

Capítulo 8

Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: horizontes para o cotidiano educacional

*Gabriela Silva Santos
José Valdir Jesus de Santana
Cândida Maria Santos Daltrô Alves*

Introdução

A história da sociedade brasileira, desde a colonização, é marcada pelas lutas sociais. Nessa conjuntura está situada a luta da população negra no Brasil, que ainda hoje é impelida a viver à margem da sociedade, em um contexto de apagamento da sua diversidade histórica, étnica e cultural e da permanência de um sistema racial que organiza as desigualdades, como demonstra Almeida (2019), ao explicar que o racismo estrutura as relações sociais e define condições materiais e simbólicas para diferentes grupos. Embora por muito tempo tenha prevalecido a ideia de que bebês e crianças pequenas estariam protegidos do racismo, as experiências narradas em instituições de educação infantil mostram que essa suposição não se sustenta. Esse modo de organização social incide sobre a infância e se manifesta de diferentes maneiras no cotidiano das instituições, revelando como práticas e relações expressam desigualdades racialmente produzidas.

As pesquisas no campo da educação infantil evidenciam que o racismo atravessa a infância antes mesmo do nascimento, como mostra Santos (2024) ao denunciar as violências obstétricas que atingem mulheres negras, a ausência de bebês negros nas embalagens, brinquedos e produtos voltados à primeira infância e até os ataques racistas dirigidos a recém-nascidos nas redes sociais. A autora demonstra que o racismo segue operando nas instituições de educação infantil quando práticas de cuidado e escolhas pedagógicas distribuem de modo desigual o colo, a escuta e a atenção e quando materiais, imagens e falas docentes reforçam estereótipos ou deixam de intervir diante de situações que exigiriam posicionamento, contribuindo para o silenciamento que funciona como um mecanismo de perpetuação do racismo no espaço educacional (Cavalleiro, 2012). Nesse cenário, o enfrentamento ao racismo na educação infantil envolve também a revisão das práticas pedagógicas que organizam o cotidiano e estruturam as experiências das crianças.

Diante dessas constatações, este capítulo volta-se à discussão das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, tomando como referência pesquisas que investigam como professoras têm organizado o dia a dia, selecionado materiais e narrativas, proposto experiências culturais, mediado interações e construído espaços de participação para as crianças. Esses estudos revelam movimentos distintos no interior das instituições e apontam caminhos para a implementação de ações comprometidas com a equidade racial. Entre as investigações que compõem este debate estão os trabalhos Dias e Araújo (2019), Santos (2024), Dias, Reis e Damiano (2022) e Pinheiro (2023).

Ainda interessa refletir sobre as articulações entre racismo, infância e educação, apoiando-se em contribuições teóricas que oferecem fundamentos essenciais para compreender como o racismo estrutura a sociedade e incide no cotidiano das instituições educativas. Nesse percurso, dialogamos com Oliveira (2021), Almeida (2019), Gonzalez (1984), Woodson (2021), Cavalleiro (2012), Gomes (2012), Freire (2011) e Libâneo (1990).

Racismo no Brasil: da colonização ao silenciamento histórico

Para aprofundar a discussão sobre as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, torna-se necessário retomar o debate teórico que fundamenta essa compreensão. A forma como as desigualdades se expressa nas práticas pedagógicas não pode ser dissociada da estrutura histórica que sustenta o racismo no Brasil. É nesse sentido que dialogam com as reflexões de Oliveira (2021) e Almeida (2019), cujas análises permitem compreender que o racismo não se reduz a comportamentos individuais, mas compõe a própria lógica de organização da sociedade e das instituições.

Em vista disso, Oliveira (2021) chama atenção para a banalização do termo racismo, que muitas vezes é reduzido a atitudes individuais ou desvios de conduta. Essa leitura superficial gera uma falsa sensação de crítica, mas não contribui para transformar a realidade e reforça a necessidade de aprofundar a compreensão, como propõe Almeida (2019), ao compreender o racismo estrutural como processo histórico e social presente nas instituições e nas relações cotidianas. Almeida (2019) utiliza uma metáfora para pensar no processo de colonização, relacionando-o à implantação de um jogo de tabuleiro em que as regras foram impostas pelo colonizador e o racismo é um desses elementos. Essas regras, por sua vez, são as estruturas:

[...] Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição expresse é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (Almeida, 2019, p. 64).

Assim, a estrutura política e econômica do Brasil foi historicamente construída a partir da lógica colonial, alicerçada na exploração da mão de obra escravizada pela metrópole portuguesa. Por outro lado, as instituições funcionam como engrenagens que mantêm o funcionamento da estrutura social, conferindo-lhe legitimidade. Desse modo, escolas, hospitais e museus moldam comportamentos alinhados a esses valores hierárquicos. É improvável que uma instituição dentro de uma estrutura racista funcione sem a lógica do racismo. Por isso, na atualidade, é difícil dissociar-se desse imaginário porque ele coexistiu na realidade brasileira por séculos e segue operando de forma naturalizada, ainda que tenha sido imposto historicamente. Ele opera de modo invisível e se manifesta em números, como o fato de jovens negros serem a maioria das vítimas de mortes violentas e mulheres negras constituírem a maior parte das empregadas domésticas Silva (2023) evidencia que o sistema

