diversidade. E é neste ponto que perdemos boa parte de tudo que ela significa, ensina e pode transformar.

Somado a isso, e a despeito da narrativa do mundo que conta um processo histórico de identidades culturais discriminadas, excluídas e em desvantagem, a educação apresenta-se como campo de potencialidade capaz de fortalecer direitos fundamentais, promover o reconhecimento social e minimizar os efeitos de uma sociedade que classifica, esteriotipiza, rotula e deprecia determinados grupos. Ao que consta como espaço de aprender a ser, a escola, majoritariamente, pode significar espaço de combate à discriminação e ao preconceito (Santos, 2019; Fiabani; Fiabani, 2020; Lisboa, 2025).

Diante da síntese aqui explicitada, Munanga (2005) assevera que, por meio de práticas de desconstrução de ideologias e de estereótipos racistas, a escola tem a possibilidade de construir uma educação pautada na riqueza da diversidade e no respeito às individualidades. Ademais, a escola é um ambiente de formação, com papel importante na construção da identidade e, em se tratando de Educação Infantil, compreendida como instrumento de transformação social (Bento; Silva, 2011).

Sobre as crianças que vivenciam as atividades nas escolas da infância, é pertinente a indicação feita por Sarmiento (2005, p. 373), quando ele pontua que elas “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. E, por essa razão, o espaço escolar precisa ser pensado a partir da coletividade, da pluralidade identitária e da constituição da subjetividade. Segundo a perspectiva do aporte teórico que sustenta o estudo, a criança é produtora de cultura, sujeito de direito e agente social que interage, brinca, constrói e reformula uma cultura própria (Corsaro 2002; Sarmiento 2003). Ao que está posto, e que se relaciona diretamente à educação, as práticas pedagógicas devem propiciar experiências significativas, interação e brincadeiras a partir da cultura das crianças.

Nesse sentido, Bento (2012) defende que a identidade é constituída a partir da convivência com o outro, como um produto das relações estabelecidas com a família, o círculo mais próximo e, depois, na convivência com os pares, professores e escola. Por meio desses contatos, a criança constrói a percepção de si e tem como medida de valor as experiências que a cercam. Para Bento e Silva (2011), esta etapa da educação básica pode ser entendida como lugar de interação, de respeito à diferença e de instrumento de transformação social quando se atinge a compreensão de que o diferente não está ligado à inferioridade.

Em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), à Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Educação Infantil deve tratar dos processos formativos, considerando a diversidade, a valorização da infância e o combate ao racismo.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial implica em olhar para o racismo estrutural, que pode ser compreendido como a forma pela qual a desigualdade racial se mantém e se reproduz nas estruturas da sociedade. Não se trata apenas de atitudes individuais de preconceito, mas de um conjunto de práticas, normas, valores e instituições que, historicamente constituídas,

acabam produzindo e mantendo vantagens para determinados grupos raciais e desvantagens para outros, o que exige entender que esse é um problema a ser enfrentado desde a primeira etapa da educação básica. O racismo é crime tipificado (Brasil, Lei 7.716/19) e, conforme o artigo 5º, XLII, da Constituição Federal (Brasil, 1988), crime imprescritível. Posto isso, é necessário compreender que o racismo nem sempre se manifesta apenas de forma explícita, mas opera estruturalmente, sustentando desigualdades históricas, violências e manifestando-se também na escola.

Como destaca Munanga (2005), a educação antirracista exige mais do que o reconhecimento da pluralidade cultural; ela demanda um enfrentamento ativo das discriminações, das violências simbólicas e das hierarquias racializadas. Ademais, segundo Gomes (2017), a educação pode reforçar ou desconstruir o racismo, evidenciando a importância do letramento racial crítico e o impacto disso na construção de uma identidade positiva e no combate à atitudes discriminatórias socialmente aprendidas e reproduzidas. Portanto, é na escola, e desde cedo, que a educação para as relações étnico-raciais pode significar uma mudança na sociedade.

Nesse cenário, a Educação Infantil transita entre um espaço de construção e ressignificação de valores e cultura a um ambiente capaz de perpetuar preconceitos e comportamentos excludentes. Não obstante, sua prerrogativa a coloca como campo estratégico para a promoção do respeito à diversidade. Apesar desse pensamento, Corsaro (2011) aponta que as crianças criam e reproduzem cultura, o que implica em reconhecer a importância de uma prática pedagógica que tome a diversidade étnico-racial como parte das ações cotidianas da escola, uma vez que as crianças são capazes de interpretar, modificar e ressignificar o que vivenciam. A partir dessa compreensão, sobre a primeira etapa da Educação Básica, Bento (2011) escreve o seguinte:

A educação infantil pode ser entendida, dentre outros, a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro como território em que deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diferença. O segundo como instrumento de transformação social no sentido em que forma a primeira infância para valorizar positivamente a diferença, dissociando *diferença* de *inferioridade*, de tal sorte que a médio e longo prazos preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. (Bento, 2011, p. 8 e 9).

Quando tomada nessa perspectiva, a Educação Infantil tem sua importância claramente evidenciada. Todavia, é necessário compreender o que a infância representa e como o desenvolvimento integral da criança - a partir de práticas educativas atreladas às questões de representatividade, pertencimento e diversidade - impacta no fortalecimento da subjetividade e

na possibilidade de criação de uma sociedade melhor. De acordo com Corsaro (2021), a infância não é apenas uma etapa que antecede ou prepara para a vida adulta, mas é um tempo de características, experiências e saberes muito particulares, que mostram que a criança é agente social ativo e, portanto, constrói seu próprio universo cultural e social. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional da criança como um ser essencialmente passivo e reforça a concepção de que ela é capaz de interpretar e ressignificar o mundo ao seu redor.

As crianças constroem e compartilham suas vivências, criando significados únicos a partir de suas interações e experiências. Isso demonstra que a infância não deve ser vista apenas como um período de formação para algo futuro, mas como uma fase em que as crianças já participam da sociedade. Seus saberes e práticas não apenas refletem os contextos culturais e sociais em que estão inseridas, mas também contribuem para transformá-los. Dessa forma, o conhecimento é construído coletivamente, por meio de brincadeiras, narrativas, linguagens e interações com seus pares e com os adultos. Essas práticas sociais infantis são, portanto, ricas de significados e constituem uma cultura própria que deve ser valorizada e respeitada.

Barbosa e Voltarelli (2020) corroboram com esse entendimento e esclarecem acerca da importância da participação das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais. No trecho seguinte, as autoras enfatizam:

A criança tem muito a dizer, a expressar, sendo importante o tempo que se dispõe para escutá-la de forma sensível e respeitosa. Realizar essa escuta qualificada é o grande desafio para os adultos que interagem diretamente com as crianças. E, mais do que isso, oportunizar que a fala e as proposições por elas engendradas virem uma ação ou uma política é o segundo grande embate. (Barbosa; Voltarelli, 2020, p. 3).

Atentar-se a ouvir as crianças pode revelar o que os estudos demonstram: racismo e preconceito estão presentes na Educação Infantil (Silva Jr.; Dias, 2011). Por mais insólito que isso pareça, e em se tratando de uma sociedade marcada pela desigualdade social e discriminação, é importante que a pré-escola desenvolva práticas pedagógicas sobre o significado e o valor social dos cidadãos, uma vez que isso é determinante na construção de uma autoimagem positiva.

Cumprir saber que, desde cedo, as crianças convivem com discursos que influenciam seu sentido de pertencimento e sua percepção de si (Silva Jr.; Dias, 2011). A partir dessa compreensão, é necessário desconstruir discursos racistas que desqualificam as identidades estéticas e culturais e adotar práticas pedagógicas que tomem a autoimagem e reconhecimento racial como elementos importantes na construção da identidade. E essa construção está

profundamente relacionada à maneira como as questões étnico-raciais, obrigatórias segundo a legislação, são abordadas no ambiente escolar.

Segundo esse entendimento, autoras como Gomes (2017) e Bento (2012) apontam para a importância da educação para as relações étnico-raciais, especialmente no contexto da educação infantil, e a ampliação do debate sobre a necessidade de incorporar práticas pedagógicas que valorizem o pertencimento racial e a construção positiva da autoimagem no cotidiano da escola. No entanto, a implementação dessas ações enfrenta desafios que se estendem sobre a resistência a mudanças, a formação docente, a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente a pluralidade cultural brasileira, como demonstram os estudos de Rodrigues (2023) e Silva (2018), e a própria forma como a sociedade está estruturada.

O racismo estrutural, a absurda hierarquia baseada em cor e etnia, onde as estruturas racistas foram consolidadas historicamente através da colonização, escravização e do capitalismo, é reproduzido e perpetuado por meio por práticas institucionais e culturais que privilegiam os brancos. Dito isso, é importante reconhecer que vivemos num sistema de discriminação impregnado em todos os setores da sociedade, histórico e culturalmente instituído e que perpetua as desigualdades.

De acordo com Fanon (2008), o colonialismo internalizou ideias de inferioridade racial, estabelecendo sistemas opressivos e a construção de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais. Marcas presentes ainda hoje e que reverberam negativamente na sociedade. De acordo com o autor, o racismo desumaniza opressor e oprimido, se estabelece como um sistema que estrutura relações de poder e organização social e traz a necessidade de uma educação antirracista que confronte as heranças do colonialismo. A referência citada, embora seja uma obra do século passado, permanece atual e demonstra que tratar da diversidade étnico-racial na Educação Infantil significa estar atento ao fato de que na pré-escola as crianças já percebem as diferenças, semelhanças e muitos aspectos físicos e culturais que incidem na sua constituição identitária.

Segundo esse contexto, torna-se imprescindível ressignificar as práticas identitárias coletivas, partindo da compreensão de uma identidade humana plural que reconheça o valor e importância de todos os povos. Essa ressignificação demanda um processo relacional e coletivo, fundamentado na valorização de representações histórico-culturais positivas. Isso implica em não apenas combater estereótipos e preconceitos, mas promover narrativas que evidenciem as contribuições históricas, culturais e sociais de diversos povos na formação da identidade nacional.

Destarte, é necessário considerar que a escola (e aqui também tomando a instituição de Educação Infantil), enquanto espaço de socialização e construção de conhecimentos, desempenha um papel central na formação de valores e atitudes. Não obstante, assim como na sociedade, o ambiente escolar e educativo reflete e reproduz desigualdades e representações negativas. Essa reprodução se dá tanto de forma explícita, por meio de atitudes discriminatórias, quanto de forma velada, na ausência ou marginalização de conhecimentos que valorizam as identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas. Sobre a afirmativa, Silva (2002) assevera:

[...] 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. (Silva, 2002, p. 139).

O autor apresenta a importância das representações culturais e sociais, bem como a internalização de sentimentos a partir da mediação de figuras significativas para a criança. Além disso, demonstra que cada criança é constituída por vivências muito particulares que formam a sua identidade. Atrelado a isso, Bento (2012) afirma que o sentimento de pertencimento é fundamental para a constituição identitária.

Assim, considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e que desde muito cedo as crianças percebem as diferenças e semelhanças entre seus pares, há um aspecto relevante que transita na importância da formação docente e exige o reconhecimento dos problemas raciais. Tal questão evidencia que práticas discriminatórias são perpetuadas nos contextos em que a educação para as relações étnico-raciais ainda não foi consolidada. Todavia, ainda que esse se apresente como o cenário da educação brasileira, os estudos comprovam que não apenas há um debate instituído, mas diversas ações, em muitas instituições de Educação Infantil, que têm sido pautadas por uma educação antirracista.

Dada a importância de algumas referências para o desenvolvimento e a formação das crianças, é necessário que professores e professoras reconheçam a existência de sistemas opressores na sociedade e compreendam a escola enquanto um complexo social que pode transformar a realidade. Sobre isso, Ferreira (2015) esclarece a necessidade de uma formação continuada voltada para o letramento racial crítico, considerado pela autora como a possibilidade de refletir, dentro do seu próprio contexto, como o racismo opera e como impacta as identidades sociais e a forma como o indivíduo estabelece sua relação com o mundo.

Isto posto, considerar a diversidade étnico-racial na Educação Infantil significa reconhecer que a desconstrução de visões hegemônicas sobre identidade étnico-racial não pode

ser dissociada de questões educacionais, políticas e sociais, e que ela segue atrelada à forma como os conhecimentos são apresentados e que isso precisa ser uma preocupação dentro do processo educacional. Não obstante, tanto a educação, quanto qualquer outro aspecto a ser abordado, precisa reconhecer a pluralidade e a riqueza histórica e cultural dos diferentes povos que formaram a sociedade brasileira como [...] lugar de herança, tão diferente para cada um de nós, da consciência de que fazemos parte de diferentes grupos, com histórias diversas (Bento, 2012, p.105).

Ao tratar da formação integral da criança, a Educação Infantil precisa considerar a educação para as relações étnico-raciais como ponto de partida para uma visão de mundo plural, com a clareza de que é possível ensinar formas diversas de romper com preconceitos e estereótipos que produzem uma sociedade marcadamente racista. E é na infância, por meio de mediações sobre diversidade, igualdade racial e valorização das constituições identitárias diversas, que se torna possível pensar em transformação social para uma sociedade mais equânime.

Acerca do exposto, Silva e Bento (2012, p. 10) pontuam que [...] não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte ou experiência de discriminação. Cabe-lhe também contribuir com uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnicos, raciais, culturais e religiosos. Na educação, a começar pela pré-escola, desnaturalizar as desigualdades raciais significa romper com práticas discriminatórias e possibilitar, mediante uma consistência pedagógica no trato com a questão racial, que as crianças se desenvolvam seguras de sua identidade. E essa perspectiva envolve reconhecer que as desigualdades raciais são construções históricas, sociais e culturais e, portanto, podem ser modificadas. Quanto à diversidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CP 3/2004, em manifestação quanto ao cumprimento da Lei 10639/2003, apresenta a seguinte orientação:

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem que seja obrigado a negar as suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes sejam adversos. (Brasil, 2004, p.18).

Essas orientações, tanto de ordem ética quanto legal, evidenciam que o compromisso com a superação do racismo e com a valorização das identidades étnico-raciais deve atravessar todo o projeto educativo, desde a Educação Infantil. No entanto, o desafio central não está apenas na existência das normativas, mas na sua efetiva incorporação ao cotidiano das escolas,

o que depende da formação e da intencionalidade pedagógica dos (as) profissionais da educação.

A efetividade das normativas voltadas à promoção da igualdade racial na Educação Infantil está relacionada ao nível de formação e de conscientização dos professores e professoras quanto à educação para as relações étnico-raciais. O cenário educacional contemporâneo revela avanços na compreensão da legitimidade e da obrigatoriedade legal do tema, mas também evidencia que muitos (as) docentes ainda não dispõem de formação teórica, política e metodológica suficiente para transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas efetivas. Em muitos contextos, o reconhecimento da importância da diversidade não se traduz em ações concretas que a promovam cotidianamente nas interações, nos materiais e nos currículos da Educação Infantil.

É preciso, portanto, consolidar uma compreensão ampliada das normativas, reconhecendo que elas não devem ser interpretadas apenas como imposições legais, mas como instrumentos de transformação pedagógica e cultural. As leis e diretrizes que resultam das lutas históricas dos povos negros e indígenas devem inspirar a escola a superar o cumprimento formal da obrigatoriedade e a incorporar a diversidade como princípio constitutivo da prática educativa — elemento que afirma identidades, amplia horizontes e reafirma o valor plural que nos constitui como sociedade.

1.3. Brincando, interagindo e a identidade construindo: o brinquedo na Educação Infantil

Saber como a criança age, cria e elabora comportamentos por meio do brincar permite que professores e professoras entendam que, pelas brincadeiras e pelo uso de brinquedos, as crianças nos informam muito do seu pensar, ao mesmo tempo que captam muito do que pensamos diante de quais cenários e representações estamos criando, reproduzindo, fortalecendo ou rompendo no ambiente educativo escolar. De acordo com Kishimoto (2018) é necessário:

Fortalecer o poder de resistência para manter o princípio de que toda criança é ativa, tem saberes, é criativa, e brinca para aprender, demanda educação de qualidade como prioridade de políticas de Estado contínuas, que pensem em mudanças, que façam diferença na vida de cada criança e suas famílias, e que requer o respeito às crianças, às diferenças e à diversidade de situações e contextos. (Kishimoto, 2018, p. 44).

Ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a formação das crianças deve apontar para “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). A citação discorre sobre a necessidade de desenvolvimento de interações e habilidades sociais e emocionais importantes, e da urgência de se estabelecer práticas pedagógicas que apontem para as potências ancestrais e tudo o que isso representa.

Neste viés, as orientações demandam um espaço escolar educativo constituído por estéticas diversas, fortalecido pela epistemologia de existência humana plural e determinado por diferentes constituições identitárias. No âmbito do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018) preconiza o trabalho pedagógico segundo a cultura das crianças, a relação com os pares e a importância das questões identitárias. De acordo com o documento:

As escolas que recebem crianças indígenas e quilombolas ou de outros grupos sociais, devem olhar as especificidades dessas crianças, respeitando suas histórias de vida, suas comunidades, suas tradições e convidando-as a compartilhar suas experiências, possibilitando espaços e tempos de troca, para que assim, todas as crianças possam ampliar suas experiências, saberes e conhecimentos (DF, 2018, p. 16).

Assim, tratar de construção identitária significa discutir a importância da educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil e incluir, de acordo com Gomes (2003), narrativas que valorizem a identidade afro-brasileira e o respeito à diversidade. Em se considerando a Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem partir dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer, os quais surgem atrelados aos princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos nas DCNEI (Brasil, 2010).

Em consonância com esses princípios e determinações, estão os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que, segundo a BNCC (Brasil, 2017), devem orientar as práticas pedagógicas a partir do que nomeou como campos de experiências, os quais “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Ainda de acordo com o documento, as aprendizagens essenciais se baseiam nas interações das crianças e nas brincadeiras. Segundo os fundamentos pedagógicos da normativa, e consoante ao aporte teórico adotado nesta pesquisa, o brincar é uma atividade capaz de promover situações em que a criança aprende, explora, interpreta e constrói sua

identidade. Posto isso, é pertinente pensar, como diz Silva (2011), no currículo como uma construção social que vai além dos conteúdos, se estabelece como um espaço de significações e representações, e aponta para as desigualdades, sobretudo, relacionadas às questões étnico-raciais. Silva aponta, ainda, para o fato de que brinquedos e brincadeiras são elementos curriculares que refletem a cultura e produzem identidade.

Coadunando com esses apontamentos, o brincar está além de uma atividade espontânea e se estabelece como uma prática social que permite às crianças interagirem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Na Educação Infantil, quando situado no contexto das questões étnico-raciais, o brincar assume um papel ainda mais relevante e se apresenta como oportunidade de trabalhar valores, desconstruir preconceitos e promover o respeito às diferenças. Autores como Corsaro (2011), Brougère (2004) e Kishimoto (2011) corroboram com o entendimento de que o brincar faz com que a criança compreenda o pensamento e o comportamento de si e do outro. Portanto, brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um meio poderoso de interação, expressão e aprendizado. Somado a isso, as brincadeiras detêm a possibilidade de estabelecer relação direta com a realidade, visto que podem impactar ações, representações e, sem dúvida, o processo de construção do conhecimento.