penal brasileiro reforça a lógica seletiva do racismo estrutural descrita por Almeida (2019). Embora o diploma penal seja único e inspirado no modelo italiano, sua aplicação difere entre os grupos raciais. À população branca aplica-se um direito penal do fato, no qual a punição decorre do ato cometido. À população negra, prevalece um direito penal do autor, em que a condenação se vincula à identidade racial. Essa seletividade legitima prisões cautelares sem julgamento, supressão de garantias constitucionais, abordagens e revistas arbitrárias e decisões judiciais que associam negros a uma suposta predisposição criminosa. Sob a aparência de igualdade formal, persiste um padrão desigual que restringe o acesso da população negra à justiça e aos direitos. Essa dinâmica confirma que as desigualdades no sistema penal não são meras falhas, mas expressão de uma estrutura histórica, como apontam Almeida (2019) e Oliveira (2021), que molda as instituições brasileiras e reproduz o racismo.

A compreensão de que o racismo é parte constitutiva da sociedade brasileira e para entender o racismo estrutural é necessário concebê-lo “como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas” (Oliveira, 2021, p. 65), dialoga com a leitura de Almeida (2019) e de Gonzalez (1984), recuperada por Oliveira (2021). Para Gonzalez, é impossível compreender a realidade brasileira sem considerar o atravessamento do racismo em todas as suas dimensões. Suas reflexões articulam raça, classe e gênero e, mesmo sem empregar o termo interseccionalidade, reconhece que nenhuma teoria pode desconsiderar essas categorias. Gonzalez recusa a ideia de que a cultura nacional tenha sido formada exclusivamente sob influência europeia e afirma que todos os brasileiros são ladinos amefricanos², pertencentes a uma América Latina negra e indígena, marcada por uma história própria de colonização. Essa identidade é negada pelo racismo, que atua como uma forma de denegação, conceito freudiano apropriado pela autora para explicar o processo psíquico pelo qual o sujeito formula um desejo, pensamento ou sentimento recalcado, mas nega que lhe pertença, o que ela denomina neurose cultural.

Sua análise parte da formação histórica e econômica do país e mostra como a colonização portuguesa instituiu hierarquias que seguem organizando os lugares sociais. Mesmo sem leis que formalizam o racismo, os mecanismos de exclusão seguem operando. A autora enfatiza que nos países periféricos coexistem diferentes formas de reprodução do capital, gerando dois mercados de trabalho. Um mais estável, voltado ao capital monopolista, e outro mais precário, ligado ao capital competitivo e ao capital comercial. Nesse segundo mercado se concentra a maior parte da população negra, sobretudo as mulheres, submetidas às piores condições de trabalho.

Gonzalez (2019, p. 26 *apud* Oliveira, 2021, p. 44) se apoia nas contribuições de José Nun e Carlos Hasenbalg para afirmar que a função ideológica do racismo é reproduzir as posições sociais nas estruturas de classe, mantendo determinados sujeitos nos espaços subordinados. No caso das mulheres negras, essa lógica impõe uma dupla restrição. O mercado de trabalho as reconhece quase exclusivamente em duas posições, como empregadas domésticas ou como mulatas. Ambas resultam da herança escravocrata, da sexualização da mulher negra e da apropriação mercantil de elementos da cultura afro-brasileira. Mesmo quando possuem competência técnica, muitas seguem sem ser reconhecidas como pertencentes a esses espaços.

A partir dessa construção ideológica, Gonzalez formula o conceito de tripla discriminação, entendendo que classe, raça e gênero operam de forma articulada. O racismo não é apenas uma questão de identidade ou comportamento individual, mas parte de uma

estrutura que define quem ocupa e quem é excluído dos espaços de poder. Para a autora, enfrentá-lo requer um projeto político capaz de desmontar essas bases. No pensamento de Gonzalez, como destaca Oliveira (2021), o ser negro e o ser negra resultam de uma estrutura sócio-histórica que precisa ser transformada. Esse entendimento reforça que o combate ao racismo demanda mudanças estruturais profundas e alcança, de modo particular, as instituições de ensino, que participam da produção das experiências sociais desde a primeira infância.

Educação infantil e a perspectiva antirracista

Embora a sociedade brasileira seja marcada pela ampla diversidade étnica, em nossa sociedade, o racismo encontra-se profundamente enraizado, como aponta Almeida (2019). Essa permanência está na própria estrutura social, moldada por processos históricos e políticos que sustentam o racismo. Assim, as instituições que compõem essa estrutura acabam por perpetuar o racismo, especialmente as instituições de educação. Nesse contexto, embora a legislação brasileira tenha avançado na promoção da diversidade e no combate às desigualdades, o grande desafio permanece na efetiva implementação dessas diretrizes no cotidiano educacional.

No campo educacional, Woodson (2021) realizou uma reflexão importante, cuja análise se estende à realidade brasileira. Para o autor, estudantes negros na educação básica não são educados, mas sim deseducados. Isso ocorre devido à ausência de referenciais positivos sobre negros nos livros literários e didáticos, bem como na fala das educadoras. Além disso, geralmente a maioria das professoras e colegas são brancas, o que leva o estudante negro a internalizar a ideia de que ele deve negar a si próprio porque a ideia de sucesso está associada ao branco. Assim, ocupando esse lugar de esquecimento, o sujeito tem que se educar a ser como o branco e a estar no lugar que o branco está. Por essa lógica, quanto mais parecido com o branco ele for, maior respeito social ele terá.

Quando tratam de bebês e crianças pequenas, se difundia a ideia de que estes estariam imunes ao racismo. No entanto, Santos (2024) refuta a assertiva e demonstra que o racismo está presente antes mesmo do nascimento, manifestando-se nas violências obstétricas sofridas por mulheres negras, na falta de representatividade nas embalagens de fraldas, nos consultórios pediátricos, nos desenhos animados e até nos ataques que atravessam as infâncias negras nas redes sociais. Baseando-se nos estudos de Almeida (2019), Santos (2024) retoma a discussão de que o racismo é um processo histórico e político que estrutura as relações sociais e impõe condições materiais e simbólicas desiguais a grupos racialmente identificados, incluindo bebês e crianças pequenas.

Santos (2024) enfatiza a necessidade da democratização do colo porque é inegável que nem todas as infâncias são acolhidas de forma igualitária. A autora defende que a educação precisa ser antirracista para e com bebês e crianças pequenas porque os bebês são atravessados pelo racismo quando há restrição do colo, do afeto e dos olhares. Entender o funcionamento da escola na formação das primeiras relações é fundamental, considerando que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar outros modos de leitura do mundo” (Cavalleiro, 2012, p. 17).

A educação infantil, disposta na Constituição Federal como “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1988), passou a ser reconhecida como uma etapa da educação básica. Esse reconhecimento representou um afastamento do caráter assistencialista, quando era visto apenas como um espaço de cuidado. Atualmente, o professor assume a função de educar e de cuidar, que se configuram como “duas faces de uma mesma moeda, pois implicam uma determinada concepção de indivíduo, infância e educação de uma maneira geral” (Cardoso; Fragelli, 2011, p. 66).

Essa conquista política na primeira etapa da educação evidenciou a necessidade de uma formação docente capaz de responder a demandas historicamente invisibilizadas. Diante disso, discutir uma perspectiva antirracista na Educação Infantil exige cuidado com os conceitos que sustentam as leituras sobre diferença e pertencimento. Nesse sentido, antes de avançar na discussão sobre a formação docente e os desafios da implementação da Lei 10.639/2003, torna-se fundamental refletir sobre a ideia de etnicidade. Arruti (2014) aponta que, na antropologia, esse conceito se consolidou no século XX como alternativa à noção biologizante de “raça”, ainda que a substituição do termo por “etnia”, promovida por documentos da UNESCO, tenha sido muitas vezes apenas nominal.

Arruti (2014) retoma a contribuição de autores como Weber e Barth para a compreensão da etnicidade. Weber propõe que é a comunidade que produz a ideia de “raça”, e não o contrário, evidenciando que a comunidade étnica é construída social e politicamente a partir da busca por sinais de pertencimento, como origem, costumes e afinidades. Por sua vez, Barth concentra-se na análise dos grupos étnicos e de suas fronteiras, defendendo que o foco essencial deve recair sobre os processos de interação e os mecanismos simbólicos de delimitação entre grupos, e não sobre seus conteúdos culturais substantivos.

Nesse sentido, para o autor, a etnicidade pode ser compreendida como uma atitude simbólica e política, que se atualiza nas relações de alteridade, independentemente da existência de um grupo étnico organizado. Arruti também se refere à ideia de “comunidade imaginada”, desenvolvida por Benedict Anderson e retomada por Stuart Hall, como uma forma de entender como a comunidade étnica pode se organizar independentemente de grupos reais que se reconhecem como parte de um mesmo coletivo por meio de símbolos, narrativas e rituais compartilhados, como a escola, a literatura e as datas comemorativas.

Compreender a etnicidade como uma construção social e histórica e não como um dado fixo é fundamental para uma prática pedagógica na perspectiva antirracista na educação infantil. Isso implica reconhecer que os sentidos de pertencimento (ou não pertencimento) são produzidos nas interações em grupo e mediados por símbolos, inclusive nos espaços educacionais. Embora a Lei 10.639/2003, entre outras, represente um avanço importante, é fundamental que as educadoras disponham de fundamentos teóricos e práticos para atuar de forma crítica, comprometida e ética diante dessa realidade, de modo a valorizar a construção histórica, social e cultural das diversidades étnico-raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil.

Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel central. Ela deve possibilitar a leitura crítica das questões étnico-raciais e oferecer subsídios para a implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano das instituições de educação infantil, considerando como o legado da colonização e o racismo estrutural ainda moldam práticas, conteúdos e relações na escola. Ao mesmo tempo, deve preparar as educadoras para transformar o espaço educacional em um ambiente que valorize a diversidade étnica, cultural

e histórica da sociedade brasileira. Essa compreensão é indispensável para que a educação infantil assuma, de fato, uma perspectiva antirracista.