Outrossim, como assevera Kishimoto (2011, p. 12), brinquedos e brincadeiras são “como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares”. Essa perspectiva evidencia que o brincar deve ser compreendido como um elemento estruturante do currículo na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

De acordo com Corsaro (2011), o brincar é elemento central na construção da cultura infantil e permite que a criança participe de modo ativo da sociedade. Desse modo, o brincar não é apenas um momento de descontração, mas uma linguagem por meio da qual a criança interpreta e ressignifica o mundo ao seu redor. Por meio das brincadeiras, ela experimenta papéis sociais, resolve conflitos, exercita a criatividade e vivencia os valores e normas da cultura em que está inserida. Além disso, o brincar possibilita que a criança explore diferentes formas de pensar, expressar e compreender a realidade na qual está inserida.

Ao incorporar o brincar no cotidiano escolar, professores e professoras não apenas respeitam o direito da criança à ludicidade, mas também ampliam as possibilidades de um aprendizado significativo. Nesse aspecto, o lúdico é reconhecido enquanto recurso pedagógico indispensável e capaz de transformar a maneira como a criança aprende, socializa e se desenvolve. Kishimoto (2010) destaca que brincadeira e jogo são ferramentas essenciais para a

aprendizagem, pois promovem interação, estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento emocional. Ao observar a importância do brincar enquanto eixo norteador da Educação Infantil, a referida autora pontua a relevância do interesse da criança nas atividades propostas e a relação estabelecida entre planejamento, organização e a participação dos professores e professoras. Em suas palavras:

É preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez. A ausência de guias mais complexos pode ter como causa a falta de brinquedos adequados para ampliar o repertório das crianças, a falta da participação da professora no brincar ou a falta de estruturação do ambiente com brinquedos e mobiliário adequados. (Kishimoto, 2010, p. 15).

Essas questões avançam sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas, em como as crianças aprendem e se desenvolvem, e conta sobre a qualidade do trabalho pedagógico ofertado. Nesse ponto, a mediação do (a) professor (a) é fundamental para promover interações baseadas no respeito às existências plurais. E se o brincar ensina o respeito ao outro (Kishimoto, 2010), ele também contribui significativamente para a construção da identidade racial das crianças. Segundo Gomes (2003), a formação da identidade é influenciada por símbolos e valores presentes no cotidiano da criança, sendo a pré-escola um espaço crucial para promover a valorização de características como a cor da pele, o tipo de cabelo e os traços culturais que compõem a diversidade humana.

No contexto da Educação Infantil, brinquedos e narrativas lúdicas que incluem elementos das culturas afrodescendentes e indígenas têm o potencial de aproximar as crianças de suas heranças culturais, desconstruir estereótipos e fortalecer o sentimento de pertencimento. Gomes (2003) destaca que as práticas pedagógicas devem oferecer às crianças oportunidades de se reconhecerem positivamente em suas histórias e culturas, e afirma que a ausência ou a distorção das referências culturais negras e indígenas implicam na manutenção da invisibilidade e exclusão social.

Nesse sentido, Bento (2012) aponta para o fato de que as crianças negras desde cedo vivenciam discursos que atribuem valor social e significado à identidade negra. Cumpre saber que esses mesmos discursos podem reforçar o racismo ou abrir a perspectiva de valorização e respeito à diversidade. Daí a importância, no trato dessas relações na pré-escola, das interações e brincadeiras pensadas a partir da educação para as relações étnico-raciais.

Sobre representatividade e elementos que detêm a possibilidade de relacionar cultura e subjetividade, Kishimoto (2011) apresenta os brinquedos não apenas como instrumentos pedagógicos, mas formas de mediação cultural que geram socialização e aprendizado sobre a diversidade. O brinquedo torna possível a representação de uma realidade, estimula o imaginário, revela valores, costumes e modos de pensar e agir. Para a autora, o brinquedo reproduz tanto objetos quanto a realidade, e possibilita várias formas de brincadeiras e representações, inclusive de ordem social.

Quando os brinquedos disponíveis oferecem uma variedade de representações étnico-raciais, as crianças têm a oportunidade de desenvolver o senso de pertencimento e valorização de sua própria identidade. Por outro lado, a ausência ou a sub-representação de determinados grupos étnicos nos brinquedos pode reforçar estereótipos, exclusões e a invisibilidade de certas identidades no ambiente escolar. Nessa direção, Corrêa (2017, p. 157) demarca [...] que a falta de representatividade de imagens positivas de crianças negras, bonecos negros cria um ambiente escolar que privilegia apenas um determinado grupo social.

De acordo com Brougère (2004), o brinquedo é um produto social, tem dimensão social e é um elemento de representação social, dadas as características culturais que apresenta. Isso significa que seu uso e significado têm referências culturais e sociais, e também comunica valores. Daí a importância de, no ambiente educativo, professores e professoras questionarem quais tipos de brinquedos e quais mensagens estão sendo transmitidas por meio deles. Reconhecer essas prerrogativas permite que o brinquedo seja visto não apenas como uma ferramenta, mas como uma forma de aprender sobre o mundo e as diferenças. Além do mais, quando as diferenças marcadamente têm reproduzido falas e comportamentos racistas, cabe à escola promover aprendizagens por meio de práticas educativas que considerem identidade e representatividade, as quais podem ser estabelecidas por meio dos brinquedos e com a compreensão de que esses são parte do cotidiano das crianças.

A despeito de que identidade é um tema complexo, Gomes (2017) afirma que ela não é algo atávico, precisa de interação, evidencia as diferenças e se estabelece a partir de sua forma de existir no mundo e de se relacionar com o outro. Desse modo, a identidade é construída socialmente, o que implica na forma como as relações sociais são construídas e a partir de quais valores são sedimentadas. Sobre identidade, Munanga (1994) assevera:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra

inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

A partir dessas considerações, pode-se considerar que a identidade não é neutra e está ligada a processos sociais e relações de poder. Ela ultrapassa os aspectos culturais e volta-se também a questões de ordem política e histórica. Isso implica no fato de que a construção identitária é um processo complexo e dinâmico, que conta sobre pertencimento a um grupo e percepção do outro. Nesse viés, é pertinente anuir que reconhecimento e pertencimento racial são uma construção diária que depende do aprendizado de si e do outro, que acontece primeiro no convívio com os integrantes do próprio círculo familiar e, depois, no universo coletivo da escola. E, segundo Bento (2012), se estende por toda a vida.

Sobre o pertencimento racial, merece atenção o fato de que essa questão é determinante no que diz respeito à constituição identitária (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012). Ao que está posto, dimensões históricas, sociais, culturais e psicológicas incidem sobre o processo de reconhecimento e identificação pessoal e coletivo, impactando a formação da identidade e da autoimagem da criança. Munanga (2012, p. 10) esclarece que o processo de construção identitária requer desconstruir [...] a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo.

As questões relacionadas ao pertencimento racial e sua influência na constituição identitária requerem uma análise cuidadosa de tudo aquilo que pode servir como ponto de inferiorização, especialmente no contexto da Educação Infantil. Nesse ambiente, as crianças estão em pleno processo de formação de sua identidade, o que torna essencial compreender como as relações raciais têm sido construídas e reproduzidas na pré-escola.

Importante considerar 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 quem elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades. (Silva, 2002, p. 139). A escola, como um espaço social e educativo, não está imune às hierarquias e padrões culturais historicamente estabelecidos, os quais reforçam estereótipos e desigualdades. Nesse sentido, Gomes (2002) destaca que:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (Gomes, 2002, p. 42).

A afirmativa aponta para a necessidade de desnaturalizar padrões estéticos e sociais historicamente impostos, que privilegiam características eurocêntricas e desvalorizam as características de determinados grupos étnico-raciais. Na Educação Infantil, isso pode se manifestar de forma sutil, porém profunda, como na preferência por personagens de pele clara ou na rejeição a brinquedos e representações que remetam a traços afrodescendentes, indígenas ou a qualquer estereótipo que contrarie padrões estéticos estabelecidos.

Esse contexto demonstra que a pré-escola tem o potencial de ser um espaço de transformação onde práticas pedagógicas intencionais não apenas questionem determinados padrões, mas, sobretudo, promovam a valorização da diversidade. Isso implica em trabalhar não apenas a autoestima das crianças, mas também a consciência racial do coletivo a partir do respeito às diferenças e à desconstrução de preconceitos. Ademais, a compreensão da escola enquanto espaço de transformação social exige uma prática pedagógica que articule conhecimento histórico, culturas diversas e ações concretas, reforçando que a valorização da pluralidade étnico-racial deve ser central no currículo e nas interações estabelecidas no ambiente escolar.

Sobre as questões que envolvem o preconceito racial, e como ele opera na constituição identitária, faz-se necessário olhar para tudo aquilo que pode representar um ponto de inferiorização e/ou discriminação, e compreender como as relações raciais têm sido construídas na pré-escola. Não obstante, é necessário compreender como a interação entre pares e entre crianças e adultos tem se desenvolvido. De acordo com Corsaro (2002), as crianças interagem entre si e com adultos, e não apenas reproduzem ou interpretam o que lhes é ensinado, mas modificam as informações e conhecimentos recebidos, e criam suas próprias regras ou cultura.

A reprodução interpretativa recai sobre a importância dos pares, das interações e brincadeiras, uma vez que é por meio dessas ações que as crianças desenvolvem sua autonomia e as habilidades sociais e emocionais. Isso reforça que é necessário incluir narrativas que valorizem as estéticas e culturas plurais. Ademais, essas questões podem ser desenvolvidas por meio do brincar, pois a criança não apenas aprende a lidar com as diferenças, mas cria, elabora e passa a perceber a realidade. Do mesmo modo, Sarmiento (2004) aponta para a importância de entender a infância dentro de contextos sociais específicos e reforça a importância das interações. Essa perspectiva exige liberdade em atividades e brincadeiras onde a aprendizagem está em permitir que o processo de descoberta de si e do outro aconteça por meio das relações estabelecidas entre os pares, as quais são de extrema importância para a formação da criança.

E como identidade, segundo Munanga (2012), é o resultado da construção do ser e a forma como o indivíduo significa sua existência, o processo de constituição identitária deve

estar alicerçado em aspectos históricos e culturais que tomem as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas como parte de uma memória positiva, apesar das tentativas cruéis e desumanas de negação dessas culturas. Daí a importância das leis que tratam das questões étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica, do avanço no cumprimento dessas normativas e da consolidação de práticas pedagógicas que considerem igualdade racial e formação da identidade.

Na esteira do que a Educação Infantil representa, o ambiente escolar precisa ser o espaço onde as interações e as representações em forma de brinquedo ou de brincadeiras correspondam a um sistema de referência capaz de influenciar positivamente a construção identitária. Quando fundamentada em práticas pedagógicas que dialogam com o respeito às existências plurais, a Educação Infantil abre espaço para a diversidade e a convivência harmoniosa entre todos os grupos. Por conseguinte, da cultura do respeito à desconstrução das desigualdades raciais, a pré-escola se estabelece como instrumento para a transformação social.

2. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INSTITUÍDAS, MATERIALIDADES EXPERENCIADAS, REPRESENTATIVIDADES REFLETIDAS

Como fatores preponderantes para a realização de práticas pedagógicas promotoras da igualdade, destacam-se a consciência, o respeito, a valorização da diversidade racial na perspectiva de alcance de uma sociedade mais justa e igualitária e elevação da autoestima dos (as) estudantes e atrizes e atores sociais. Por fim, considera-se que as identidades sociais não são estanques e, por isso, devem ser refletidas de maneira a dar conta da complexidade de dimensões pessoais e sociais interligadas entre si. Sendo assim, ponderando a função sociopolítica das instituições escolares e o reflexo de suas práticas na formação do cidadão, há o empenho de que as vivências e interações, nesses espaços educacionais, sejam conscientemente alicerçadas em reflexões sobre a construção da identidade de todos os atores sociais envolvidos nesse processo. (Pinheiro, 2020, p. 58).

Pinheiro (2020) tem como foco do seu estudo a formação docente, considerando as práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil, em especial, na creche. O posicionamento da autora, sobre a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam promotoras de igualdade, de atenção à diversidade racial, de base para mitigar injustiças e constituir vivências e interações possibilitadoras também da construção de identidade de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, acaba sendo um ponto importante para o início das discussões propostas neste capítulo. Isso porque, neste momento, a intenção é identificar as orientações oficiais da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), em documentos direcionados às instituições de Educação Infantil e compreender neles como podem se constituir como base para a formação docente e para práticas pedagógicas que tomem a questão da diversidade étnico-racial com as crianças na pré-escola, principalmente quando tomamos a presença do brincar como uma das dimensões do brincar.

Quando a instituição de Educação Infantil oferece às crianças diferentes referenciais culturais, isso representa não apenas o enfrentamento do racismo e da exclusão, mas também reafirma a compreensão de que o desenvolvimento infantil se sustenta no reconhecimento e na valorização da sua própria história e da história do outro. Ao perceberem as semelhanças e diferenças como componentes legítimos da existência plural, as crianças ampliam sua forma de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Esse processo reflete também na relação que elas estabelecem com seus corpos, favorecendo a construção de uma autoimagem positiva (Silva Jr;

Dias, 2011). O trecho a seguir permite a ampliação desse entendimento, mas de um modo mais lírico:

Como surge uma brincadeira? Quem inventa? Às vezes é um peixe que ensina como brincar. Assim aconteceu com o Perankô, professor Panará da Escola Indígena Matukre. Certo dia, quando pescava, Perankô observou o vai e vem dos peixes e reparou como os menores perambulavam por águas rasas, e o tucunaré, peixe grande, não saía do fundo. Por mais que quisesse pegar os peixinhos menores, quando eles chegavam no raso, o tucunaré ia até certo ponto e voltava para o fundo. A brincadeira surgiu então dessa observação. (Meireles, 2014, n.p.)

À luz das DCNEI (Brasil, 2009), da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DF, 2018), o brincar se estabelece como direito de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo expresso no último documento que o “brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais (DF, 2018, p. 31). Para além das normativas, é possível indicar que o brincar reside na potencialidade da infância, da criança, do ser humano, que apresenta narrativas capazes de mostrar e compor subjetividades, bem como travar relações que fortalecem e desenvolvem aspectos importantes acerca da representatividade e o reconhecimento de si mesmo e do outro. De acordo com Kishimoto (2010):

São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente de outra e tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, há crianças que estão mais avançadas, outras, em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses. (Kishimoto, 2010, p. 4).

Em se tratando de instituição educacional, é importante considerar, como diz Gomes (2002, p. 40), “o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais”. Pensando no brinquedo e na representatividade, cabe a reflexão acerca da materialidade presente nas salas de convivência da Educação Infantil. Vários depoimentos apontam a inexistência de qualquer referência negra ou indígena nesses espaços. Esse demonstrativo da realidade indica que em muitas instituições ainda não existe a preocupação em apresentar à criança elementos que a representem, com os quais ela se identifique e perceba a si mesma a partir de uma imagem positiva e que transite pelo pertencimento.

Representatividade importa e relaciona-se à construção positiva da identidade. A partir disso, é preciso reconhecer que a criança necessita “ver” desde pequena os iguais a ela. Isso ensina a amar seu próprio o corpo, a amar a si mesma e ao outro. De acordo com esse

entendimento, Hall (2003, p. 346) pontua que “é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”. Com efeito, essa afirmação demonstra a importância de se trabalhar com uma materialidade voltada às existências diversas.

Nesse sentido, quando os brinquedos se traduzem em representações da diversidade étnico-racial, eles cumprem um papel ainda mais complexo. Muito além de entretenimento, passam a ser materialidade formativa, capaz de ampliar repertórios simbólicos e fortalecer identidades. Não se trata apenas do reconhecimento de imagens ou de personagens semelhantes a si mesmo, mas da possibilidade de dialogar com essas representações, incorporá-las às brincadeiras e, a partir disso, reinventar narrativas, experiências e desenvolver uma visão positiva de si mesmo.

Uma questão fundamental à prática pedagógica que considera representatividade e o pertencimento consiste em garantir a presença de saberes e experiências que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades em sua pluralidade. Isso implica criar condições e oferecer situações que contribuam para que as crianças se sintam representadas/reconhecidas, fortalecidas, seguras em seus corpos, culturas e histórias.

Em consonância com o exposto, ao reconhecer e acolher as diferentes formas de ser e de estar no mundo, a Educação Infantil cumpre um papel essencial na construção da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças, especialmente em contextos marcados pela desigualdade e a exclusão. Neste ponto, a discussão sobre os brinquedos como instrumentos de representatividade tem se fortalecido nos estudos sobre infância e cultura, destacando-se como uma temática essencial para compreender as formas pelas quais as crianças constroem identidades e significados sociais. Pertinente retomar que estudos como os de Silva (2019) e Gomes (2021) apontam que a presença de brinquedos diversos - bonecas negras, personagens indígenas, brinquedos com traços afro-brasileiros ou inspirados em culturas locais - contribui para o fortalecimento da identidade e para o reconhecimento da diferença enquanto valor. Essas materialidades operam como uma forma simbólica, feito um espelho, onde a criança pode se ver representada positivamente, o que amplia a possibilidade de imaginar e narrar o mundo a partir de si mesma.

Os estudos científicos que sustentam essa investigação evidenciam que o brinquedo, ao mediar experiências simbólicas, assume função pedagógica significativa. Kishimoto (2010) defende que brincar é uma forma de aprendizagem cultural e social, pela qual a criança internaliza papéis e normas, mas também cria e transforma significados. Nessa perspectiva, a representatividade nos brinquedos não é um detalhe estético, mas uma questão política e

formativa, pois o reconhecimento da própria imagem e da diversidade humana promove a valorização da diferença e a empatia.

Ao representar diferentes corpos, papéis e narrativas, o brinquedo contribui para a formação de percepções sobre o mundo e sobre si, influenciando a maneira como as crianças constroem suas identidades e como percebem as diferenças. Ademais, é importante perceber o que as crianças informam por meio das brincadeiras, reconhecendo o potencial comunicativo das interações, do modo de brincar e da forma como elas utilizam as materialidades. O brincar é como uma linguagem própria da criança, por meio da qual os sujeitos revelam sentimentos, experiências, valores e interpretações do mundo que os cercam. A experiência (e a necessidade) de observar atentamente as brincadeiras é uma forma de ver e escutar a criança em sua totalidade, tentando entender suas narrativas, seus modos de socialização e as representações simbólicas que emergem de suas interações com os pares e com as materialidades culturais disponíveis. A essa discussão, cabe acrescentar o que dizem Barbosa e Voltarelli (2021):

Entre as inúmeras possibilidades de potência criativa humana, tem-se na infância o encontro com as descobertas e as experimentações que ganham formas e contornos a partir das invenções e combinações que as crianças atribuem quando se aventuram nas oportunidades de descobrir o mundo. Essas aventuras são experimentadas e desenhadas pelos diversos modos de expressão que os pequenos utilizam para compreender e significar o meio em que vivem. (Baldez; Voltarelli, 2021, p. 29).

Em coro com as autoras, é possível afirmar que as formas de expressão infantil constituem modos legítimos de produção de conhecimento e de cultura, e não simples ensaios de um modo de ser ou de vir a se tornar. Reconhecer essa potência na criança é compreender que a infância é um território fértil de criatividade e mudança, no qual se entrelaçam experiências, descobertas e pensamento, conferindo a ela o papel de sujeito ativo na construção de si e do meio em que vive. As escolhas, os enredos e os papéis assumidos durante o brincar refletem não apenas a imaginação e a criatividade infantil, mas os discursos sociais, culturais e os padrões introjetados pelos adultos, internalizados, evidenciando como as crianças interpretam e ressignificam a realidade. Por outro lado, a observação das brincadeiras deve ser considerada um instrumento pedagógico e investigativo, capaz de oferecer indícios valiosos sobre as formas como as crianças elaboram suas identidades, percebem as diferenças e se posicionam no mundo.

Feitos esses apontamentos, é pertinente avaliar as materialidades ofertadas na pré-escola. Quando o brinquedo reafirma estereótipos e exclusões, ele tende a reproduzir desigualdades simbólicas e culturais, limitando as possibilidades de reconhecimento e

pertencimento. Por outro lado, quando incorpora diversidade de cor, gênero, etnia, corpo e cultura, ele se torna um instrumento de afirmação, empoderamento e representação positiva, possibilitando novas leituras de mundo e práticas pedagógicas mais inclusivas. E nessa perspectiva, o ato de brincar adquire um caráter formativo e político, pois envolve a disputa e a reconstrução dos sentidos sociais que permeiam a infância e a educação. Ademais, a inserção de brinquedos que expressam múltiplas identidades é uma forma concreta de construir uma educação antirracista, promotora de equidade e respeito. Como afirmam Gomes (2017) e Munanga (2008), reconhecer-se e reconhecer o outro é um passo fundamental para o enfrentamento do racismo e para a consolidação de práticas educativas emancipadoras desde a primeira infância.

Aos aspectos apresentados, é consubstancialmente importante trazer a reflexão proposta por Silva Jr e Dias (2011), que embora não trate especificamente da materialidade e suas implicações, chama atenção para a postura ética e sensível do (a) profissional da Educação Infantil, destacando o papel que este desempenha nas relações cotidianas com as crianças. De acordo com os autores, o corpo infantil é a sede de sua identidade, o que exige do (a) educador (a) uma atitude cuidadosa e respeitosa diante das múltiplas expressões corporais, culturais e afetivas que emergem nos espaços de convivência e em razão das existências plurais. Dessa forma, qualquer manifestação de rejeição, descuido ou invisibilização por parte do docente ou dos seus pares, pode afetar a autoestima, o sentimento de pertencimento e o valor da criança. Cabe à pré-escola, portanto, ser um espaço em que os corpos sejam acolhidos em sua diversidade racial, estética, física, simbólica, reafirmando a importância de práticas pedagógicas assentadas em processos de subjetivação e no fortalecimento das identidades.

Na Educação Infantil, esse processo se manifesta nas interações, nas brincadeiras, nas linguagens, nos gestos e nas relações com o ambiente e com os adultos. Cada experiência educativa contribui para a formação do modo como a criança compreende e reinterpreta o mundo e o seu lugar nele. Sob uma perspectiva crítica e inclusiva, o processo de subjetivação na pré-escola deve possibilitar que todas as crianças se vejam representadas e valorizadas, rompendo com estereótipos e desigualdades históricas.

Partindo desses argumentos, e em referência às materialidades representativas da diversidade étnico-racial, é importante considerar a cultura material da escola - um debate presente na comunidade acadêmica de historiadores da educação - que evidencia o fato de que muitas experiências necessitam de materiais (objetos, coisas) específicos para que elas tenham significado e produzam conhecimento. Os brinquedos são essa materialidade e, portanto, parte

importante da cultura escolar. Segundo Benito (2020, p.794), “as coisas, como materialidades que são, pertencem inquestionavelmente ao mundo da experiência.

Baldez (2026) se volta para a materialidade atrelada às práticas nos jardins de infância em Brasília, na década de 1960, tomando os uniformes, a música e o brincar, em uma perspectiva de biografia dos objetos, e afirma que o olhar para os objetos não é considerá-los “como itens estáticos, mas como materialidades que possuem uma trajetória, uma história de vida social” (Baldez, 2026, p. 14). Ao se focar nos materiais solicitados, demonstra que havia uma dupla dimensão, uma que era pedagógica e outra que envolvia o brincar e que se voltava para “uma representatividade social e identidades individuais das crianças” (Baldez, 2026, p. 15). A questão de uma representatividade étnico-racial não foi o intuito do referido estudo, todavia, aqui interessa a importância dos objetos, mobílias, materiais diversos na composição não somente de uma prática pedagógica como também de uma formação mais ampla, que é social. Uma criança que tem acesso a brinquedos diversos, tem acesso à oportunidades de ampliação do seu repertório social.

Nessa direção, a cultura material escolar – aquilo que compõe as atividades e funções escolarizadas no espaço que entendemos como escola, mas que também pode ser encontrado em outros espaços na sociedade, ainda que, na escola, tenha uma função especificamente integrada à educação, ao ensino – está sendo considerada neste capítulo conforme indicado por Vidal (2017, p. 254): “quando nos referimos à cultura material, tratamos tanto de artefatos, quanto dos elementos materiais do mundo que nos cerca como o meio ambiente, a natureza, o urbanização das cidades, a arquitetura dos edifícios ou, mesmo, o tempo”. Com tal entendimento geral, o brinquedo – quando se insere às práticas pedagógicas, ao espaço educativo, às várias experiências proporcionadas às crianças nas instituições de Educação Infantil que permitem a construção de sentidos sobre o mundo em que vivem e sobre as relações sociais que travam nesse mundo – pode ser considerado como pertencente à cultura material escolar. E aqui são investigados diante de sua potencialidade enquanto integra uma dinâmica étnico-racial.

Posto isso, neste capítulo são apresentadas as orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para as práticas pedagógicas que tomam a questão da diversidade étnico-racial na pré-escola e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição selecionada, com ênfase no trabalho desenvolvido na rede pública do Distrito Federal. O capítulo é construído a partir do estudo do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DF, 2018), do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil que foi base para o campo da pesquisa (SEEDF, 2025) e das observações e

análises feitas ao longo da investigação no campo de pesquisa. Cotejando com as perspectivas dos estudos selecionados, a investigação empreendida e as orientações presentes nos documentos oficiais, este segundo capítulo considera as práticas pedagógicas materializadas (ou não) no ambiente escolar e sua relação com a diversidade e representatividade étnico-racial.

2.1. Um currículo e um compromisso com a questão étnico-racial em Brasília: o que diz a documentação

O Currículo em Movimento do Distrito Federal foi construído a partir de documentos legais, da análise de normativas orientadoras de outros Estados, do estudo de textos acadêmicos e recorreu, também, aos professores e professoras da rede para que experiências práticas delineassem a instrução (DF, 2018). Em 2018, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) organizou formações, consultas públicas e fóruns regionais com a proposição de análise do currículo anterior a fim de que os profissionais da rede pudessem dar suas contribuições no documento (DF, 2018). Além disso, o documento está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), e contém as orientações para a proposta pedagógica que deve ser desenvolvida nas instituições de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal.

Com relação aos pressupostos contidos no currículo da Educação Infantil (DF, 2018), esses partem da compreensão de que o documento precisa refletir características territoriais que versam sobre história e questões sociais. Diante desse demarcador, foram considerados os diferentes grupos que fazem parte desse território. De acordo com a normativa:

O Distrito Federal é um quadradinho no meio do mapa do Brasil, mas nem por isso deixa de ter suas características próprias. É constituído por pessoas de todas as unidades federativas do Brasil, bem como por estrangeiros que, por inúmeros motivos, residem em seu território. Mesmo sendo o ente federado de menor idade, possui uma população que nasceu, cresceu e contribuiu para a constituição social, cultural e histórica desse lugar. (DF, 2018, p. 12).

Dadas as peculiaridades da população, e a representação cultural existente nesse espaço, o documento determina que sejam considerados todos os grupos étnicos e suas especificidades, com o objetivo de promover a igualdade racial. Ademais, as orientações são incisivas nos aspectos que tratam da identidade enquanto elemento fundamental para a construção da subjetividade da criança. Explicitamente, o currículo esclarece:

Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída (Brasil, 2018, p. 9).

Sobre as bases teóricas adotadas no currículo, estão a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, as quais compreendem a criança como sujeito de direitos, e a infância como uma construção social e histórica, enfatizando o papel das relações sociais, da cultura e da educação no desenvolvimento humano. Segundo essas teorias, a criança não é um ser pronto ou autônomo, e nem mero reproduzidor do que vê e percebe, mas um sujeito em desenvolvimento, cuja aprendizagem e formação são condicionadas pelo ambiente, pelas experiências, sendo a infância um período de intensa assimilação dos aspectos culturais. Assim, segundo o currículo do DF, “[...] o papel da Educação Infantil é de constituir-se como uma etapa da Educação Básica que percebe as possibilidades de desenvolvimento da criança e que propicia meios para contribuir nesse processo” (DF, 2018, p. 26).

De acordo com a categoria concepção de infância e de criança, o currículo adota uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de direitos, histórico e cultural, valorizando seu protagonismo e participação ativa no processo educativo. Essa abordagem está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e baseada nos eixos brincadeira e interação. Através do entendimento da especificidade da Educação Infantil e o conceito de criança e infância dispostos no documento, o movimento aqui se volta para apresentar os trechos em que é possível identificar uma orientação clara sobre a questão étnico-racial, o brincar (tomando o brinquedo, em específico) e a representatividade:

Quadro 2: Trechos retirados do Currículo em Movimento da Educação Infantil

Tema no documento	Trechos indicados
	<p>“Mesmo dentro de um grupo étnico existem muitas diferenças, como entre os indígenas. As crianças indígenas têm sua infância diferenciada em cada etnia, formando em sua aldeia seu modo de vida social particular. Portanto, deve-se considerar, na instituição que oferta Educação Infantil, os momentos de trocas de experiências, em que as crianças compartilhem sua cultura, aprendendo umas com as outras, enriquecendo seu repertório cultural e de seus pares” (DF, 2018, p. 15)</p> <p>“Outro aspecto importante a considerar na Educação Infantil é o desenvolvimento de uma educação que promova a igualdade racial,</p>

Étnico-racial	<p>no sentido de apresentar às crianças a realidade existente e provocar reflexões sobre a diversidade humana e o respeito a essa diversidade, isso em relação a todas as raças e etnias que constituem a humanidade. Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída (BRASIL, 2012, p. 9)” (DF, 2018, p. 16)</p> <p>“O cotidiano de educação coletiva é permeado por essa transversalidade, que reclama ações acerca da biodiversidade e diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e configurações familiares, inclusão das crianças com deficiência, atendimento à heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens e diversas formas de viver a infância e convivências entre as gerações” (DF, 2018, p. 27)</p> <p>“A abordagem do tema da educação inclusiva remete à inclusão de pessoas com necessidades específicas, todavia, convém pensar na educação para incluir a diversidade humana. Dessa forma, a perspectiva de educação inclusiva deste Currículo engloba o acolhimento e respeito à diversidade humana em todos os seus aspectos: étnico-raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações: do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentadas e acampadas da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras. Portanto, trata-se de um projeto de educação para a emancipação humana, que conhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as pessoas são diferentes (em características, necessidades, gostos, anseios, crenças, formas de pensar e se posicionar no mundo), e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para a humanidade” (DF, 2018, p. 49)</p>
	<p>“Partindo dessa compreensão de criança, cabe observar suas infâncias e seus percursos como produtoras de cultura, pois há inegável diversidade cultural brasileira que se reflete na composição do Distrito Federal, dadas suas peculiaridades que comportam tanto os modos de viver das crianças do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional. [...]Tal representatividade cultural presente no Distrito Federal abarca, também, os contextos das crianças estrangeiras, reiterando assim, que “dentro das instituições que ofertam Educação Infantil na SEEDF, pressupõe que não podemos nos restringir a pensar uma única criança, uma única infância e, sim, às inúmeras infâncias e crianças que se fazem</p>

<p>Representatividade e Identidade</p>	<p>presentes no contexto educativo e coletivo” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 21)” (DF, 2018, p. 14 e 15)</p> <p>“A fase que compreende a Educação Infantil é um tempo de descobrimento de si mesmo e do mundo físico, social e cultural. Os bebês vão, aos poucos, desenvolvendo o controle da marcha e dos esfíncteres e o gradual autocontrole corporal. Utilizam o corpo para a comunicação e a expressão. O olhar e o choro tornam-se uma linguagem muito presentes. Já as crianças bem pequenas avançam na constituição da identidade e da autonomia, diferenciam a si e ao outro que já é considerado nas relações sociais. Enquanto as crianças pequenas consolidam as finalidades (para quê) e os motivos (por quê), o que as leva a refletir sobre suas ações” (DF, 2018, p. 25)</p> <p>“Portanto, a elaboração da Proposta Pedagógica – PP, que é construída à luz deste currículo, precisa ser pensada de acordo com a realidade da instituição que oferta Educação Infantil, observando características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, de modo a estabelecer a integração dessas experiências, bem como conhecer a realidade social que permeia tais instituições e a realidade das crianças com as quais atua pedagogicamente” (DF, 2018, p. 28)</p> <p>“Nas práticas sociais, as interações e a colaboração entre crianças e adultos favorecem a conquista da autonomia, a constituição da identidade, a expressão corporal, o diálogo, entre outros elementos que compõem a prática educativa da Educação Infantil” (DF, 2018, p. 40)</p>
<p>Brincar e brinquedo</p>	<p>“Como tem se visto, os conceitos que identificam a infância se constituíram ao longo da história até se depararem com a criança definida como sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva. Mediante suas interações, relações e práticas cotidianas, a criança utiliza o brincar, a imaginação, a fantasia, a observação, as narrativas, os questionamentos, “experimenta, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010a, p. 12). Partindo dessa compreensão de criança, cabe observar suas infâncias e seus percursos como produtoras de cultura, pois há inegável diversidade cultural brasileira que se reflete na composição do Distrito Federal, dadas suas peculiaridades que comportam tanto os modos de viver das crianças do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional” (DF, 2018, p. 14)</p> <p>“As possibilidades de exploração do brinquedo, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação” (DF, 2018, p. 31)</p>

	<p>“A brincadeira deve se fazer presente nos gestos e nas diferentes formas de apresentação oral, nos brinquedos e jogos e nos exemplos habituais dados pelos profissionais da educação. Ela também precisa guiar outras atividades, como troca de fraldas, banho, alimentação e escovação dos dentes, independentemente da faixa etária” (DF, 2018, p. 32)</p> <p>“Os materiais compreendem objetos, livros e impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas, dentre outros” (DF, 2018, p. 33)</p> <p>“Para as crianças que não dormem, as salas ou outros espaços da instituição devem ser organizados com propostas planejadas, incluindo local para relaxamento, com colchonetes, tapetes e almofadas. Também deve haver brinquedos ao alcance dos pequenos, como jogos de memória, quebra-cabeças, dominós, blocos de montar, bonecos etc., e serem realizadas brincadeiras, leitura de histórias, entre outras atividades” (DF, 2018, p. 42)</p>
--	---

Fonte: DF, 2018

Os trechos escolhidos permitem, de um modo breve, exemplificar como o brincar, na relação direta com o brinquedo, comparece no documento, incluindo as questões étnico-raciais, representação e identidade. O cotejamento do documento do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DF, 2018), de modo mais amplo, com os trechos selecionados, permite indicar que o brincar: pode e deve proporcionar uma troca de experiências entre as crianças, sendo uma linguagem de troca e de expressão; que ao brincar a criança interage e essa socialização permite a constituição também de uma representatividade e identidade; e que, em se tratando do brinquedo, como bonecas e jogos citados, por exemplo, ele precisa compor uma proposta que tenha intencionalidade pedagógica, que tenha uma responsabilidade docente, inclusive ao fazer parte da rotina, sugerindo que a educação antirracista permeie todo o cotidiano institucional através da postura atenta diante do lúdico. Em síntese, os trechos, quando lidos em conjunto, defendem que a constituição da identidade étnico-racial (p. 16, 25) depende da qualidade das interações e dos objetos culturais (brinquedos) disponibilizados (p. 33, 42), sob a regência de uma proposta pedagógica que reconhece a criança como sujeito histórico e produtor de cultura (p. 14).

Sobre a representatividade étnico-racial, embora o currículo mencione a importância da diversidade e do combate ao racismo, essas questões são abordadas de forma não aprofundada, e sem apontar meios que efetivem uma atuação permeada por práticas pedagógicas antirracistas.

Ao que se refere às práticas pedagógicas, o documento propõe atividades que valorizam a ludicidade, a interação e a participação das crianças, utilizando estratégias como projetos, vivências e atividades significativas. Contudo, apesar de uma indicação que pode ser considerada adequada, quando se dialoga com os estudos da área, a implementação efetiva dessas práticas depende da formação e do perfil dos profissionais da educação, bem como do apoio da instituição educacional.

Quanto aos docentes, o currículo destaca a importância da “formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação” e aponta a necessidade de uma postura ética e comprometida com os direitos das crianças (DF, 2018, p. 55). Entretanto, a investigação indica que há desafios na implementação de programas de formação que abordem de forma crítica questões como racismo, diversidade e inclusão. Uma vez não preparados para lidar com o tema, as práticas sugeridas não se materializam.

A análise do documento revela avanços na concepção de infância e na valorização da diversidade. No entanto, identificam-se lacunas significativas na abordagem de questões étnico-raciais, visto que não há aprofundamento do tema nem estratégias para práticas pedagógicas, o que indica também a ausência de formação crítica para os profissionais da rede. A partir dessa perspectiva, é necessário perceber que a educação para as relações étnico-raciais requer o entendimento de que a sociedade brasileira ainda apresenta um discurso ideológico que produz e mantém as desigualdades enfrentadas pela população negra e indígena, e isso exige dos profissionais da educação a compreensão de conceitos fundamentais relacionados à raça, etnia e identidade. A reflexão acerca desses conceitos é importante para que o currículo seja implementado segundo a perspectiva das leis e para que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a questões de diversidade e para a igualdade racial.