Práticas pedagógicas antirracistas: o que dizem as pesquisas

Freire (2011) chama atenção para a dimensão política da prática educativa, ao afirmar que ela não pode ser neutra. Ele nos lembra que toda prática está inserida em contextos históricos, sociais e culturais, e, portanto, nunca é neutra. Nesse processo, o professor escolhe o que ensinar, quais temas priorizar e quais vozes ouvir ou silenciar. Essas escolhas refletem concepções de mundo, ideologias e projetos de sociedade. Assim, a prática educativa não é desprovida de intencionalidade. Trata-se de um ato político que pode contribuir tanto para a transformação quanto para a manutenção da ordem vigente.

Em consonância com Freire, Libâneo (1990) destaca que as práticas educativas são determinadas por objetivos sociais e políticos que refletem as relações e estruturas presentes na sociedade, abrangendo todos os atos relacionados à formação humana. Os acontecimentos cotidianos, assim como os fenômenos políticos e econômicos, são condicionados por valores, normas e estruturas sociais, tal como ocorre com a prática educativa. A história humana é construída na dinâmica das relações sociais, o que implica que a organização da sociedade em classes e o papel da educação estão profundamente relacionados ao modo como essas relações se desenvolvem. Nesse sentido, a escola democratiza o conhecimento, oferecendo aos trabalhadores a oportunidade de escolarização formal e promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica.

Assim, uma vez que Freire (2011) reforça a dimensão política e intencional da prática educativa e Libâneo (1990) destaca que a pedagogia organiza essas práticas educativas dentro da escola, dando direção à ação docente, Franco (2016) esclarece o que se entende por práticas pedagógicas. Para a autora, estas constituem um tipo de prática educativa mais delimitada, que se concretiza por meio de ações que interpretam, potencializam e realizam intencionalidades educativas no espaço educacional. Franco (2016) complementa que uma prática educativa se torna prática pedagógica quando é orientada por intencionalidades claras, acompanhada de reflexão contínua e coletiva, e comprometida com a construção de caminhos que viabilizem a realização dessas intenções no cotidiano educacional. Para isso, é necessário garantir condições concretas que assegurem que todas as pessoas tenham acesso às propostas formativas.

Ainda acerca do que se denomina prática pedagógica, Franco (2016) reforça a compreensão de que ela não se limita às escolhas didáticas. Envolve a formação de professores, as condições da instituição, as rotinas, o planejamento e as expectativas que orientam o trabalho pedagógico. A autora observa ainda que, mesmo diante de planejamentos bem estruturados, as aprendizagens não se desenvolvem de forma linear ou previsível, pois resultam das interpretações que as crianças constroem nas relações que estabelecem com o meio. Isso exige das educadoras um acompanhamento atento e dialógico dos processos formativos. Nesse sentido, a prática pedagógica articula intenção e escuta, reconhecendo a complexidade que marca o encontro entre ensino e aprendizagem, e configura-se como um ato ético, político e intencional, alinhado ao pensamento de Freire e Libâneo.

Como a prática pedagógica se expressa no cotidiano da Educação Infantil quando a questão racial passa a orientar as ações da instituição educativa? Essa prática se materializa de forma não linear, atravessada por tensões, limites institucionais e disputas de sentido, especialmente quando se trata de incorporar a diversidade sociocultural aos processos educativos. Nesse sentido, a efetivação de práticas pedagógicas encontra diversos desafios na instituição, particularmente no que diz respeito à abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano educacional. Libâneo (2014) observa que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade têm provocado impactos importantes na pedagogia e na didática, exigindo uma revisão das práticas educacionais. O autor destaca que, embora existam orientações progressistas e avanços nas pesquisas, ainda são poucos os trabalhos que oferecem suporte real para que professores consigam integrar, no cotidiano educacional, os conteúdos curriculares às experiências socioculturais dos aprendizes. Muitas vezes, quando essas práticas são consideradas, aparecem como atividades extracurriculares ou temas transversais, sem constituírem efetivamente a prática pedagógica. Essa dissociação entre os conteúdos educacionais e os contextos sociais e culturais dos aprendizes compromete a construção de uma educação plural, comprometida com a igualdade de direitos, o respeito às diferenças e o combate à discriminação.

Os limites identificados no cotidiano da prática pedagógica não se explicam apenas pelas dificuldades enfrentadas pelas professoras em seu dia-a-dia, mas se relacionam também com a forma como os currículos foram historicamente organizados, constituindo-se como espaços de disputa política, cultural e epistemológica.

Para Gomes (2012), um dos desafios enfrentados para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas é a descolonização dos currículos. Muito se denuncia sobre a rigidez dos currículos, matrizes curriculares empobrecidas e a necessidade de diálogo com a instituição e com a comunidade, a qual está inserida, além da formação de professores reflexivos. Contudo, é importante considerar que algumas mudanças foram alcançadas e a globalização está rompendo fronteiras e, nesse processo, não constitui apenas um movimento global contra-hegemônico, mas, conforme Santos (2006, *apud* Gomes, 2012), também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas, que impactam também os currículos educacionais.

Em relação à formação de professores, é importante considerar, como aponta Gatti (2014), que os alunos são sujeitos concretos, atravessados por experiências, valores, conflitos e desigualdades que se manifestam no cotidiano educacional. Essa realidade exige que o trabalho docente seja sustentado por uma formação capaz de preparar o professor para lidar com as condições concretas de aprendizagem na educação. No entanto, o autor aponta que os cursos de licenciatura, em geral, oferecem uma formação pedagógica fragmentada e pouco articulada às demandas da educação básica, o que fragiliza a atuação profissional. Diante disso, a formação continuada torna-se um espaço fundamental para problematizar a prática docente e enfrentar lacunas da formação inicial.

No que tange à formação para as relações étnico-raciais, Dias (2012) chama atenção para o fato de que as experiências de aprendizagem na Educação Infantil são atravessadas por disputas políticas e teóricas. Nesse sentido, a autora defende que a formação de professores deve atuar diretamente na construção de currículos comprometidos com a diversidade étnico-racial. Ainda, a autora sustenta que a formação de professores precisa favorecer a construção de experiências de aprendizagem que permitam às crianças romper

com a centralidade eurocêntrica do currículo, entrar em contato com outras formas de produzir conhecimento e reconhecer as contribuições históricas, culturais e científicas de diferentes grupos étnico-raciais, especialmente dos povos negros e indígenas, por meio de experiências corporais, artísticas e expressivas, centrais na educação infantil. Essas formações também possibilitam que as docentes se reconheçam como sujeitos históricos, reflitam sobre suas trajetórias e transformem suas práticas, compreendendo que as mudanças curriculares emergem dos processos vividos no cotidiano educacional e ampliam saberes já construídos.

Se a formação docente constitui um caminho para sustentar escolhas pedagógicas comprometidas com a diversidade, o currículo é o território onde essas escolhas se confrontam com silenciamentos e hierarquias historicamente naturalizados. Santomé (1995 *apud* Gomes 2012) trata da relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas, que ainda inspiram opiniões sobre o tratamento da questão étnico-racial na instituição educacional. Segundo o autor, ao analisar atentamente os conteúdos explicitamente desenvolvidos na maioria das instituições educacionais e o que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a prevalência das culturas hegemônicas. As vozes dos grupos sociais minoritários que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, estereotipadas e deformadas, anulando suas possibilidades de reação.

Gomes (2012) complementa que, numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial, é um avanço importante e uma ruptura epistemológica no campo educacional tratar, mesmo que de forma ainda desconectada, a cultura negra, as questões de gênero, a juventude e a luta dos movimentos sociais, temas frequentemente marginalizados ou discriminados no cotidiano educacional e nos currículos, mas ainda não é suficiente.

Cavalleiro (2012) chama atenção para o silêncio como um mecanismo de perpetuação do racismo no espaço educacional. Gonçalves (1985, *apud* Gomes 2012), na década de 1980, já denunciava que esse silêncio não era neutro. O autor destaca que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial, nem é capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa, e se materializa por meio de uma rede de gestos, palavras e ações, muitas vezes intencionais, que convivem de maneira tensa com valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Assim, o silêncio é um dos rituais pedagógicos pelos quais a discriminação racial se expressa, de modo que a ruptura precisa ser epistemológica e curricular, ao legitimar o debate sobre a história e cultura brasileira e africana.

Esse silêncio curricular se materializa em escolhas cotidianas da instituição, entre elas o acesso, a seleção e a mediação dos livros oferecidos às crianças. Um dos pontos que pode ser compreendido como desafio, a partir da pesquisa de Dias e Araújo (2019), está relacionado ao acesso e à qualidade do acervo literário nas instituições. Constatou-se a prática de manter os livros novos, especialmente os do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), guardados em armários, enquanto as crianças têm acesso apenas a obras de qualidade duvidosa. Além disso, não foram encontrados livros que contemplassem a diversidade étnico-racial, e observou-se uma predominância de livros religiosos e discursos hegemônicos. Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas antirracistas que vêm sendo desenvolvidas na Educação Infantil, com o objetivo de superar tais limitações.

Nesse contexto, a mediação literária, quando organizada de forma intencional, permite que as educadoras estabeleçam diálogos entre as histórias, as experiências das crianças e os debates relacionados à diversidade. As etapas propostas por Cosson (2021), que envolvem motivação, introdução, leitura e interpretação, funcionam como apoio metodológico para planejar esse encontro com os livros. É nesse horizonte que *O pequeno príncipe preto para pequenos* (França, 2020) se apresenta como uma obra expressiva, pois reelabora um clássico conhecido e traz outros elementos estéticos e culturais. Ao introduzir elementos como o baobá, a ancestralidade e valorização das características físicas de um garoto preto, o autor cria uma narrativa em que uma criança preta ocupa o centro da história, não como exceção, mas como parte constitutiva do enredo. Essa escolha abre caminhos para conversas sensíveis sobre identidade, diversidade e imaginação.

Na etapa da motivação, o gesto de convidar as crianças a olharem para si por meio de um espelho de mão favorece deslocamentos importantes. Ao nomearem características de que gostam, ao reconhecerem qualidades e ao discutirem como todas as pessoas são diferentes, cria-se um ambiente inicial de reconhecimento que prepara o grupo para a leitura e para conversas que envolvem cor da pele, pertencimento e identidade. Esse movimento abre espaço para que as crianças expressem percepções sobre si.