Posto isso, a ideia de raça, historicamente, foi utilizada para justificar desigualdades e hierarquias sociais baseadas em características físicas. Não obstante, raça é uma construção social e não um dado biológico, e que ainda estrutura relações de poder e exclusão (Munanga, 1999). Sobre o conceito de etnia, esse é mais amplo e dinâmico, e está ligado diretamente a questões de ordem social, histórica e cultural. Diferentemente de raça, que está mais vinculada à percepção física, etnia conta sobre o sentimento de pertencimento e características culturais muito particulares de um grupo. Já a identidade é a forma como o indivíduo significa sua existência, é um conceito dinâmico, que traz o elemento do pertencimento e se revela como uma construção relacional com o outro e com o contexto sociocultural (Munanga, 2012).

A compreensão desses conceitos implica, primeiro, em considerar aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que delinearão a sociedade brasileira. Ademais, entender sobre

quais bases as relações étnico-raciais estão assentadas, é o caminho para a proposição de práticas pedagógicas que ensinem sobre atitudes e comportamentos antirracistas. No tocante ao que está na realidade, ignorar a existência do racismo é manter as hierarquias de poder que naturalizam as desigualdades raciais e estruturais, e desqualificam as lutas por direitos. Assim, é importante compreender o quanto essas questões apresentam impacto direto na forma como as relações étnico-raciais são abordadas na escola.

Historicamente, as instituições de ensino reforçaram a invisibilidade das populações negras e indígenas, apresentando uma visão eurocêntrica, baseada na desvalorização cultural de determinados grupos. Daí a importância dos dispositivos legais que tratam do respeito à diversidade e à história e cultura dos povos negros e indígenas na formação da identidade nacional. Outrossim, importante compreender representatividade étnico-racial como na perspectiva apontada por Hooks (2022), como um eixo político, pedagógico e afetivo, indissociável das estruturas de poder que organizam a sociedade. Para Hooks (2022), a representatividade não se reduz à presença simbólica ou numérica de pessoas negras em determinados espaços, mas está diretamente relacionada à produção de imagens, discursos e práticas capazes de romper com a lógica da supremacia branca, do patriarcado e do capitalismo. A autora evidencia que a cultura dominante produz representações racializadas que operam como formas de violência simbólica e psicológica, especialmente contra a população negra. Esses processos afetam a constituição subjetiva desde a infância, comprometendo a autoestima, o senso de pertencimento e o bem-estar coletivo. Nesse sentido, a ausência ou a distorção da representatividade étnico-racial não é neutra: ela atua como mecanismo de manutenção da desigualdade, ao naturalizar estereótipos, inferiorizações e hierarquias.

Sobre isso, Hall (2003) considera a noção de representatividade étnico-racial como eixo central para a compreensão dos processos educativos em sociedades marcadas por desigualdades raciais estruturais. O autor compreende o racismo como um sistema que opera por meio da representação, produzindo significados sobre os sujeitos racializados. Para o autor, e segundo os apontamentos de Hooks (2022), as representações não refletem a realidade de forma neutra, mas a constroem simbolicamente, organizando percepções, afetos e relações de poder. E elas fornecem elementos para a manutenção do racismo, revelando mecanismos sutis por meio dos quais estereótipos e hierarquias raciais continuam a ser reproduzidos.

Trazendo a discussão para a Educação Infantil, essa lógica se manifesta na falta da representatividade de diferentes grupos étnicos, raciais, culturais e religiosos, nos materiais didáticos, nos brinquedos e em elementos que atuam na construção identitária. Ao que se estabelece como questão primordial à temática, o sentimento de pertencimento é aflorado

quando sua ancestralidade é apresentada a partir de uma representatividade positiva, de luta, resistência e da compreensão da força de um grupo (Bento, 2012). Ao peso de uma história de dor, é fundamental reconhecer também a grandeza desses grupos. Segundo Santiago (2015):

O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo. (Santiago, 2015, p.101).

Em diálogo com a reflexão proposta, a Educação Infantil deve assumir um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na ampliação do repertório simbólico das crianças até que as diferenças sejam reconhecidas como riquezas formativas e não como desigualdades a serem silenciadas. Nessa direção, conceber a representatividade étnico-racial como um processo contínuo e relacional implica em questionar os regimes de representação que historicamente orientaram as práticas educativas e promover práticas pedagógicas intencionais, comprometidas com a equidade racial, num movimento que afirme a Educação Infantil enquanto território privilegiado de encontros, saberes, valorização do eu e do outro, e atravessado pela possibilidade de transformação social.

2.2. O Projeto Político Pedagógico e a Plenarinha: alinhamentos entre currículo, escuta e diversidade étnico-racial

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), segundo documento intitulado “Orientações: Projeto Político Pedagógico (DF, 2025), exterioriza as concepções de educação, de currículo, avaliação e gestão que orientam as práticas institucionais, mostrando os princípios, valores e finalidades educacionais de uma unidade de ensino. De acordo com o referido documento, o PPP reflete a identidade institucional, o tipo de educação que se quer ofertar, com informações que vão da origem, estrutura, organização, clientela, profissionais, até a forma como o Jardim de Infância compreende o processo educacional. Sua elaboração exige uma avaliação crítica de todos os setores da unidade de ensino e demanda participação de toda a comunidade escolar - gestores, professores, estudantes, funcionários e família, o que implica numa construção baseada na colaboração, na escuta ativa e no diálogo “[...] de forma a traduzir o pensamento coletivo, a partir da sua realidade, definindo, dessa forma, sua intencionalidade educativa” (DF, 2025, p. 5). Uma vez que esse documento reflete a organização das ações pedagógicas, o texto

segue com a análise qualitativa do PPP do campo de pesquisa, com o objetivo de compreender como a educação para as relações étnico-raciais é apresentada, ou não, no discurso institucional.

A partir da leitura do documento orientador sobre o Projeto Político Pedagógico, assim como a própria organização do PPP do Jardim de Infância que foi campo desta pesquisa, é possível perceber que há um alinhamento às concepções da Sociologia da Infância, quando se considera o reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos, quando valoriza a agência, a participação e o protagonismo infantil, quando indica a importância da promoção da escuta ativa como princípio pedagógico e, considerando a relação direta com este estudo, quando considera o brincar como prática social e cultural, constitutiva da infância. Conforme o PPP do Jardim de Infância pesquisado (SEEDF, 2025):

A proposta pedagógica do Jardim de Infância está voltada para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, compreendendo suas dimensões física, emocional, cognitiva, social e cultural. Valorizando o brincar, o cuidar e o educar como práticas indissociáveis e vivências típicas da infância, a escola busca promover espaços de escuta, participação e protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e como agente ativo em seu processo de aprendizagem. (SEEDF, 2025, p. 1).

Segundo o trecho, a instituição investigada afirma promover uma pedagogia voltada ao desenvolvimento integral da criança, com Projeto Político-Pedagógico “alinhado ao Currículo em Movimento da Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF, 2018) e à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)” (DF, 2025, p. 5). O PPP apresenta proposição de [...] práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo estruturante do processo de aprendizagem, com ambientes acolhedores, interativos e desafiadores [...] (SEEDF, 2025, p.15), o que indica a valorização do brincar compreendendo-o não apenas como diversão, mas como experiência estruturante do pensamento, da linguagem e da convivência. No PPP do jardim de infância, sobre as metodologias adotadas e as práticas pedagógicas, “as ações implementadas partem do princípio de que a criança aprende em interação com o outro e com o mundo, sendo o brincar a principal forma de expressão e de aprendizagem” (SEEDF, 2025, p.18). O jardim de infância, dentre seus planos de ação, traz o brincar como direito, com confecção de brinquedos e brincadeiras pautados na diversidade e na interação.

O PPP apresenta, ainda, uma dimensão política da educação, entendendo-a como prática social capaz de combater desigualdades, preconceitos e de valorizar as diferenças étnico-raciais, culturais e de gênero com “ações voltadas à equidade de gênero e à valorização da diversidade” (SEEDF, 2025, p.18) Isso indica alinhamento com a BNCC (Brasil, 2017), a qual propõe o

desenvolvimento de competências socioemocionais, a empatia e o respeito mútuo desde a primeira infância.

O documento indica a implementação de uma proposta pedagógica que respeita a especificidade da infância, com um texto que o vocabulário adotado apresenta elementos de um discurso politicamente engajado, com referência à diversidade e à equidade, abordando a função social enquanto “um compromisso coletivo com a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, sensíveis às questões sociais e ambientais e comprometidos com o bem comum” (SEEDF, 2025, p.13).

O PPP articula princípios de uma educação humanizadora, participativa e ética, em consonância com as legislações vigentes, comprometendo-se com uma educação antirracista. De acordo com o documento, dentre os princípios da escola da infância estão “a educação antirracista, anticapacitista e descolonizadora, que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial, cultural, linguística e religiosa, e combate todas as formas de discriminação” (SEEDF, 2025, p. 15). Ademais, recorre aos eixos transversais Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos para estruturar as ações pedagógicas (SEEDF, 2025). A análise do PPP evidencia que a instituição projeta uma imagem institucional comprometida com os direitos da infância e a diversidade, e que a temática étnico-racial aparece em projetos e ações específicas tanto no PPP quanto nos discursos da equipe deste jardim de infância. Não obstante, a unidade educativa apresenta, dentre suas metas, e também como desafio, a formação continuada com o corpo docente, aspecto central para que o profissional esteja capacitado para trabalhar com a complexidade das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

O documento traz uma intencionalidade no que diz respeito ao protagonismo da criança. Ao propor “escuta ativa” e valorização das vozes infantis” (SEEDF, 2025, p. 99), o jardim de infância coloca a criança como sujeito histórico e social, portadora de saberes e experiências que não podem ser negligenciados. O destaque dado à escuta ativa e à escuta sensível sugere uma pedagogia que busca superar práticas verticalizadas. Cabe aventar que para a Sociologia da Infância, a escuta é mais do que um procedimento, mas uma prática que concede um reconhecimento político da criança enquanto sujeito de direitos. Quando vinculada a relações étnico-raciais, essa escuta se torna ainda mais urgente, já que crianças de grupos racializados, frequentemente, têm suas vozes invisibilizadas ou deslegitimadas. Nesse sentido, O PPP apresenta a proposta de uma “escuta ativa das crianças, em rodas de conversa, momentos de diálogo e observações cotidianas, oficinas criativas, com incentivo à livre expressão das ideias

das crianças” e que deve ocorrer o “registro e documentação pedagógica das falas, produções e reflexões das crianças” (SEEDF, 2025, p. 99).

A valorização das produções infantis por meio de exposições e partilhas é uma ação que rompe com a lógica de que a produção da criança é apenas um exercício interno da sala de referência. Ao se tornar visível para a comunidade, integrando “a produção das crianças à comunidade escolar, por meio de exposições e partilhas” (SEEDF, 2025, p.100), a participação infantil abre espaço para que a comunidade escolar reconheça as crianças como produtoras de cultura. Quando articulada com a educação étnico-racial, essa abertura tem ainda maior impacto, pois pode promover diálogos intergeracionais sobre identidade, memória e diversidade cultural, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando a consciência coletiva sobre o enfrentamento ao racismo.

Sobre os projetos desenvolvidos pela instituição, todos perpassam os Eixos Transversais Diversidade, Direitos Humanos e Sustentabilidade, reafirmando o discurso presente no documento. Dentre eles, é importante destacar que a instituição participa da Plenarinha, um projeto pedagógico de destaque da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), desenvolvido pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e Diretoria de Educação Infantil DIINF), em todas as unidades educativas e instituições parceiras de Educação Infantil do DF, desde 2013. Pautado na necessidade de escuta sensível das crianças, o projeto busca a participação infantil e a escuta enquanto metodologia de trabalho e prática importante e indissociável das ações da pré-escola, e está alinhado ao Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF (DF, 2018)

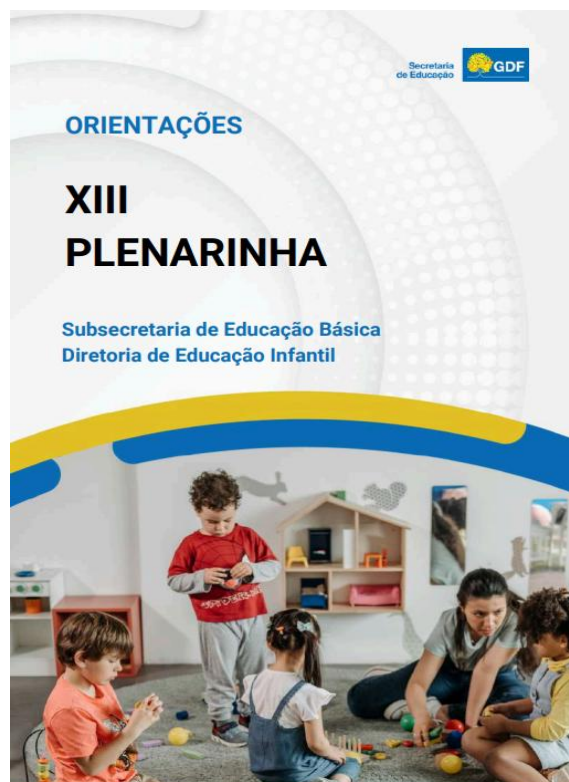
A Plenarinha da Primeira Infância do Distrito Federal é um projeto que intenciona promover o exercício da cidadania desde a primeira infância, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e de direitos, cuja participação ativa nos processos educativos constitui elemento central da ação pedagógica. Ao incentivar reflexões em torno de seus direitos e necessidades, a Plenarinha reafirma uma concepção de Educação Infantil comprometida com a formação cidadã, a escuta qualificada e o respeito às múltiplas formas de expressão infantil. Segundo as “Orientações XIII Plenarinha” (DF, 2025):

Mais do que uma atividade pontual, a Plenarinha constitui-se como um percurso contínuo de aprendizagem, que valoriza o protagonismo dos bebês e das crianças, estimulando sua percepção, criatividade e autonomia. Ao serem incentivadas a expressar ideias, fazer escolhas e refletir sobre o mundo ao seu redor, as crianças tornam-se participantes ativas na construção do conhecimento e no fortalecimento da identidade infantil no ambiente escolar. (DF, 2025, p. 7).

No campo da pesquisa, a Plenarinha, ao demarcar a criança como produtora de cultura apresenta-se como uma ação alinhada às concepções da Sociologia da Infância, entendendo a área como “campo que reconheceu as crianças como agentes e a infância como um fenômeno social” (Pinto; Müller, 2016, p. 239). No PPP do Jardim de Infância Ybá há um trecho que se remete à Plenarinha, quando pontua que será promovida “a escuta ativa e a valorização das vozes infantis, incentivando o protagonismo das crianças na construção de saberes, na expressão de suas ideias e na produção artística e cultural no ambiente escolar” (SEEDF, 2025, p. 99). E essa escuta, quando orientada por uma perspectiva crítica e antirracista, possibilita reconhecer como as crianças interpretam o mundo social, constroem sentidos sobre as diferenças e elaboram suas identidades no cotidiano da pré-escola.

O foco da XIII Plenarinha (DF, 2025) foi a participação das crianças de 0 a 6 anos de idade (portanto, matriculadas na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental) nos processos educativos e nas discussões sobre cidadania. Apesar do intuito deste estudo não ser a participação das crianças, mesmo que ela deva ser base para as discussões sobre o brinquedo presente nas instituições, é interessante atentarmos para a imagem da capa desse Guia da XIII Plenarinha (DF, 2025):

Figura 1: “Orientações XIII Plenarinha”



Fonte: DF, 2025

A imagem mostra uma pessoa adulta – provavelmente a professora –, quatro crianças – provavelmente as que estão matriculadas na pré-escola, pelo tamanho, sendo duas meninas e dois meninos – e o espaço onde elas estão interagindo com brinquedos – provavelmente a sala de convivência de uma instituição de Educação Infantil. É possível indicar que a imagem tem o cuidado de considerar a diversidade, uma vez que uma das crianças é negra (a que está sentada no canto direito da foto, com macacão cinza e blusa amarela de mangas cumpridas, ao lado da professora). Não há a informação se esta imagem foi gerada por Inteligência Artificial (IA), se é de um banco de imagens disponíveis gratuitamente na internet ou se ela representa um momento de registro dentro de uma instituição de Educação Infantil de Brasília. Conforme aponta Silva (2022), as tecnologias digitais não são neutras; elas operam a partir de bases de dados que reproduzem hierarquias raciais históricas. Ao solicitarmos a uma IA imagens de 'crianças brincando' ou 'escola ideal' sem marcadores raciais específicos, o resultado tende a privilegiar a branquitude como padrão universal de humanidade e beleza, automatizando a invisibilidade de crianças negras e perpetuando o que o autor denomina de discriminação codificada.

Para além dessa constatação interpretativa, acredita-se aqui que a intenção da SEEDF ao trazer essa imagem como capa da sua XIII Plenarinha tenha sido retratar o cotidiano pedagógico e o brincar, elementos centrais da Educação Infantil. No entanto, uma análise atenta aos artefatos culturais presentes na cena, especificamente os brinquedos, revela uma ausência de possibilidades das crianças se verem representadas quando se considera a questão étnico racial. Os brinquedos visíveis (de encaixe, aparentemente de madeira, além de esferas, remetendo a jogos) não permite indicar se há ou não uma preocupação com a representatividade étnico-racial. Todavia, é possível ver, na parede atrás das crianças e professora, uma casinha de boneca, porém sem marcador racial, ou seja, sem o indicativo de uma boneca para brincar que contemple a diversidade. Podemos aventar que tanto possa ter bonecas brancas quanto possa ter bonecas negras, indígenas. Todavia, a própria falta desse brinquedo específico na imagem nos indica que não se houve uma intenção de se desconstruir um padrão de branquitude material no brincar. E esse padrão, não desconstruído na imagem aqui analisada, porque talvez ninguém tenha se atentado a isso, uma vez que é estrutural, faz parte de uma mentalidade, que não é neutra na mensagem que passa, ainda que não seja esse o foco da referida Plenarinha e, sim, a participação das crianças.

A ausência de bonecas negras ou brinquedos com representatividade étnico-racial positiva na foto de capa sugere que, mesmo em espaços de escuta e protagonismo infantil como a Plenarinha, a implementação da Lei 10.639/03 ainda encontra barreiras na materialidade

disponível para as crianças. E na materialidade indicada como uma referência a docentes, uma vez que o documento é um Guia da Plenarinha. Uma professora ou professor da rede tem que ter acesso, portanto, está sendo educado pelo olhar com tal imagem. A falta de brinquedos negros não é apenas um esquecimento do comando para se dar a uma IA, mas uma prática que perpetua uma ideologia do branqueamento. As crianças negras, por meio da leitura do documento, feita por suas professoras ou professores, são subjetivamente empurradas para uma identificação com o ideal branco, enquanto a diversidade é apagada do imaginário coletivo legitimado pela instituição de Educação Infantil ou escola, considerando o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para compreender a relevância institucional e pedagógica do documento cuja capa acabamos de analisar, é fundamental dialogar com a pesquisa de Ribeiro (2025), que investigou profundamente a trajetória das Plenarinhas da Primeira Infância no Distrito Federal. A autora define as Plenarinhas não apenas como um evento, mas como uma estratégia político-pedagógica contínua de escuta das crianças, organizada pelo Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEI-DF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Conforme sistematizado por Ribeiro (2025), este projeto, iniciado em 2013, nasce com o compromisso de reconhecer a criança como sujeito de direitos e cidadã ativa, capaz de opinar sobre a cidade, a escola e as políticas públicas que a afetam. A estrutura das Plenarinhas envolve um vasto processo de mobilização que começa nas unidades escolares, passa por etapas regionais e culmina na Plenária Distrital. Durante esse percurso, as professoras atuam como mediadoras das vozes infantis, registrando suas demandas através de desenhos, falas e produções artísticas que compõem os Cadernos ou Guias, documentos que deveriam refletir a diversidade e a realidade dessas infâncias.

Ribeiro (2025) destaca que a Plenarinha se consolidou como um espaço de resistência e de exercício democrático, onde temas como “A cidade que queremos” e “A criança e a cultura de paz” foram debatidos. No entanto, o contraste entre a grandiosidade desse projeto de escuta e a imagem de capa da XIII Plenarinha edição (analisada anteriormente) revela uma contradição: em um espaço dedicado ao protagonismo infantil e à diversidade de vozes, a materialidade visual escolhida para representá-lo ainda silencia a negritude, reforçando a necessidade de que a pauta antirracista perpassasse não apenas os discursos, mas também a estética e os artefatos que simbolizam a infância no DF. Ainda que a avaliação do projeto não seja uma questão desta investigação, a Plenarinha possui um guia de execução capaz de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. No diálogo com este estudo, essas orientações revelam-se potentes para pensar a educação das

relações étnico-raciais na medida em que a escuta sistemática das crianças possibilita identificar percepções, experiências e demandas relacionadas à representatividade, às relações sociais e às materialidades presentes no cotidiano da pré-escola. De acordo com o texto oficial da XIII Plenarinha (DF, 2025):

A Plenarinha fundamenta-se na concepção de plenária como um espaço de diálogo, escuta ativa, deliberação e participação coletiva. Adaptada ao contexto da Educação Infantil, essa iniciativa enfatiza a autonomia e o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos no processo educativo. (DF, 2025, p. 6).

Sobre objetivo da Plenarinha, esse articula-se à garantia do desenvolvimento integral das crianças por meio da promoção da autonomia, da criatividade e da expressão, assegurando-lhes os direitos de aprendizagem. Essa perspectiva amplia o entendimento da cidadania, compreendendo-a como vivência cotidiana, construída nas relações, nas escolhas e nas experiências significativas que atravessam o brincar, o cuidar e o educar. E, portanto, apresenta relação com o escopo deste trabalho ao evidenciar que práticas pedagógicas fundamentadas na participação, na escuta e na valorização das múltiplas linguagens infantis são essenciais para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a equidade, a representatividade e o respeito às diferenças.

Embora as orientações para a Plenarinha não abordem de forma direta a especificidade dos brinquedos e sua relação com a representatividade, o documento apresenta fundamentos que se mostram profundamente vinculados ao brincar enquanto direito de aprendizagem. Segundo a XIII Plenarinha, “quando o direito de brincar é garantido cotidianamente, o protagonismo também se manifesta quando a criança escolhe, cria e conduz suas brincadeiras” (DF, 2025, p. 26). Dessarte, ao enfatizar a escuta sensível, a participação ativa e as múltiplas formas de expressão das crianças, a Plenarinha reafirma a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e portadora de saberes, cujas experiências sociais, culturais e identitárias permeiam o cotidiano do jardim de infância, abrindo espaço para uma educação antirracista.

Todavia, cabe aventar o que Ribeiro (2025, p. 35) traz em seu estudo ao analisar as edições e guias da Plenarinha, indicando que “a ausência de uma representação plural e complexa da diversidade étnico-racial nos materiais educativos, como as capas analisadas, pode não fomentar um efetivo letramento racial nas crianças da Educação Infantil do Distrito Federal”. Além disso, a autora afirma que “os Guias das Plenarinhas também podem ser instrumentos pedagógicos que fomentem práticas educativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial na Educação Infantil” (Ribeiro, 2025, p. 151). Assim, ainda que não

apresentem uma relação direta com a questão do brinquedo e materialidades representativas, tanto o PPP (SEEDF, 2025) quanto as Orientações para XIII Plenarilha (DF, 2025) podem ser compreendidos como um campo de possibilidades construído a partir de orientações voltadas para a construção de uma pré-escola assentada em processos educativos mais significativos, inclusivos e justos. Ademais, são dispositivos que, se efetivados, podem consolidar a Educação Infantil como de fato ela é: potente e transformadora.

2.3 O campo da pesquisa e seus achados: entre vozes, olhares e materialidades

A escolha do campo de pesquisa está vinculada à minha trajetória profissional e fundamentada em aspectos que considero relevantes para a pesquisa. A instituição recebe crianças de distintas regiões administrativas, expressando uma pluralidade social, econômica e cultural significativas. Com o objetivo de garantir o anonimato da instituição investigada, conforme os princípios éticos que orientam a pesquisa qualitativa em Educação, o jardim de infância campo deste estudo passou a ser denominado, de forma fictícia, Jardim de Infância Ybá.

A escolha do nome não se deu de maneira aleatória, mas intencional e simbólica. O termo Ybá, de origem tupi-guarani, refere-se a fruto ou árvore, trazendo o sentido de crescimento e continuidade. Tal significado aproxima-se da compreensão da Educação Infantil como espaço de cultivo de experiências, saberes e relações que contribuem para a formação identitária, social e cultural das crianças. No contexto desta investigação, o nome fictício Ybá dialoga com a concepção de infância como território de potência, diversidade e produção de sentidos. Assim como o fruto carrega em si múltiplas possibilidades de germinação, a instituição é compreendida como espaço no qual diferentes infâncias, histórias e identidades coexistem e se constituem nas interações cotidianas.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de um nome fictício atende às exigências éticas de preservação da identidade da instituição e de seus sujeitos, sem comprometer a pesquisa. Dito isso, o Jardim de Infância Ybá não representa um lugar específico, mas um território analítico e simbólico, construído a partir das observações, das narrativas docentes e das práticas pedagógicas analisadas, permitindo que a pesquisa dialogue com outras realidades da Educação Infantil, sem perder o rigor ético e científico que orienta este estudo.

O Jardim de Infância Ybá foi inaugurado no final da década de 80 e é integrante da Coordenação Regional de Ensino do Guará (CRE Guará). A instituição atende 167 crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, em 1º e 2º Períodos, funcionando nos turnos matutino e vespertino

(SEEDF, 2025). Pela observação empreendida, e de acordo com o registro no PPP (SEEDF, 2025, p. 6), há um forte vínculo com a comunidade local, uma vez que existe uma continuidade familiar desde a sua implantação. As crianças atendidas no jardim de infância são provenientes de regiões administrativas do Guará, do Lúcio Costa e também do Setor de Chácaras.

O campo de pesquisa dispõe de cinco salas de referência, todas equipadas com ventiladores e televisores, em ambiente de pequeno espaço físico. O setor pedagógico e administrativo é complementado por uma sala de professores equipada com ventilador, televisor, computador e impressora, onde são realizados planejamentos e reuniões, observados durante os procedimentos de coleta de dados. A secretaria e a sala da direção também contam com computadores e impressoras, em espaços pequenos, assim como as salas de referência. Além disso, a instituição possui uma biblioteca e uma sala do Serviço de Orientação Educacional, equipada com computador, que funcionam como espaços de apoio pedagógico e acompanhamento das crianças. A Sala de Recursos oferece suporte para atividades específicas que demandam atenção diferenciada, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

As áreas de convivência e alimentação são compostas por uma cantina com depósito, um pátio coberto que abriga o refeitório e uma copa. Para armazenamento, dispõe de depósito para gás e depósito externo. O espaço externo conta um parquinho ao ar livre, sem cobertura, que favorece atividades físicas e contato com o ambiente natural. No que se refere às instalações sanitárias, o Jardim de Infância Ybá apresenta banheiro adaptado para pessoas com deficiência física, banheiro masculino infantil com três boxes individuais e um (01) chuveiro, banheiro feminino infantil com quatro boxes individuais e um (01) chuveiro, e quatro banheiros para adultos. (SEEDF, 2025)

Sobre as crianças atendidas, os dados no PPP (SEEDF, 2025, p. 9) informam uma situação de vulnerabilidade importante quando contam que 22,4% das famílias dizem viver com um salário-mínimo, e 19,3% entre um e dois salários-mínimos. Ao contrário de um desafio isolado, essas questões revelam como as múltiplas infâncias ali presentes moldam ou influenciam as práticas pedagógicas, e como elas se (re)configuram diante da diversidade. O Jardim de Infância Ybá é voltado exclusivamente à Educação Infantil, o que favorece o alinhamento com os objetivos deste estudo e permite observação de forma clara sobre as dinâmicas e as propostas que atravessam o cotidiano da pré-escola.

Como pesquisadora, e com o acesso facilitado pela minha atuação enquanto coordenadora intermediária de anos finais e anos iniciais junto à UNIEB/CRE Guará, desde o primeiro contato, a equipe gestora e as professoras mostraram-se receptivas à realização da pesquisa, dispostas ao diálogo e à reflexão. A gestora prontamente disponibilizou acesso à

instituição, documentação, aos brinquedos, materiais pedagógicos, espaços de convivência e momentos de coordenação coletiva. Essa postura demonstrou confiança na proposta da pesquisa e o interesse pela educação das relações étnico-raciais.

Merece destaque a postura dos profissionais da instituição, uma vez que demonstraram interesse pelo tema, participaram das etapas empreendidas e me surpreenderam com um diálogo crítico, positivo e de esperança. Essa adesão, assim compreendida a partir dos aspectos mencionados e em razão da prontidão nas respostas aos procedimentos de coleta de dados, reforça a compreensão de que a pesquisa acadêmica, quando dialoga com a realidade, pode se tornar também uma oportunidade formativa para todos os envolvidos.

Dadas as colocações, a decisão de realizar a pesquisa neste espaço nasce da convergência entre razões profissionais e acadêmicas. De um lado, a proximidade com a Regional e o vínculo de trabalho que facilitou o acesso e a confiança do campo de pesquisa. Do outro, trata-se de um Jardim de Infância, primeira etapa da Educação Básica, situado em terreno apropriado para o exercício da investigação, da escuta, das trocas e da construção de saberes.

Sobre a oferta de Educação Infantil na CRE Guará, a coordenação regional dispõe de duas instituições Educação Infantil, ofertando a modalidade em outras nove instituições que atendem ao Ensino Fundamental, num total de 106 turmas – 49 turmas de 1º Período e 57 turmas de 2º Período. Cabe ressaltar que, nas demais unidades educacionais, a pré-escola está alocada em escolas que atendem turmas de Ensino Fundamental. Na CRE Guará, as instituições de Educação Infantil recebem dois nomes distintos: Jardim e Infância e Centro de Educação Infantil, específicos ao atendimento desta modalidade.

Diante desse panorama, com o olhar voltado à realidade para entender como as professoras da Educação Infantil lidam com questões relacionadas às relações étnico-raciais, à representatividade nos brinquedos e à implementação das Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008), foram elaborados procedimentos de pesquisa sobre a formação docente, as condições institucionais e as práticas pedagógicas, num levantamento que contou com a participação de dez professoras do mesmo jardim de infância e a diretora da instituição

Metodologicamente, além da observação e do questionário, foi desenvolvida a técnica roda de conversa. Sobre a observação, Gil (2008, p. 100) pontua que esse é um procedimento imprescindível à pesquisa, compreendido como uma técnica de coleta de dados, visto que “e os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. No questionário, enquanto técnica de investigação, é possível obter informações de forma sistemática, mostrando conhecimentos e favorecendo uma análise comparativa entre os participantes. Em relação à roda de conversa, essa técnica de pesquisa qualitativa configura-se como uma prática de

participação coletiva que promove o debate, o diálogo e permite que os participantes expressem suas ideias em um movimento de escuta e reflexão compartilhada. Para Minayo (2012), esse é um procedimento metodológico de construção coletiva, de fala e escuta, onde o pesquisador atento consegue produzir dados por meio de participantes vistos como narradores em potencial.

Para a etapa inicial da pesquisa de campo, foram realizadas cinco observações no espaço da instituição. Esse momento teve como objetivo possibilitar uma aproximação com o contexto investigado, bem como observar a dinâmica da instituição, as interações entre professoras e crianças, a presença (ou não) dos brinquedos, os espaços físicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no jardim de infância.

O questionário foi aplicado individualmente, entregue a dez professoras e à diretora. O instrumento foi entregue às participantes pela diretora da instituição e recolhido no prazo de uma semana. As questões abordaram o reconhecimento da importância da temática étnico-racial, o uso de brinquedos como instrumentos de representatividade, o nível de conhecimento sobre as leis que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e a percepção sobre a própria formação para lidar com o tema. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, buscando identificar categorias emergentes nas respostas e interpretar os significados presentes nas falas dos professores.

As questões foram organizadas em três eixos principais: formação e conhecimento; práticas e recursos institucionais; percepções, desafios e resistências. O primeiro eixo foi contemplado pela pergunta: “Durante a sua formação ou em sua atuação, você teve oportunidade de estudar sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil?” e pelas indagações sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) das diretrizes da SEEDF para a Educação Infantil. Essas questões têm caráter diagnóstico, permitindo identificar se a ausência da temática nas práticas escolares decorre de lacunas na formação inicial, continuada ou de desconhecimento das políticas públicas vigentes.

O segundo eixo buscou compreender a estrutura de apoio oferecida pelas instituições. Perguntas como “Em sua instituição é promovida alguma forma de discussão ou capacitação para os (as) professores (as) sobre a abordagem de temas relacionados a relações étnico-raciais, representatividade e brinquedo? Se sim, como isso ocorre?” e “A instituição fornece recursos pedagógicos para apoiar professores (as) na abordagem de temas relacionados à constituição identitária, representatividade, brinquedo e relações étnico-raciais? Em caso afirmativo, como esses recursos são disponibilizados e desenvolvidos?” permitem avaliar o compromisso institucional com o tema, verificando se existem ações de formação continuada, disponibilização de materiais didáticos ou orientações específicas para a prática pedagógica.

O terceiro eixo, centrado nas percepções e vivências cotidianas dos professores, contemplou perguntas como “Você já enfrentou resistência ou questionamentos por parte dos professores e professoras ou direção da escola em relação à abordagem desse tema?”, “Quais desafios você identifica em relação ao tema apresentado?” e “Você acredita que a abordagem desse tema é importante desde a pré-escola?”. Essas questões revelaram o grau de sensibilização dos docentes, bem como os obstáculos culturais, pedagógicos e estruturais para efetivar uma Educação Infantil pautada na valorização das diferenças e na representatividade.

A pergunta “Como são escolhidos os brinquedos presentes na instituição? Para a compra e escolha desses brinquedos são levadas em consideração as questões étnico-raciais?” investigou o nível de intencionalidade pedagógica na seleção de materiais que compõem o cotidiano das crianças, evidenciando se o discurso sobre diversidade se traduz em práticas concretas.

O conjunto dessas questões constitui um instrumento de coleta de dados capaz de caracterizar o campo de pesquisa de maneira abrangente, articulando o que as professoras sabem (conhecimento das leis, diretrizes e conceitos), o que pensam (percepção da relevância e desafios do tema) e o que fazem ou não (práticas pedagógicas, uso de recursos e critérios de escolha de brinquedos). Ao que está posto, o questionário permitiu não apenas levantar informações pontuais, mas também perceber lacunas formativas, barreiras institucionais e potencialidades de transformação na Educação Infantil, fornecendo subsídios para uma análise crítica do contexto investigado.

A pesquisa buscou identificar não apenas o nível de conhecimento sobre esses temas, mas também as percepções, dificuldades e possibilidades que emergiram das experiências relatadas. Com base no pressuposto de que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de identidades positivas e para o combate a preconceitos, a análise procurou compreender como as práticas docentes dialogam (ou não) com as diretrizes legais, com as demandas urgentes de valorização da diversidade e em como se dá a relação dos brinquedos e a representatividade.

Dos achados do questionário, importante destacar que todas as professoras afirmaram que as questões étnico-raciais precisam ser trabalhadas desde a Educação Infantil, com afirmativas como “é importante começar desde cedo para promover a valorização das diferenças” ou “quando abordamos esse assunto desde a Educação Infantil, formamos pessoas menos preconceituosas” (Anônima, 2025)⁵. Entretanto, as respostas escritas evidenciaram que

⁵ O questionário não exigiu a identificação da pessoa que estava respondendo. Sabe-se que são as professoras da unidade aqui investigada, mas optou-se por deixar que a identidade de cada uma fosse oculta, para evitar pré-

o conhecimento sobre o tema é superficial e que existe pouca formação específica capaz de traduzir a teoria em ações práticas. Há também raso conhecimento das leis e das orientações da SEEDF, embora as professoras tenham consciência de que existe a legislação e a obrigatoriedade do tema. Sobre isso, respostas como “Conheço a lei, mas nunca tive formação específica para trabalhar isso com as crianças” e apenas “sim”, sem fundamentar a resposta ou compartilhar algum conhecimento, indicam uma lacuna formativa.

Houve relatos em seis questionários da pouca existência de brinquedos representativos. Em três, foram mencionadas a confecção de bonecas pretas e a presença de outros materiais como histórias, livros infantis e brincadeiras para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais. Em cinco respostas foram mencionadas a questão da ausência de verba para compra de brinquedo e o fato de doarem brinquedos para o jardim de infância. Embora a maioria das respostas afirme a importância do brinquedo, percebe-se que esse ainda não é tratado como materialidade capaz de ampliar repertórios simbólicos, confrontar estereótipos e reforçar identidades positivas, o que indica que o potencial educativo do brinquedo ainda não está plenamente incorporado ao planejamento, permanecendo como uma prática intuitiva.

Quanto ao desenvolvimento de projetos e estratégias pedagógicas voltados à educação para as relações étnico-raciais, as professoras afirmam já ter realizado rodas de conversa, leitura de livros infantis, atividades em datas comemorativas e propostas envolvendo músicas, histórias e confecção de materialidades representativas. A confecção das bonecas, apontada nos questionários e nas rodas de conversa, é uma das ações que as participantes contam com entusiasmo e orgulho. As respostas: “a gente utiliza livros, faz contação de história e confecciona bonecas pretas junto com as crianças”, “são oferecidos livros e materiais diversos para trabalhar com as crianças, mas vejo que poderia ser mais, ter mais opções em relação aos brinquedos representativos” e “a boneca preta, por exemplo, ajuda a abrir diálogo sobre identidade e diversidade” demonstram que existe uma prática que considera a importância da diversidade e da materialidade representativa. Todavia, os brinquedos não são amplamente considerados no planejamento pedagógico, sendo tratados ainda de forma pontual.