Na introdução do livro, a observação coletiva da capa, do título e da contracapa incentiva as crianças a formularem hipóteses sobre o personagem, o cenário e os possíveis sentidos da narrativa. Perguntas como “quem vocês acham que é esse personagem?”, “onde essa história pode acontecer?” e “como esse príncipe parece se sentir?” não apenas mobilizam a imaginação, mas também possibilitam questionar padrões hegemônicos da literatura infantil, que historicamente invisibilizam protagonistas pretos. Assim, a etapa da introdução já se configura como momento de tensionar ausências e ampliar repertórios.

Durante a leitura, a atenção às imagens e aos gestos do personagem permite que as crianças construam significados a partir do que veem e escutam. As perguntas objetivas ajudam a reconstruir aspectos centrais da narrativa, mas as subjetivas ganham especial relevância quando orientadas para promover o reconhecimento racial e o questionamento das desigualdades. Perguntas como “o que torna uma pessoa especial?”, “por que é importante cuidar do outro?”, “como você acha que o pequeno príncipe preto se sentia viajando?” e “você já viu príncipes e princesas pretas em outras histórias?” permitem que as crianças elaborem sentidos que ultrapassam o enredo e dialoguem com experiências concretas de pertencimento e representação.

A leitura pode se desdobrar em experiências autorais que aproximam as crianças dos sentidos construídos na obra. A produção de autorretratos com lápis de diferentes tons de pele favorece a observação das diferenças e tensiona a ideia de uma única “cor de pele”, tornando visível a pluralidade dos corpos no grupo. A partir da imagem do baobá, é possível retomar a noção de ancestralidade e propor a construção coletiva de uma árvore, na qual as crianças registram palavras ou gestos que associam ao cuidado e à responsabilidade, ampliando os sentidos da narrativa por meio de experiências expressivas.

Esse exemplo de mediação evidencia que práticas pedagógicas antirracistas se constroem no cotidiano e envolvem decisões sobre perguntas, materiais, escutas, imagens, ambientes e modos de participação. Embora se trate de uma experiência situada no campo da literatura infantil, ela permite compreender princípios que atravessam outras práticas

pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, na medida em que articula cuidado, linguagem, estética e política e reconhece as crianças como produtoras de cultura.

Segundo Cavalleiro (2012), na relação entre as mulheres, os homens e a sociedade, as pessoas interiorizam um mundo já posto, com uma configuração definida antes da sua existência. Desta maneira, por meio da interação, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores da convivência em sociedade, bem como o seu pertencimento a grupos sociais. A criança negra, desde cedo, já se encontra inserida em uma educação desigual, onde ela não se sente representada nos livros de literatura infantil e nos paradidáticos (Santos, 2024). Silva (2005) acrescenta que, no livro didático, a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e rico, enquanto a mulher, o negro, o indígena, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, apenas para registrar sua existência. Os livros didáticos utilizados nas instituições de educação pouco representam a história, a cultura e a luta dos negros, e esse problema se estende também aos livros de literatura infantil.

É essencial compreender essas transformações sociais e políticas que possibilitam que, de modo geral, as crianças possam “participar de um pacto ficcional proposto por autoras e autores em que a criança preta se apresenta rica de experiências diversas – e não mais sob uma única história” (Adichie, 2009, *apud* Dias; Araújo, 2019). Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de um direcionamento cuidadoso dos textos literários, evidenciando suas potencialidades para reconhecer as crianças como produtoras de cultura.

Para que essas mudanças se efetivem no cotidiano educacional, Dias e Araújo (2019, p. 18) ressaltam a importância da “superação de práticas pedagógicas improvisadas, por ser a prática pedagógica um campo privilegiado e dotado de ferramentas adequadas ao trabalho com o texto literário de modo enriquecedor e ampliador dos referenciais culturais de mundo”. Nesse processo, torna-se fundamental a escuta atenta das crianças. Santos (2024) contribui com orientações importantes às professoras no que se refere à curadoria dos livros, destacando a necessidade de que o conteúdo das obras seja analisado com cuidado por mais de uma pessoa. Entre as recomendações, a autora indica que se observe se os livros abordam as questões raciais apenas sob uma perspectiva moralizante ou se apresentam personagens negros vivendo suas experiências com naturalidade.

Além da literatura infantil, outras práticas do cotidiano educacional, como a escolha dos brinquedos, também têm um papel importante na construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A interação com bonecas, por exemplo, ultrapassa o brincar e se configura como espaço de reconhecimento e valorização da identidade. Santos (2024) destaca a importância de as crianças se sentirem representadas nos brinquedos com os quais interagem, como as bonecas negras e pretas, o que favorece o fortalecimento da autoestima e o respeito pela diversidade. A falta dessas representações, por outro lado, pode reforçar estereótipos e invisibilizar culturas e identidades.