Com relação às coordenações coletivas, essas são reconhecidas como espaços potenciais para o debate, mas o tema não é pauta permanente. Sobre isso, respostas como “esse tema está no nosso planejamento, mas falamos mais sobre isso em novembro, quando organizamos o evento da consciência negra”, “não temos capacitação na coordenação”, “não há discussão

julgamentos até mesmo durante a análise das respostas e cotejamento com nomes das professoras já pela pesquisadora conhecidas. Todas as ocorrências de falas entre aspas, relacionadas ao questionário, deve ser entendida segundo esta explicação.

sobre o tema, mas de modo geral sempre tratamos de identidade ou racismo quando é necessário” ou “trabalhamos sempre esse tema, mas o foco é para a data da consciência negra”, o que indica a necessidade de inserção da temática no planejamento e nas interações diárias.

Sobre as rodas de conversa, dez professoras do Jardim d Infância Ybá e a diretora participaram desse instrumento de pesquisa. De acordo com o horário de coordenação coletiva, foram realizadas duas rodas de conversa, cada uma com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Para o momento, foram distribuídos um texto e algumas perguntas para todas as docentes refletirem sobre o assunto. A pesquisadora fez a leitura do material e começaram as interlocuções. Para garantir o anonimato e manter coerência metodológica, as participantes foram nomeadas da seguinte forma: 1. Lélia, 2. Djamila, 3. Nilma, 4. Dandara, 5. Bell, 6. Conceição, 7. Beatriz, 8. Maria, 9. Antonieta, 10. Benedita e 11. Carolina, a diretora do Jardim de Infância Ybá. A atribuição de nomes fictícios às participantes desta pesquisa foi concebida como uma escolha atravessada por dimensões éticas, políticas e epistemológicas. Esses são nomes de mulheres negras que simbolizam trajetórias de resistência, produção de conhecimento e luta contra o racismo. Dessa forma, a escolha dos nomes dialoga com o estudo e configura-se como um ato intencional de afirmação da diversidade e do compromisso com uma produção de conhecimento crítica e alinhada à perspectiva antirracista.

As participantes da pesquisa apresentavam faixas etárias bastante distintas, variando entre 26 (vinte e seis) e 61 (sessenta e um) anos, o que configurou um grupo heterogêneo também em termos de trajetórias e experiências. No que se refere às características físicas, o grupo era composto por mulheres que se identificavam como brancas, pardas e negras, com diferentes traços fenotípicos, como variações na tonalidade da pele, na textura e na cor dos cabelos, bem como em outros marcadores corporais socialmente reconhecidos. Essa diversidade étnico-racial não apenas compôs o cenário da pesquisa, mas também contribuiu para favorecer um olhar mais atento e sensível às diferenças, ampliando as possibilidades de reflexão sobre identidade, representatividade e relações étnico-raciais no contexto investigado.

Todas as professoras da instituição que participaram do estudo afirmaram que as questões étnico-raciais precisam ser trabalhadas desde a Educação Infantil. Para esse entendimento, a professora Nilma (2025) respondeu que “trabalhar a diversidade é importante porque é nessa fase (da Educação Infantil) que as crianças começam a perceber as diferenças” e a professora Bell complementou dizendo que “a escola tem um papel importante na formação das crianças e que precisa entender que o racismo também é assunto de criança”.

Quando abordadas sobre a documentação que orienta o trabalho pedagógico da Educação Infantil e as leis que tratam da educação para as relações étnico-raciais, as falas

evidenciaram uma lacuna formativa, todavia o conhecimento sobre o tema é adequado, com elementos que sugerem clareza sobre como transformar consciência em práticas pedagógicas. Bell, enfática, declarou que não conhece a lei na íntegra, mas sabe que existe e é obrigatório tratar essas questões. No início da roda de conversa, Djamila (2025) pontuou que elas trabalham questões de representatividade étnico-racial o ano inteiro, sem dependerem de datas específicas. E completou dizendo que exploram bastante o tema, trabalhando com valores e o respeito ao outro através de brincadeiras, dinâmicas, contação de histórias. De acordo com a Nilma (2025), o jardim de infância “trabalha os povos originários, a questão da cultura indígena, e continua com respeito, valores, identidade, autoestima, a cultura afro-brasileira, afrodescendente, e faz a culminância em novembro. Mas fala o ano todo, faz exposição. É uma coisa contínua”.

Existe uma ausência de formação específica que não se manifesta em dificuldade de proposição de atividades, na seleção de materiais nem nas intervenções mencionadas durante a roda de conversa. Essa constatação aponta para a importância de políticas de formação docente contínua que articulem teoria, legislação e prática. Sobre as falas demarcadas, tanto nas entrevistas quanto nas rodas de conversa, as professoras contaram sobre os poucos brinquedos em suas salas de convivência, mas revelaram com entusiasmo a produção de materialidades representativas, com descrição de estratégias para utilizá-las como ferramentas de valorização da diversidade étnico-racial.

Ainda em roda, quando se tratou das coordenações coletivas e momentos de formação, a professora Bell (2025) disse que “mesmo que não tenha uma coletiva específica, são temas que vão sempre surgindo dentro da sala”. E a Beatriz (2025) seguiu dizendo que “é um tema mais abordado na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental”. Uma fala importante aparece nas palavras da professora Dandara (2025) quando ela diz que “na nossa época muita coisa era normal, mas é preciso que a gente se policie, que a gente possa ser reeducado”, o que demonstra um movimento reflexivo fundamental no campo da educação das relações étnico-raciais e o reconhecimento de que práticas e discursos historicamente naturalizados não são justos nem pedagogicamente adequados.

Quando questionadas sobre os brinquedos, a maioria das professoras abordou a questão de doação. Com certa relutância, admitem a ausência de brinquedos representativos, a não ser pelas bonecas pretas. Djamila (2025) pontua que a instituição “recebe doção” ou as professoras “trazem de casa”. E complementou que as crianças sabem porque as bonecas são confeccionadas e que participam do processo. Nas rodas de conversa, as professoras contaram sobre a produção das bonecas pretas, especialmente as confeccionadas com as crianças, numa

clara compreensão do brinquedo como instrumento pedagógico capaz de ampliar repertórios simbólicos, confrontar estereótipos e reforçar identidades positivas.

Sobre isso, a professora Beatriz (2025) fez a seguinte observação: “a orientadora também leva uma boneca negra, uma boneca com traços de síndrome de down, cadeirante, daí ela faz uma contação de história e aborda temas específicos. A demanda surge e a gente vai trabalhando.” (Beatriz, 2025). E a Bell (2025) continuou com: “a gente trabalha muito, muito mesmo o eu, o outro e o respeito.” Esse ponto revela que o uso intencional de brinquedos representativos não apenas amplia repertórios simbólicos, mas constitui uma estratégia concreta de enfrentamento de estereótipos e de promoção de identidades positivas. Há uma preocupação com a imagem que é levada para as crianças. Conforme relatado por Maria (2025), o trabalho da equipe considera “identidade desde o primeiro dia e ao longo do ano”. A equipe “planeja, monta atividades, principalmente no início, que vai além de características físicas, tamanho, peso, de onde veio seu nome, família, valores”, mostrando uma prática pedagógica compreendida como um processo socialmente construído Maria (2025).

Os trechos das falas das professoras, no parágrafo anterior, permitem evidenciar que, ainda que as práticas pedagógicas descritas estejam atravessadas por limitações estruturais, como a escassez de brinquedos representativos e a dependência de doações, há um movimento intencional por parte das professoras no sentido de produzir experiências que ampliem os repertórios simbólicos das crianças e tensionem padrões hegemônicos de representação. A presença das bonecas negras, especialmente quando confeccionadas com a participação das crianças, desloca o brinquedo de uma função meramente lúdica para uma dimensão cultural e política, configurando-se como um artefato que carrega significados sociais e pode atuar na constituição de referências identitárias. Como aponta Brougère (2004), o brinquedo é um produto cultural que expressa valores e visões de mundo, o que permite compreender que sua materialidade não é neutra, mas implicada na produção de sentidos sobre si e sobre o outro.

Nessa direção, ao possibilitar que as crianças participem da produção desses brinquedos e compreendam suas finalidades, as práticas relatadas indicam uma mediação pedagógica que favorece a construção de significados sobre identidade e diferença. Tal mediação, articulada às rodas de conversa e às narrativas mobilizadas pelas professoras, aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (2007), ao evidenciar que os processos de desenvolvimento e aprendizagem se constituem nas interações sociais e na produção compartilhada de sentidos. O uso intencional de bonecas com diferentes marcadores étnico-raciais, corporais e de deficiência, associado à contação de histórias, indica uma tentativa de ampliar as formas de reconhecimento e de

visibilidade no espaço educativo, produzindo condições para que as crianças se percebam e percebam o outro em uma lógica de respeito e valorização das diferenças.

No entanto, chama atenção o fato de que parte dessas ações emerge de demandas pontuais (“a demanda surge e a gente vai trabalhando”), o que sugere a presença de práticas ainda reativas, e não necessariamente estruturadas como eixo permanente do planejamento pedagógico. À luz das discussões de Cavalleiro (2006) e Silva (2007), a educação para as relações étnico-raciais requer intencionalidade sistemática e continuidade, de modo a não se restringir a intervenções episódicas, mas a constituir-se como princípio organizador do currículo e das práticas docentes.

Ainda assim, as falas das professoras revelam uma preocupação consistente com a construção da identidade desde o início do percurso escolar, indicando que o trabalho pedagógico não se limita à abordagem de características físicas, mas busca abarcar dimensões mais amplas, como história, pertencimento familiar e valores. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de identidade como processo relacional e socialmente construído (Hall, 2006), bem como com as contribuições de Gomes (2002), ao afirmar que a presença de referências positivas é fundamental para a construção de uma identidade étnico-racial afirmada. Nessa mesma direção, pode-se afirmar que tais práticas contribuem para a produção de experiências de reconhecimento, condição essencial para o desenvolvimento do sentimento de pertença, conforme argumenta Honneth (2003).

Dessa forma, ainda que situadas em um contexto marcado por ausências e desigualdades na oferta de materiais, as práticas descritas apresentam potencial para favorecer que as crianças se reconheçam como parte de uma coletividade étnico-racial, ampliando suas possibilidades de identificação e de construção de uma autoimagem positiva. Contudo, esse potencial encontra limites quando não articulado a políticas institucionais mais amplas e a um planejamento pedagógico contínuo, o que reforça a necessidade de que a representatividade não se configure como exceção ou iniciativa individual, mas como elemento estruturante das práticas na Educação Infantil.

Quando questionadas sobre as Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008), as docentes demonstraram conhecimento parcial e não aprofundado. Elas reconhecem a existência dessas normas e, mesmo não demonstrando domínio da parte legal, relatam experiências e projetos que dão visibilidade a conteúdos ligados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Isso indica que o conhecimento das normativas não se traduz automaticamente em ação pedagógica, mas que se um grupo tem consciência sobre justiça social, racismo e preconceito, o espaço da Educação Infantil torna-se acolhedor e aberto à

transformação social. No entanto, é necessário que as leis sejam acompanhadas de orientações práticas, materiais de apoio e espaços de reflexão coletiva para que se tornem efetivas no cotidiano da pré-escola.

Apesar das fragilidades apontadas, as respostas das professoras revelam abertura ao aprendizado. Nenhuma delas minimiza a relevância do tema ou resiste à mudança; pelo contrário, manifestam desejo de se aprofundar e de construir novas estratégias para sua prática pedagógica. Essa disposição é um ponto positivo, pois evidencia um terreno fértil para processos formativos.

A presença de sensibilidade e interesse das participantes é um indicativo de que a postura ética e política diante da diversidade, ainda que em contextos de pouco investimento público e limitada formação, faz diferença na prática pedagógica e na forma como a instituição lida com o racismo, o preconceito e as situações de discriminação. Mesmo em meio a fragilidades estruturais, a disposição em dialogar sobre brinquedo, representatividade e relações étnico-raciais demonstra que o compromisso docente pode se transformar em força motriz para significativas mudanças no cotidiano da Educação Infantil.

O discurso coletivo, que mostra uma pré-escola preocupada com representatividade, racismo e preconceito, encontrou reforço em falas como “A gente trabalha a identidade desde o primeiro dia” (Nilma, 2025), “Não é coisa de um dia, uma data” (Bell, 2025), “Não é pontual, é ao longo do ano” (Benedita, 2025), “Aí a gente foca muito nessa questão de respeito, valor” (Maria, 2025) ou “A gente trabalha a questão da cultura indígena, e aí continua trabalhando com valores, respeito, identidade, autoestima” (Conceição, 2025). Dentre as dificuldades, as narrativas foram coincidentes no tocante à postura de muitas famílias, seja por preconceito ou pela ausência de empatia e respeito ao próximo. Djamila e Nilma externaram relatos sobre pais preconceituosos, como nas falas, “A gente faz todo um trabalho e a família não ajuda” (Djamila, 2025) e “A gente só passa cinco horas com a criança e nosso trabalho vai por água abaixo”. (Nilma, 2025)

Partindo do “A gente precisa ser reeducado” (Dandara, 2025), ao absurdo do relato sobre pais que não querem que os filhos estabeleçam relações inter-raciais, a pesquisa revela que o Jardim de Infância é lugar, sim, para garantir às crianças experiências significativas que promovam o respeito às diferenças, a valorização das diversas culturas e a esperança para uma sociedade melhor.

Analisadas as interações, falas, posicionamentos e trocas durante a aplicação dos procedimentos metodológicos, é possível apontar que a direção da instituição de Educação Infantil investigada traz elementos importantes para a compreensão do contexto material e

simbólico no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas. Ao afirmar: “nunca usei a verba para comprar brinquedos” (Carolina, 2025) e que “os brinquedos da escola 100% são doação” (Carolina, 2025), evidencia-se uma fragilidade estrutural que atravessa o cotidiano escolar e conta sobre a ausência de investimento (público) em materiais lúdicos como parte integrante do processo educativo. E mais, informa sobre a pouca valorização de uma materialidade importante e que está imbricada ao eixo estruturante da Educação Infantil, o brincar. Importante considerar a fala da diretora Carolina (2025) quando revela que não existe verba para a aquisição de brinquedos e que, com o dinheiro do PDAF⁶, só podem ser comprados jogos pedagógicos e não brinquedos.

O recurso de doações e a contribuição das próprias professoras para suprir as demandas para uma educação baseada na diversidade indicam uma precarização que naturaliza a dependência de iniciativas individuais ou comunitárias em detrimento de uma política pública sólida de garantia de direitos. Nessa perspectiva, os brinquedos, os quais deveriam ser vistos como elementos importantes para o desenvolvimento infantil, aparecem mais como produtos de entretenimento (ou improvisação), desconsiderando a potencialidade de uma materialidade representativa. Em contrapartida, revela a intenção, a compreensão e sensibilidade dos docentes em trabalhar com brinquedos.

Outro aspecto relevante é a afirmação de que “Trabalhamos com todos os brinquedos independentes de raça ou credo” – Carolina (diretora) (2025). Ao adotar uma postura de aparente preocupação com a dimensão étnico-racial dos brinquedos, a gestão demonstra interesse na educação para as relações étnico-raciais e com um planejamento institucional que considera a relevância do brincar na formação das crianças.

De todo modo, os dados mostram a ausência de política institucional de investimento em brinquedos, em impedimento legal para que a gestão utilize verba para comprar essas materialidades, delegando ao imprevisto e à doação a garantia de um direito da criança. Em evidente naturalização da precarização, equipe diretiva, docentes e comunidade assumem responsabilidades que deveriam ser estruturais e asseguradas pelo poder público.

Nos espaços observados, especialmente nas salas de referência e nos ambientes destinados ao brincar, os brinquedos disponíveis demonstram um repertório limitado no que se

⁶ PDAF: Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) instituído pela Lei n. 6.023, de 18 de dezembro de 2017. O PDAF constitui-se como mecanismo de descentralização financeira, de caráter complementar e suplementar, destinado a prover recursos às unidades escolares e regionais de ensino da rede pública, com vistas a promover sua autonomia para o desenvolvimento de iniciativas destinadas a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e o fortalecimento da gestão democrática na rede pública do Distrito Federal (DF, 2017).

refere à promoção da representatividade étnico-racial. A ausência de brinquedos representativos da diversidade aponta para uma organização do espaço que pouco contribui para a construção de experiências de reconhecimento e pertencimento das crianças. As salas desta instituição apresentam dimensões reduzidas, o que impacta diretamente a organização e a presença de uma materialidade representativa.

Os resultados encontrados nas observações, nos questionários e nas rodas de conversa reforçam a percepção de que, sem intencionalidade pedagógica, sem suporte material e sem investimento e apoio institucional, os avanços legais sobre a educação para as relações étnico-raciais permanecem distantes de uma prática cotidiana. De acordo com os estudos referenciados neste trabalho, o racismo opera de forma silenciosa nas instituições, manifestando-se na ausência de políticas efetivas, na escassez de materialidades representativas e na pouca formação crítica dos docentes. Nesse sentido, Gomes (2005) argumenta que a implementação da educação para as relações étnico-raciais demanda profunda revisão das práticas pedagógicas e dos processos formativos docentes.

No caso da instituição investigada, a análise das falas das participantes evidencia que as ações voltadas para o brinquedo, a representatividade e a construção de uma subjetividade fortalecida se concretizam não por força de uma política institucional, mas, sobretudo, pelo empenho individual e coletivo de uma equipe de profissionais que compreende a importância da temática e assume a responsabilidade no desenvolvimento de práticas formativas e antirracistas.

3. BRINQUEDOS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIALIDADES QUE REFLETEM IDENTIDADES, PERTENCIMENTO E A VISÃO DE SI

Temos então as bonecas como uma arena de dominação cultural, de onde, pode se supor, degladiam-se a heterogeneidade de vozes que constituem a identidade infantil. Que características são selecionadas e por quais critérios para compor esta representação do feminino? No Brasil, em qualquer vitrine de loja, para qualquer tipo de público, vamos encontrar invariavelmente um contingente expressivo de bonecas arianas em meio a uma ou duas negras. Num país que se vangloria de ser uma democracia racial este é um fato no mínimo intrigante. Que agenciamentos de subjetividade são acionados por tais modelos face à diversidade étnica e cultural? Como as crianças se apropriam dessas referências para construir sua auto-imagem? Como é vivenciado o conflito entre a diversidade da experiência cultural e a modelização da ordem dominante? Se não esquecermos que historicamente as características étnicas situam os sujeitos, detentores de tais características, em determinados pontos de uma escala hierárquica de valor social, podemos imaginar o alcance dessas circunstâncias na construção identitária das crianças de diferentes padrões étnicos. Não podemos encontrar respostas para essas perguntas sem uma análise cuidadosa das noções de diferença, identidade, desigualdade e cultura. (Vasconcelos, 2004, p. 7).