Nesse sentido, as bonecas também se tornam um espaço para as crianças expressarem suas experiências e percepções sobre si e sobre os outros. Segundo Dias e Araújo (2019), é por meio dessas interações que as crianças começam a construir sentidos sobre pertencimento, identidade e as relações étnico-raciais presentes no mundo à sua volta. A professora, ao escutar e observar essas interações, pode intervir de forma reflexiva, promovendo o reconhecimento das diferenças e questionando naturalizações que reforçam desigualdades. A presença de bonecas negras, portanto, ultrapassa a escolha do brinquedo, configurando-se como uma ação pedagógica que articula currículo e cotidiano educacional.

Cechin e Silva (2014, p. 623, *apud* Dias e Araújo, 2019, p. 10) apontam que os significados atribuídos às bonecas negras e brancas não são fixos, mas se constroem a partir das experiências culturais das crianças em diferentes contextos sociais. As autoras registram uma situação em que uma criança solicita à professora: “Profe, pega aquelas tuas Barbies negras! E pega aquela Barbie macumbeira também!”. Segundo a análise apresentada, a criança se referia a uma boneca Barbie que, ao vestir roupa vermelha, remetia à entidade Pomba Gira, presente em cultos religiosos como a Umbanda. Durante a brincadeira, a criança simulava gestos associados a esses ritos, o que levou as autoras a compreenderem que ela demonstrava familiaridade com essas práticas religiosas. Esse episódio evidencia um momento pontual de valorização da cultura afro-brasileira nas práticas infantis, ao mesmo tempo em que reforça a importância da escuta atenta das crianças.

Para aprofundar essa discussão, é importante recorrer ao trabalho de Silva e Cechin (2014), que analisam as experiências das crianças com as bonecas no cotidiano educacional. As autoras mostram como hierarquias raciais e corporais já estão presentes nas brincadeiras infantis. Em uma das cenas observadas, ao ser ofertada uma boneca Barbie negra vestida de bailarina, uma das meninas afirma que ela não poderia ser bailarina por ser negra. Diante disso, outra criança propõe retirar a roupa da boneca negra e colocá-la em uma Barbie branca, revelando como a branquitude aparece associada, de forma naturalizada, a determinados lugares simbólicos. Nessa lógica, alguns corpos passam a ser entendidos como inadequados para ocupar certos espaços. As autoras destacam ainda que a boneca Barbie funciona como um artefato cultural que produz referências sobre corpo, beleza e modos de ser menina, sustentadas por narrativas que circulam em diferentes mídias. O brincar, nesse contexto, evidencia como discursos de raça e gênero são reproduzidos no cotidiano infantil, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais. Situações como essa mostram que as relações étnico-raciais atravessam o cotidiano da Educação Infantil e exigem práticas contínuas, não restritas a ações pontuais.

O trabalho com as relações étnico-raciais deve ser pensado como algo estrutural, que acontece de janeiro a janeiro, afirma Santos (2024). A autora orienta que, ao planejar uma atividade, seja feita uma reflexão sobre quais referências estão sendo oferecidas às crianças. Ela sugere práticas pedagógicas como oferecer vivências com ritmos e danças como o coco, o maracatu, o jongo e o maculelê, o uso de tecidos africanos nos momentos de brincadeira e o uso da fotografia como forma de fortalecer a identidade das crianças. Para a autora, fotografar os bebês ou criar pequenos vídeos com protagonismo de meninas e meninos negros são formas de colocá-los no centro das narrativas, especialmente considerando que, apesar de grandes consumidoras desse tipo de conteúdo, essas crianças dificilmente se veem representadas nas filmagens. Além disso, as professoras podem oferecer aparelhos para que as próprias crianças façam as filmagens. A autora destaca ainda a importância de disponibilizar materiais diversos, como lápis de várias tonalidades, para ampliar o repertório das crianças em relação às cores de pele e evitar associações estereotipadas comumente feitas com o bege.

Dias, Reis e Damiano (2022) falam sobre a importância da corporeidade na educação infantil, o que implica valorizar os corpos negros, incluindo os cabelos crespos, tons de pele e traços fenotípicos, sem estereotipar, esconder ou tentar neutralizar essas características. Pelo contrário, é preciso trazê-las de forma respeitosa para as vivências cotidianas. Entre as práticas pedagógicas possíveis estão o uso intencional da música e a apresentação de

instrumentos africanos, como gonguê, kalimba, maraca, reco, sistro, tambor de fenda, tambor xilofone, chocalho de pé, clava e cuíca (Souza, 2010 *apud* Dias; Reis; Damião, 2022). Os autores sugerem que esses instrumentos sejam adaptados ou construídos com materiais recicláveis.

A construção e o uso de instrumentos musicais afro-brasileiros também podem levar a experiências corporais significativas. O jongo, por exemplo, é uma manifestação cultural rica que pode ser adaptada para a educação infantil como forma de valorizar a identidade negra desde os primeiros anos de vida (Monteiro; Reis, 2019 *apud* Dias; Reis; Damião, 2022). Além disso, as crianças precisam ter outras referências de corpos negros para além do escravizado, como, nas palavras das autoras, sendo “corpos que dançam e gingam”. Corpos que se pintam. Corpos que encantam e vivem plenamente!” (Dias; Reis; Damião, 2022, p. 484).

De forma complementar, Pinheiro (2023) compartilha uma experiência significativa ao relatar a idealização da primeira escola afro-brasileira do país, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, localizada em Salvador (BA). A autora apresenta algumas das experiências pedagógicas desenvolvidas na instituição como referências para pensar práticas antirracistas em sala de referência. As crianças desenvolvem experiências pedagógicas afrocentradas que articulam práticas corporais, musicais, alimentares e matemáticas, incluindo referências da cultura africana e afro-brasileira, bem como o uso de artefatos matemáticos africanos e sistemas simbólicos tradicionais.

A autora acrescenta que cada turma recebe o nome de um rei ou rainha africano e que os projetos anuais são sempre afrocentrados e existem projetos permanentes como a feira de ciências e tecnologias. Ainda segundo Pinheiro (2023), o calendário escolar não nega a cultura popular nem as diferentes constituições religiosas, mas não se restringe à visão eurocêntrica. Por exemplo, na Páscoa também são celebradas a festa indígena do Toré e a feijoada de Ogum, e nos festejos dos santos juninos associam-se as festividades de Xangô e a festa inca do Inti Raymi. A escola permanece laica e voltada para a perspectiva da fé com um calendário decolonial.

Todas essas ações ganham sentido quando articuladas a uma escuta atenta das crianças. Conforme destacam Pereira e Dias (2023), as crianças são sujeitos sociais e de direito, e o desafio colocado à escola está na capacidade dos adultos de escutá-las e compreendê-las em suas múltiplas linguagens, que extrapolam a fala e se expressam também pelo corpo, pelos gestos e pelos silêncios. Nesse sentido, a escuta se constitui como elemento central para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, na medida em que possibilita reconhecer as experiências das crianças e tensionar processos de invisibilização presentes no ambiente educacional. Essa perspectiva evidencia que tais práticas se constroem no cotidiano, a partir de escolhas pedagógicas que se realizam na relação com as infâncias.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste capítulo mostraram que compreender as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil exige reconhecer que a infância está imersa em uma sociedade cuja formação histórica é atravessada pelo racismo, que incide diretamente sobre as instituições educativas. Esse percurso permitiu situar a instituição educacional dentro de uma estrutura que antecede sua existência e continua a operá-la, alcançando as

crianças em suas experiências cotidianas. Discutir práticas antirracistas implica, portanto, compreender o contexto que produz silenciamentos e ausências que marcam as infâncias negras e reconhecer que tais marcas precisam ser enfrentadas desde os primeiros anos da educação básica, a partir da creche.

Ao articular as contribuições teóricas e as pesquisas apresentadas, buscou-se evidenciar que o trabalho das educadoras envolve escolhas que produzem sentidos e oportunidades concretas para as crianças. Essas escolhas atravessam o cuidado, mas também o planejamento, a seleção de materiais e narrativas, a organização dos ambientes, a mediação das interações, as experiências estéticas, musicais e literárias e a forma como se tratam datas comemorativas. São dimensões que, quando assumidas com intenção pedagógica, possibilitam ampliar repertórios, afirmar identidades, tensionar ausências e criar condições para que as crianças encontrem referências positivas sobre si e sobre os outros. As pesquisas discutidas ao longo do capítulo mostram que práticas antirracistas se constroem nesse cotidiano plural, tanto no colo que acolhe quanto nos objetos e histórias que circulam.

Encerrar este capítulo significa reafirmar que a educação infantil pode assumir um papel decisivo na criação de experiências que rompam com lógicas que naturalizaram exclusões ao longo da história. As reflexões aqui reunidas sustentam que práticas pedagógicas antirracistas não constituem um conjunto de ações isoladas, mas um compromisso ético que envolve estudo, responsabilidade e presença cotidiana. Ao reconhecer a potência das crianças e o papel das educadoras, apontam-se fundamentos e caminhos possíveis para que a instituição educacional se torne um espaço capaz de acolher histórias, corpos e modos de existir que, por muito tempo, foram silenciados.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Polén, 2019.

ARRUTI, José Maurício. "Etnicidade" *In*: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14647/3/dicionario%20critico-repositorio.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

CARDOSO, Luciana Cristina; FRAGELLI, Patrícia Maria. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EDUFSCar, 2011. p. 81. (Coleção UAB-UFSCar).

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

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa; ARAÚJO, Débora Cristina de; Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688368>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, Maceió, v.14, nº especial, p. 469 - 491, jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp468-49>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, dic. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2025.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir do conceito da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534 - 551, set/dez 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Revista Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

Disponível em:

https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 1984, p. 223-244.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE*, 17., 2014, Fortaleza. Livro 4, 00127. Fortaleza: EdUECE, 2014.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico crítica**. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira para bebês e crianças pequenas: um campo conceitual. **Fronteira Z**, São Paulo, n. 31, p. 100–120, dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2023i31p100-120>. Acesso em: 7 jun. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas: Papirus, 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: Superando o Racismo na escola*. 2. ed. KABENGELE, Munanga (Org.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Isadora Brandão Araujo da. Racismo institucional, estado e direito. *In: Racismos*. 1. ed. FONSECA, Dagoberto José (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A Des-educação do Negro**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2021.