O trecho de Vasconcelos (2004), ainda que escrito há duas décadas, não deixa de ser pertinente pelas perguntas que podem ser base para um debate atual: que brinquedos oferecemos às crianças e como que esses objetos podem ou não ser benéficos para uma construção identitária dos pequenos? Essa problematização foi base para a constituição do produto técnico desta dissertação e motivou a busca não por respostas taxativas, mas por sugestões propositivas. E isso tendo a frase de Ailton Krenak (2025, n.p.)⁷ como um lembrete constante: “Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações”. A frase funciona aqui um pouco como um contraponto ético e epistemológico às inquietações levantadas por Vasconcelos (2004). Se a autora denuncia a produção e circulação de bonecas como dispositivos de dominação cultural, nos quais determinados padrões fenotípicos são privilegiados e transformados em norma, Krenak (2025) nos convida a deslocar o olhar para a potência da diferença como valor e

⁷ Ailton Krenak é o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, entendida por esta pesquisadora como caminho possível e adequado para falar da potência da diversidade e para abrir a apresentação do terceiro capítulo.

fundamento de existência. Enquanto o mercado de brinquedos, ao reproduzir modelos racializados e hierarquizantes, opera a partir de uma lógica de homogeneização, reduzindo a pluralidade das infâncias a um ideal único de humanidade, a imagem das “constelações” evoca justamente a multiplicidade de mundos, histórias e modos de ser que compõem a vida social. A tensão entre esses dois polos revela o desafio contemporâneo: criar ambientes educativos e materiais pedagógicos que não apenas reconheçam a diversidade étnico-racial, mas que a afirmem como princípio estruturante da experiência infantil.

Nesse sentido, o produto técnico proposto pela dissertação não busca respostas definitivas, mas caminhos que permitam às crianças encontrar, entre os objetos que manipulam e as narrativas que constroem, referências que confirmem sua existência e ampliem seus horizontes de pertencimento. A diferença, longe de ser obstáculo, torna-se horizonte ético, pedagógico e político. E é para esse horizonte que escolhemos aqui a estrutura de um catálogo, intitulado “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola”, considerando a reflexão sobre como podemos proporcionar às crianças que frequentam a pré-escola no Distrito Federal uma materialidade representativa de suas identidades.

O Catálogo se estabelece como recurso pedagógico no contexto da Educação Infantil, com foco na reflexão e no incentivo à construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e os mecanismos de silenciamento que as sustentam. É importante considerar que ignorar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade ou permanecer em silêncio diante dele, especialmente no exercício da docência, é também uma forma de consentimento e perpetuação de um sistema social bastante injusto.

Ao contexto que se apresenta, algumas inquietações (ou provocações) delinearam o produto técnico. Dentre elas: quantas vezes foram discutidas questões importantes à construção da identidade infantil no período destinado à coordenação pedagógica? Em quantos momentos a prática pedagógica foi norteadada por temas que contam sobre a preocupação com uma subjetividade infantil fortalecida? Quantas ações têm sido moldadas pelo fato de que a criança é sujeito de direito, que aprende por meio do brincar e que precisa se sentir representada para perceber seu lugar no mundo? Que imagens de si, do outro e do coletivo emergem dos bonecos, livros, jogos e outras materialidades disponíveis nos espaços da pré-escola? Que histórias são contadas por esses brinquedos ou quais relações e/ou comportamentos são criados, compartilhados ou transformadas por eles? E, sobretudo, quais histórias são silenciadas ou invisibilizadas com a ausência de uma materialidade representativa?

Apesar do tema denso, a proposta busca a leveza na exposição das possibilidades e, mesmo diante dos textos que tomam obrigatoriedade dos dispositivos legais, o produto técnico

está assentado na afetividade e na resistência. Dessa forma, a concepção e a construção do Catálogo foram firmadas nesse campo de problematização. Ao analisar e refletir sobre os brinquedos disponíveis - ou não - nas instituições de Educação Infantil, busca-se empreender um olhar sobre as práticas pedagógicas e os critérios de seleção de materiais que abrangem representatividade e pluralidade cultural enquanto direito de todos e todas.

A elaboração do material envolveu a análise de documentos institucionais, observações em campo, registros das práticas escolares e o diálogo com docentes, gestores, autores e pesquisadores, buscando captar as dinâmicas, desafios e potencialidades das experiências educativas voltadas à representatividade. No mais, o catálogo intenciona ofertar materialidades que se contraponham aos estereótipos tradicionais, considerando efetivamente propostas que reflitam os costumes, saberes e tradições de povos afrodescendentes e das comunidades indígenas. Para além dos grupos mencionados, deve-se considerar todos os sujeitos que comumente encontram-se excluídos no ambiente escolar.

Além da pesquisa empírica, o produto técnico foi construído à luz de materiais teóricos e referenciais de autores que tratam da infância, da diversidade cultural e da educação antirracista, o Catálogo é um convite para educadores e educadoras reconhecerem seu papel na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação antirracista desde a pré-escola, com a clareza de que enfrentar a desigualdade racial exige ampliar os horizontes do conhecimento e da criticidade. É preciso garantir que todas as crianças, independente de quaisquer condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais sejam atendidas por uma proposta educacional que respeite suas especificidades e contemple todos os aspectos de sua formação. Ao atentar-se para isso, deve-se reconhecer a importância e os processos que influenciam a formação da subjetividade. Daí a necessidade de compreender como a criança constrói sua identidade e o quanto esse processo está atrelado às práticas pedagógicas e à postura e conhecimento do profissional.

Hall (2003) apresenta a identidade como resultado também da forma como os sujeitos são culturalmente representados. Outrossim, a constituição da identidade configura-se como um processo dinâmico e relacional, atravessado por mediações históricas, culturais e sociais que moldam as formas pelas quais os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos.

Na infância, essa construção identitária é atravessada por uma série de mediações simbólicas que envolvem o brincar, os materiais didáticos, os brinquedos e as narrativas culturais. A ausência corpos diversos e estéticas plurais contribui para a produção de uma subjetividade pautada pela exclusão e a invisibilidade. Nesse cenário, a presença de brinquedos

que representam diferentes etnias, gêneros, corpos e histórias torna-se não apenas um recurso didático, mas um instrumento político-pedagógico. Conforme explicita Gouvea (2008):

A criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade advinda do seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a elas dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões da verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção. (Gouvea, 2008, p. 111).

Dadas essas particularidades, mesmo com valores e normas introjetados pelos adultos, é possível afirmar que criança possui uma produção simbólica própria, marcada por um modo particular de compreender e interagir com o mundo. Daí a necessidade de pensar a infância de maneira dinâmica, reconhecendo tanto a agência infantil quanto as influências que orientam sua interação social, seu sentimento de pertencimento, o respeito às diferenças e os elementos que impactam sua subjetividade. Além disso, deve-se considerar que as representações simbólicas da população negra e indígena no espaço escolar são fundamentais para romper com os estigmas historicamente construídos (Gomes, 2005).

3.1 Produto Técnico: o Catálogo “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola”

O Catálogo “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola” é resultado da presente dissertação, produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP). No Mestrado Profissional, a transferência de conhecimento para a sociedade constitui princípio fundamental, materializando-se por meio do desenvolvimento e da disponibilização de produtos educacionais. Assim, o produto técnico apresentado tem como objetivo oferecer reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais e o uso de brinquedos enquanto materialidade possibilitadora de representatividade na Educação Infantil.

A proposta foi concebida a partir da compreensão de que o brincar, além direito fundamental da infância, é campo de experiência capaz de favorecer subjetividades positivas, construção de pertencimento e valorização de identidades plurais. Nesse sentido, este produto técnico é resultado de um compromisso pedagógico, ético e político que segue entrelaçado ao

direito de brincar, ao respeito às diferenças, à promoção da educação antirracista e ao reconhecimento da potência da Educação Infantil.

O Catálogo não se limita a uma sistematização de saberes ou materiais sugeridos e configura-se como a materialização das aprendizagens e do conhecimento adquiridos no percurso desta pós-graduação. Dadas as premissas deste estudo, o Catálogo busca articular o direito ao brincar e a urgência da educação antirracista. Ele reúne materiais de apoio para reflexão docente, exemplos de brinquedos representativos e sugestões formativas que podem ser (re)integradas ao cotidiano do jardim de infância.

Cada ideia compartilhada tem o intuito de apresentar teorias e aproximá-las das práticas possíveis, na tentativa de conectar pesquisa e realidade. Para tanto, o material desenvolvido é uma tentativa de diálogo e reflexão sobre as escolhas feitas no cotidiano da pré-escola, as quais precisam considerar os brinquedos disponibilizados às crianças, as narrativas que os acompanham, os símbolos que permeiam as experiências e as questões que têm implicações diretas na construção da subjetividade e no sentimento de pertencimento da criança.

A fundamentação do produto técnico encontra respaldo nos marcos legais e orientadores da educação no país. Entre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que indicam o combate ao racismo e à discriminação como princípios estruturantes; a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, atrelados à equidade, inclusão e diversidade; e o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DF, 2018), que reforça a importância de práticas que respeitem histórias, modos de vida e culturas de cada criança, atentando-se à formação identitária e às diferenças culturais de uma população diversa.

A sugestão do Catálogo inclui a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), as quais consolidam a obrigatoriedade de inserir nos currículos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena. Portanto, o produto técnico não se limita a uma simples compilação de informações, mas organiza, de forma intencional, dialógica e crítica, normativas que sustentam a obrigatoriedade práticas pedagógicas antirracistas e comprometidas com a garantia do direito de brincar e da infância.

A construção do Catálogo está igualmente alinhada aos Estudos Sociais da Infância e ao referencial teórico mobilizado ao longo da dissertação, os quais permitiram articular as experiências das crianças, os contextos da prática pedagógica e os sentidos atribuídos ao brincar. A perspectiva adotada compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos,

cuja identidade se constitui nas interações, nos símbolos culturais e nas materialidades com as quais convive cotidianamente.

Com base nesses apontamentos, o Catálogo foi estruturado em três seções, dispostas como convites à reflexão e à prática pedagógica:

Quadro 3: Seções do Catálogo

<p>1. Trilhando caminhos teóricos e práticos quando o assunto é brincar</p> <p>2. Vozes que nos inspiram, presenças que desfazem ausências: sugestões para estudo e reflexões</p> <p>3. Olhar para Brasília e ver a si próprio: a tríade brincar, materialidade e representatividade étnico-racial</p>
--

Fonte: Catálogo, 2026

Cada seção busca articular teoria e prática, oferecendo caminhos para que docentes e demais profissionais possam repensar sua atuação no cotidiano da Educação Infantil. A intenção não é apresentar respostas definitivas, mas oferecer provocações e recursos que inspirem uma prática pedagógica comprometida com a educação antirracista e com a valorização da diversidade. Ao reunir marcos legais, vozes inspiradoras, exemplos de brinquedos e sugestões formativas, o Catálogo intenciona, de forma clara e prática, circular de modo separado da dissertação, articulando o direito ao brincar à urgência de educação para as relações étnico-raciais. A proposta é ser ferramenta de diálogo e de formação, capaz de instigar docentes, estudantes e pesquisadores(as) a refletirem sobre práticas, brinquedos disponibilizados às crianças, narrativas e símbolos que permeiam as experiências na Educação Infantil.

O Catálogo pretende constituir-se como um material passível de apropriação, adaptação e ressignificação por diferentes contextos institucionais da Educação Infantil. Por ser um produto digital, possibilita circulação ampliada, atualização contínua e uso em processos formativos diversos, o que faz com que o produto não se limite à finalização do estudo, mas se projete como um recurso formativo aberto ao diálogo com diferentes realidades. Esse produto técnico propõe um caminho para a reflexão docente ao incentivar que professoras e professores analisem criticamente suas próprias práticas, especialmente no que se refere aos critérios de escolha dos brinquedos, às narrativas mobilizadas durante o brincar e às mensagens simbólicas

transmitidas às crianças. Tal movimento desloca o foco da simples aquisição de materiais para uma compreensão mais ampla do brinquedo como materialidade cultural e pedagógica, cuja presença ou ausência comunicam valores e concepções de mundo.

Ao articular pesquisa acadêmica, experiência docente e proposições práticas, o Catálogo reafirma o lugar do mestrado profissional como espaço de produção de conhecimento socialmente referenciado, comprometido com práticas educativas que dialogam com as demandas concretas do cotidiano educacional, promovem a igualdade racial, valorizam a diversidade e contribuem para a construção de uma Educação Infantil antirracista e comprometida com a garantia dos direitos das crianças.

É importante informar que o Catálogo foi elaborado para apoiar docentes, gestores e demais profissionais da Educação Infantil na construção de ambientes, práticas e materialidades que favoreçam uma experiência escolar mais justa, plural e comprometida com a representatividade étnico-racial. Fruto de uma pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2025 nas instituições de Educação Infantil de Brasília, o material articula fundamentos teóricos, análises do campo e proposições práticas, oferecendo referências que podem orientar o planejamento pedagógico, a organização dos espaços e a escolha intencional de brinquedos e demais objetos culturais que circulam no cotidiano das crianças pequenas. Para tanto, ele está organizado em três seções complementares, que dialogam entre si e podem ser consultadas de modo independente, conforme as necessidades de cada leitor.

A primeira seção é “Trilhando caminhos teóricos e práticos quando o assunto é brincar” e apresenta fundamentos sobre o brincar na Educação Infantil, dialogando com autores como William Corsaro, Gilles Brougère e Tizuko Kishimoto. Nela se discute o papel do brincar como linguagem da infância, analisa sua presença nos documentos oficiais como a BNCC, as DCNEI e o Currículo em Movimento, e introduz a relação entre brinquedo, identidade e desenvolvimento infantil. Abre também espaço para problematizar como brinquedos carregam significados culturais e podem reforçar ou romper hierarquias raciais. Tudo isso escrito com uma linguagem mais coloquial.

A segunda seção, “Vozes que nos inspiram, presenças que desfazem ausências: sugestões para estudo e reflexões”, reúne autores, autoras e materiais de referência que sustentam teoricamente as discussões sobre representatividade, equidade racial, pedagogia crítica e educação antirracista. São apresentadas obras, vídeos, artigos, documentários e iniciativas como o GELEDÉS, o PIA/Unicef, produções de Cida Bento, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Kabengele Munanga, entre outros. O objetivo é ampliar repertórios, tensionar

certezas e formar um olhar pedagógico mais sensível às múltiplas infâncias presentes nas instituições.

Por fim, a terceira seção, “Olhar para Brasília e ver a si próprio: a tríade brincar, materialidade e representatividade étnico-racial”, aproxima a discussão do contexto local, analisando documentos da SEEDF, como o Currículo em Movimento, o PPP, o Caderno do Brincar, o Caderno Pedagógico Consciência Negra e o Abril Indígena. Além disso, apresenta uma reflexão aprofundada sobre a realidade observada no Jardim de Infância Ybá, destacando desafios estruturais, práticas docentes, estratégias encontradas e a presença (ou ausência) de brinquedos representativos nas salas. É a seção que traduz a política pública e a teoria em práticas concretas, revelando como as materialidades influenciam identidades, pertencimentos e experiências de infância.

Em conjunto, essas três partes constroem um instrumento formativo que pode ser utilizado em reuniões pedagógicas, estudos coletivos, formações continuadas, planejamento e análise de práticas. O Catálogo oferece não apenas sugestões de brinquedos ou referências bibliográficas, mas uma proposição sobre como brincar, materialidades e representatividade étnico-racial se entrelaçam na Educação Infantil, impactando diretamente a construção de autoimagem, autoestima e reconhecimento de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender de que modo a materialidade do brinquedo possibilita experiências de representatividade étnico-racial que contribuam para a constituição identitária das crianças da pré-escola, no âmbito da rede pública do Distrito Federal, no período de 2018 a 2025. Partindo desse objetivo central, o estudo buscou analisar como as práticas pedagógicas, os documentos orientadores e os materiais disponibilizados às crianças dialogam, ou não disponibilizados, colaboram com a promoção de uma educação comprometida com a diversidade, com o antirracismo e com a importância da representatividade étnico-racial desde a primeira infância.

Para alcançar o objetivo, a pesquisa foi organizada em três capítulos, construídos de forma articulada aos objetivos específicos, permitindo um percurso investigativo que integrou fundamentação teórica, análise documental, pesquisa empírica e proposição de um produto técnico. No primeiro capítulo, realizou-se a contextualização histórica, teórica e normativa da Educação Infantil no Brasil, compreendendo a infância como categoria social, a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, e o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. O diálogo com estudos que tratam de infância, do brinquedo, da Educação Infantil e das relações étnico-raciais evidenciou que a constituição da identidade infantil ocorre desde muito cedo e é atravessada por representações simbólicas que podem tanto reforçar estigmas quanto promover reconhecimento e pertencimento. A análise dos marcos legais e normativos reforçou que a promoção da diversidade étnico-racial não se configura como escolha particular do docente, mas como princípio estruturante das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que precisam estar presentes no cotidiano da Educação Infantil.

No segundo capítulo, a investigação voltou-se à análise das orientações curriculares e institucionais, especialmente o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal e o Projeto Político-Pedagógico da instituição investigada, articulando esses documentos às práticas pedagógicas observadas no campo. Os achados evidenciaram avanços no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade, a participação infantil e do brincar como direito. Contudo, também revelaram lacunas importantes entre o que está prescrito e o que se materializa no cotidiano da pré-escola, especialmente no que se refere à representatividade étnico-racial nos brinquedos e nos espaços educativos. A pesquisa empírica, realizada com dez professoras e a diretora do Jardim de Infância Ybá, da rede pública de Brasília, DF, foi construída a partir de observações, questionários e rodas de conversa, e indicou que embora haja sensibilidade e compromisso ético por parte das docentes e da direção, a efetivação de

práticas antirracistas ainda depende, em grande medida, de iniciativas individuais ou coletivas, em um contexto marcado por limitações estruturais, ausência de investimento público em uma materialidade representativa e fragilidade nos processos de formação continuada. Existem ações pedagógicas baseadas em uma materialidade representativa, mas que não estão no cotidiano do jardim de infância nem em elementos diários relacionados à cultura lúdica.

O terceiro capítulo apresentou o Catálogo “O brinquedo como possibilitador de representatividade étnico-racial na pré-escola” como produto técnico desta dissertação, pensado como uma ferramenta para tratar questões levantadas ao longo do percurso investigativo. O catálogo foi elaborado a partir da articulação entre pesquisa de campo, análise documental, fundamentação teórica e marcos legais, concebido como um recurso pedagógico formativo, ético e político. O produto técnico não é apenas uma compilação de brinquedos, mas um caminho possível para reflexões sobre critérios de escolha, narrativas presentes e ausentes, símbolos que atravessam as materialidades representativas e seus impactos na construção da subjetividade infantil.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que o brinquedo, enquanto materialidade cultural e simbólica, ocupa lugar central na constituição das identidades infantis e na produção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o coletivo. A ausência de materialidades representativas, especialmente no que se refere às populações negras, indígenas e a outros grupos historicamente invisibilizados produz silenciamentos que impactam diretamente a autoimagem, o sentimento de pertencimento e as relações que são estabelecidas pela criança ao longo de suas experiências. Por outro lado, a presença de brinquedos que expressam diversidade estética, cultural e étnico-racial configura-se como potente instrumento pedagógico para a promoção de práticas antirracistas e de valorização de todos os grupos na Educação Infantil.

Dadas essas considerações, o estudo evidencia que a promoção da representatividade étnico-racial na pré-escola não se limita à inserção pontual de atividades, práticas ou datas comemorativas, mas exige escolhas pedagógicas conscientes, organização intencional dos espaços, investimento em materialidades significativas e formação docente comprometida com as existências plurais e a quebra de preconceitos. Embora a pesquisa tenha possibilitado importante compreensão sobre o tema, ela não esgota as múltiplas dimensões que atravessam as relações étnico-raciais na infância. Abrem-se, assim, possibilidades para estudos futuros que aprofundem a análise em outros contextos educacionais, bem como investigações voltadas à formação docente, às políticas públicas, às questões sobre aquisição de materiais pedagógicos e às experiências das próprias crianças enquanto sujeitos de direitos que constroem cultura.

Nesse sentido, o Catálogo materializa esse entendimento ao oferecer subsídios para a reflexão crítica, com sugestões possíveis para as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

O percurso empreendido no estudo permitiu compreender que o brinquedo, enquanto materialidade cultural e pedagógica, é um potente mediador na constituição das representações étnico-raciais das crianças, reafirmando a potência da Educação Infantil como espaço de transformação social e a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e celebrem a diversidade como direito e como fundamento da formação humana. Ao articular o brincar às práticas pedagógicas e às experiências vividas no cotidiano da pré-escola, o estudo revelou o entrelaçamento entre infância, cultura e educação para as relações étnico-raciais, numa tríade que se mostra essencial para a construção de uma identidade positiva e de uma escola antirracista.

Ao considerar que a infância é fase de intensas descobertas e de constituição de referenciais, a presença ou ausência de representatividade nos brinquedos se torna elemento estruturante da experiência educativa. É necessário compreender o brinquedo como mediador de aprendizagens, de socialização e de elemento que impacta a constituição identitária. Para além da dimensão material, é preciso considerar que as crianças não apenas utilizam os brinquedos de maneira passiva, mas os ressignificam, criando e recriando culturas próprias (Corsaro, 2011). Assim, o brinquedo ultrapassa a função de entretenimento e se estabelece enquanto linguagem, expressão simbólica e instrumento de identidade.

Coadunando com esses apontamentos, a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de formação integral, em que o brincar e os brinquedos desempenham papel importante na formação, no desenvolvimento do respeito e no enfrentamento das desigualdades sociais. Em coro com os estudos científicos e com os resultados das análises empreendidas, é urgente pensar a representatividade a partir de uma materialidade que celebre a diversidade e desconstrua preconceitos.

Essa perspectiva, sustentada pelos Estudos Sociais da Infância, reforça a ideia de que a criança é sujeito ativo, produtor de cultura e agente social. Dessarte, quando têm acesso a brinquedos que refletem a diversidade étnico-racial, as crianças não apenas se reconhecem nessas representações, mas também as ressignificam, elaborando novas formas de brincar que ampliam repertórios simbólicos e fortalecem identidades.

Não obstante, a ausência de representatividade nos brinquedos e nas práticas pedagógicas tem consequências profundas. Como afirma Silva (2005), os discursos e materiais que desqualificam ou invisibilizam identidades raciais são formas sutis, porém potentes, de

perpetuação do racismo. Ao negligenciar a diversidade, a escola priva as crianças da possibilidade de se verem positivamente e de se orgulharem de sua ancestralidade.

De acordo com a investigação, tanto os estudos científicos abordados quanto a análise dos dados advindos da observação, dos questionários e das rodas de conversa indicam que a representatividade nos brinquedos impacta questões que recaem sobre a autoestima, o sentimento de pertencimento e a formação de subjetividades positivas. Nesse aspecto, o campo empírico escolhido apresentou-se como espaço fértil para a observação das dinâmicas entre professoras e as crianças, permitindo visualizar como as práticas docentes se constroem em meio a contextos de vulnerabilidade, mas também de resistência e esperança.

Sobre os dados encontrados, esses revelaram que embora haja conhecimento parcial sobre a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), há sensibilidade e compromisso ético entre as professoras para abordar as relações étnico-raciais no cotidiano da pré-escola. Mesmo diante da ausência de políticas institucionais consistentes e do investimento público insuficiente, aspectos que se expressam, por exemplo, na inexistência de verba específica para aquisição de brinquedos, foi possível identificar práticas pedagógicas significativas.

A confecção de bonecas pretas com as próprias crianças e o uso criativo de materiais diversos demonstram que há intencionalidade pedagógica e o brinquedo é ferramenta de valorização da diversidade, apesar da pouca presença de uma materialidade representativa. As respostas aos questionários e às rodas de conversa evidenciaram que a escolha dos brinquedos na instituição de Educação Infantil investigada não atende a critérios de representatividade étnico-racial nem acontece em razão de não existir verba para a compra de brinquedos. Os brinquedos existentes no jardim de infância são resultado de doação e alguns são confeccionados pelas professoras.

A realidade encontrada demonstra uma contradição estrutural que não pode ser naturalizada no âmbito das políticas e práticas da Educação Infantil. A constatação de que os poucos brinquedos representativos existentes são fruto de doações revela não apenas uma limitação financeira, mas, sobretudo, uma incoerência com relação ao que está nas leis e diretrizes que organizam a pré-escola. Fala-se sobre a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais, sobre o brincar, sobre representatividade e, no entanto, o jardim de infância não tem verba para efetivar o que está previsto como direito de aprendizagem.

Ao depender de doações, a escola passa a operar sob uma lógica de improviso, o que fragiliza o planejamento pedagógico e compromete o direito das crianças no que se refere a experiências educativas que considerem a diversidade como princípio formativo. Esse cenário

aponta para a urgência de políticas públicas de financiamento em educação, com orçamento para brinquedos e materialidades representativas, garantindo que isso não recaia exclusivamente sobre docentes e direção, mas seja assumido como dever do Estado e compromisso institucional.

Outro ponto importante indicado com este estudo, diz respeito à ausência de formação no que se refere às questões étnico-raciais. Na contramão desse dado, as falas, posturas e iniciativa das professoras indicam abertura ao diálogo, desejo de aprender e compromisso com uma educação voltada à educação para as relações étnico-raciais. Esse posicionamento revela que uma Educação Infantil antirracista não depende apenas de legislação e obrigatoriedade nos documentos norteadores, mas do envolvimento sensível e político dos sujeitos que habitam o jardim de infância. Quando fundamentada em práticas pedagógicas que dialogam com o respeito às existências plurais, a pré-escola abre espaço para a cultura do respeito e a desconstrução das desigualdades raciais, configurando-se como instrumento possível para a transformação social.

Outrossim, sem que se esgotem os argumentos, importante pensar sobre a multiplicidade e a potência dos sujeitos, e no impacto que os silenciamentos produzem nas infâncias, nas identidades, nas práticas cotidianas e nas relações construídas nestes ambientes. No mais, ao que se estende aos questionamentos iniciais do estudo, cumpre informar que não há brinquedos suficientes na instituição pública investigada que permitam uma ideia de representatividade étnico-racial, mas ações de uma equipe pedagógica que entende a importância dessa materialidade e produz, muito além de materiais/ferramentas, uma pré-escola que subverte o apagamento de determinados grupos, celebra a potência do pertencimento e mostra que existe um caminho possível para a educação antirracista

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. **Revista Em Aberto**. Brasília. v.34. n.110. p. 29. 2021. Disponível em:

<http://200.130.24.27/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4582/3947> Acesso em dez. 2024

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

BARDIN, Laurence. **Análise De Conteúdo**. Traduzido por Augusto Luís Antero Reto. Pinheiros, São Paulo: Edições 70, 2011.

BALDEZ, Etienne. Para a música, para o brincar, para o vestir: objetos requisitados e sua dimensão didática nos jardins de infância de Brasília (1960-1970). In: RUIZ-FUNES, Maria José Martínez. Biografías para el estudio de los objetos educativos: aproximaciones metodológicas. Universidad de Murcia, España, 2026.

BENITO, Agustín Escolano. Cultura material de la escuela e historia intelectual. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 793-811, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000400793&lng=pt&nrm=iso Acesso em: jan. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012.

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; Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR., Hédio (Orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade-CEERT, 2011. p. 11-26.

BRASIL - MEC- Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 214 da Constituição Federal, para ampliar a obrigatoriedade do ensino e dispor sobre o investimento público em educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2009. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf> Acesso em: jun. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3215> Acesso em: nov. de 2024.

BUSTAMANTE, Ana Carolina Dias Souza. **A identidade étnico-racial da criança**: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. Mestrado em Educação. Oliveira,

Julvan Moreira de (orientador). Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2019. 111f.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas de Educação Infantil no Brasil: Construindo um Campo de Direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 245-272, 2003.

CAPELASSO, Mônica Salci; CANIATO, Angela Maria Pires. Racismo brasileiro e ideologia do branqueamento orquestrados pela personalidade autoritária. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 36, p. e40216, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/zrx3NtZ46Z3wBb36LWMS9fs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: jan. 2026.

CARDOSO, Juliana Rocha; CORREA, Bianca Cristina. Educação Infantil e relações étnico-raciais: uma análise dos GTS 7 e 21 da ANPED. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 13(1), 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/19372/13864> Acesso em: jan. 2025

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. In.: **A Cor da Cultura-Saberes e Fazeres** -Modos de Ver v. 1. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorracias na perspectiva das crianças pequenas**. UFSCar, São Carlos, SP, 2017. 179 f.

CORSARO, William Arnold. Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis.

DIAS, Paulo Martins. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. **RevistAleph**, n. 22, ano XI, Dezembro 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Unb/Downloads/39094-Texto%20do%20Artigo%20sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-131424-1-10-20191209.pdf> Acesso em: out. 2024.

DF. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF). Brasília, Distrito Federal, 2026. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/> Acesso em: jan.2026

DF. Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 19 dez. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b1020cf205f648a8b7a625c238a7d1eb/Lei_6023_18_12_2017.html. Acesso em: dez.2025

DF. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf Acesso em: nov. 2024.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 563–600, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: jan. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FIABANI, Adelmir; FIABANI, Tainá. A dor do inocente: implicações do racismo para a criança negra. **Em favor de igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 3, p. 04-19, ago/dez, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/blb_e/Downloads/1+-+4177-Texto+do+artigo+-+Aldemir+Fiabani+e+Tain%C3%A1+Fiabani.pdf Acesso em: nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. nº 21, set./dez., p. 40-51. Dez. 2002 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004> Acesso em: maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Nº^a 23 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. 2024.

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

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; IVENICKI, Ana. Educação Infantil, antirracismo e multiculturalismo. **Periferia** 13 (3), 75-95, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66014/41640>. Acesso em: fev. 2025.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodizações e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.

HALL, Stuart (ed.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 2003, p. 343.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo, Editora Elefante, 2022.

JUSTINO, Jaqueline Ferreira. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico- raciais: uma análise na Educação Infantil**. UNESP. Araraquara, 2023 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d6384417-c09a-4ec5-92a4-eb6e434b3d7d> Acesso em: jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011

KISHIMOTO, TizuKo Morchida. O educar como lugares da infância e da Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice maria; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2019. p. 33-45.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010– FE-USP.

KUHLMANN JR., Moysés. Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Moysés Kuhlmann Jr. Porto Alegre: Mediação, 1998

KRAMER, Sônia. **Educação Infantil e Construção de Sentidos**. São Paulo: Papyrus, 2005.

KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 8 mar. 2025.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002> Acesso em: nov. 2024.

LISBOA, Adrielle Karoline de Sousa; TAVARES, Maria Tereza Goudard; SOUSA, Roberta Dias de. A escrevivência de professoras negras: Educação Infantil e relações étnico-raciais. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 29, n. 67, p. 181-200, set. 2024. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1891> Acesso em: jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Renata. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa, passos, teoria e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos Penesb**. Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira. FEUFF. Niterói -EdUFF, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222> . Acesso em: jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Prática Pedagógica na Educação Infantil. Instituto Nacional de Política Educacional e Trabalho Docente – **INCT Gestrado**, Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pratica-pedag-gica-na-educacao-infantil/> Acesso em: 10 fev. 25.

PAVEZI, Natália Prioto. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista**. 2014. 90 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/115554> . Acesso em: mar. 25.

PEREIRA, Soeli Terezinha; RODRIGUES DE LA IGLESIA, Yara. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista1.unina.edu.br/index.php/re/article/view/153>. Acesso em: mar. 2025.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda. Outro olhar sobre as crianças: emergência, desenvolvimento e novas perspectivas para a sociologia da infância. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7869/5803> . Acesso em: jun. 2025

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O financiamento da educação federal de 1988: 30 anos de mobilização social**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/> Acesso em: jan. 2025.

RIBEIRO, Patrícia de Sena. **Representações e orientações nas Plenarinas da Primeira Infância: a educação antirracista investigada (DF, 2014 a 2024)**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2025.

RODRIGUES, Lilian Ferreira. **Relações Étnico-Raciais e Infâncias Negras: Racialidades e Vozes em Diálogo em prol de um SaberFazer Pedagógico Antirracista**. Viçosa, 2023. Disponível em <https://locus.ufv.br/items/9413fef6-a0aa-45f7-9aa8-55dcd938dcb6> Acesso em: mar. 2025.

SANTIAGO, Flávio. Culturas Infantis e Educação das Relações Étnico-Raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. In: GEPEDISC. **Infância e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

SANTOS, Émine. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/> Acesso em: abr. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2025.

SEEDF. **Rede pública de ensino**: Orientação Pedagógica do Ensino Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010.

SEEDF. **Rede pública de ensino**: Projeto Político Pedagógico Jardim de Infância. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 21-38.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, FAPESP, 2002.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da; OLIVEIRA, Grasiela Ramos de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290077, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/frdRScQcM6rrq5yKSLF3WNh/?format=html&lang=pt> Acesso em: jan. 2026.

SILVA, Greice Duarte de Brito; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, diversidade étnico-racial e princípios estéticos: contributos das poéticas de artistas negras à formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.3, p. 1475-1491, set/dez, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67959> Acesso em: abr. 2025.

SILVA Jr, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil: uma introdução. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011. p. 19-25

SILVA, Patricia Santos. **Representação estética**: a identidade étnico racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os. Salvador, 2018. 137 f.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31882/1/DISSERTACAO%20PATRICIA%20SANTO%20SILVA%20REPOSIT%20%93RIO1.pdf> Acesso em: nov. 2024.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 35–50,

jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HxWhYhpq8WsCbVV9rK3D83r/>
Acesso em abr. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745?utm_source=chatgpt.com Acesso em: nov. 2025.

SILVA, Tarcízio. **Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. In: **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

TEODORO, Cristina; OLIVEIRA, Fabiana de; SANTOS, Maria Walburga dos. **Infâncias e marcadores sociais das diferenças: estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro**. Cristina Teodoro, Fabiana de Oliveira, Maria Walburga dos Santos. Petrolina: IFSertãoPE, 2023. 186p.

VIDAL, Diana. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251–272, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251> Acesso em: mar. 2025.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> Acesso em: abr. 2025.

APÊNDICE⁸

Título	Autor	Ano	Plataforma
Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil	Alessandra Guerra da Silva Oliveira	2015	BDTD
Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Fernanda Alencar Lima	2022	BDTD
A Base Nacional Comum Curricular e a Educação das Relações Étnico-Raciais: uma análise na Educação Infantil	Jaqueline Ferreira Justino	2023	BTD
Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de fora	Aline de Assis Augusto	2017	BDTD
Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil	Patricia Batista Ribeiro	2017	BDTD
A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo	Cássia Rosicler Galvão	2018	BDTD
Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Sandra Regina Pires	2020	BDTD

⁸ Acerca da seleção dos estudos, foram utilizadas quatro expressões de busca: Educação Infantil e relações étnico-raciais, brinquedo e constituição da identidade, brinquedo e relações étnico-raciais e representatividade étnico-racial, nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES. Na BDTD, foram encontrados 215 trabalhos e na CAPES, 215. Todavia, foram selecionados 29 estudos no total dos dois repositórios, de acordo com o escopo desta pesquisa.

Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico antirracista	Lillian Ferreira Rodrigues	2023	BTDT
Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil	Adelaide Alves Dias	2015	BDTD
A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2013	BDTD
A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	2019	BDTD
Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de Educação Infantil de Cuiabá- Mt: implicações para o estudo das relações raciais	Renata Rodrigues	2019	BDTD
Identidade e representações raciais do afrodescendente na Educação Básica Infantil.	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	2018	BDTD
Da #cor da pele” as cores da pele: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria – RS	Tatiana Flores Quadros	2023	BDTD
Representação Estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	Patrícia Santos Silva	2018	BDTD
Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação	Marlene de Araújo	2015	CAPES
Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio	Nanci Helena Rebouças Franco; Fernando Ilídio da Silva Ferreira	2017	CAPES
Educação Infantil e estudos das relações étnico-raciais	Vanessa Ferreira Garcia; Maria Walburga dos Santos	2019	CAPES
Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	Daniela Da Costa Britto Pereira Lima; Thabyta Lopes Rego	2017	CAPES

Relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma revisão sistemática de literatura	Laura Pagnan Condini e Jorge Luís Ferreira Abrão	2024	CAPES
“EI, VOCÊ! QUAL É A SUA COR?”: práxis antirracista e a construção da identidade na educação infantil	Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira, Valdilanne Guimarães Pereira e Patricia Leal Rebeque	2023	CAPES
“Seus corpos vão falar de suas identidades”: discursos de profissionais da educação infantil face às relações étnico-raciais	Gisele Romildes Maçaneiro e Cyntia Bailer	2021	CAPES
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: valores sociais e culturais na Educação Infantil	Nelson Russo de Moraes, Celenita Gualberto Pereira Bernier, Jardilene Gualberto Pereira Fôlha e Jardilene Gualberto Pereira Fôlha	2024	CAPES
Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares	Cristina Teodoro Trinidad	2015	CAPES
Crianças negras e relações étnico-raciais: uma análise de pesquisas no campo da educação	Lisa Minelli Feital e Ademilson de Sousa Soares	2024	CAPES
Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.	Flávia Miller Naethe Motta e Claudemir de Paula	2019	CAPES
Ajude-me a Fazer Parte: por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil	Juliana Moreira Borges e Ana Paula Braz Maletta	2023	CAPES
Educação Infantil, antirracismo e multiculturalismo	Adriana do Carmo Correa Gonçalves e Ana Ivenicki	2022	CAPES
Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica	Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves, Paulo Melgaço da Silva, Érika Loureiro de Carvalho	2022	CAPES

