PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

ANTI-RACIST PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A UNIVERSITY EXTENSION EXPERIENCE REPORT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-115

Crislaine Aparecida Pita
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Maringá
E-mail: Crislainepita00@gmail.com

Resumo

O capítulo examina a contação de histórias com caixas de fantoches como estratégia de educação antirracista na Educação Infantil. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, desenvolvido em uma disciplina extensionista de um curso de licenciatura de uma universidade pública. O objetivo é analisar de que modo a articulação entre estudos sobre relações étnico-raciais e uma ação de extensão em uma instituição pública de Educação Infantil contribui para a efetivação das políticas de igualdade racial e para a formação docente. A metodologia combinou um percurso formativo sobre movimentos sociais, direitos humanos, Estado, legislação educacional antirracista e mediação literária com o planejamento coletivo de intervenções em turmas de crianças de dois a cinco anos, nas quais grupos de estudantes produziram caixas de fantoches e atividades a partir de obras de literatura infantil que valorizam personagens negras e referências africanas. A análise indica que a seleção intencional do acervo, a materialização das narrativas em recursos lúdicos e as atividades centradas no corpo, nos tons de pele e nos cabelos criaram condições pedagógicas para abordar pertencimento e diversidade com crianças pequenas. Para as pessoas em formação docente, o processo favoreceu a relação entre teoria e prática e a compreensão da escolha de livros como decisão política. Conclui-se que a extensão universitária, quando articulada ao estudo das políticas de igualdade racial, constitui espaço fértil para a formação docente antirracista, desde que assumida como ação contínua e partilhada com as instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação Infantil; Extensão universitária; Literatura infantil; Relações étnico-raciais.

Abstract

This chapter examines storytelling with puppet boxes as an anti-racist education strategy in Early Childhood Education. It is an experience report, with a qualitative approach and a descriptive-analytical character,

developed in an extension course of a teacher education program at a public university. The aim is to analyze how the articulation between studies on ethnic-racial relations and an extension action in a public Early Childhood Education institution contributes to the implementation of racial equality policies and to teacher education. The methodology combined a formative path on social movements, human rights, the State, anti-racist educational legislation and literary mediation with the collective planning of interventions in classes of children aged two to five, in which groups of students produced puppet boxes and activities based on children's books that value Black characters and African references. The analysis indicates that the intentional selection of books, the materialization of the narratives in playful resources and the activities centered on the body, skin tones and hair created pedagogical conditions to address belonging and diversity with young children. For the people in teacher education, the process fostered the relationship between theory and practice and the understanding of book selection as a political decision. It is concluded that university extension, when articulated with the study of racial equality policies, is a fertile space for anti-racist teacher education, provided that it is taken on as a continuous action shared with Early Childhood Education institutions.

Keywords: Anti-racist education; Early Childhood Education; University extension; Children's literature; Ethnic-racial relations.

1 INTRODUÇÃO

O racismo, compreendido como elemento estrutural da organização social brasileira, e não como desvio individual ou episódico (Almeida, 2019), manifesta-se desde os primeiros anos de vida. Ele está presente nas interações cotidianas, na distribuição desigual de afeto e de elogios, nos livros, brinquedos e imagens disponíveis nos espaços educativos e no silêncio de adultos diante de situações de discriminação. O documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* registra que, nas instituições de Educação Infantil, “são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares” (Brasil, 2006, p. 38).

A desigualdade também se expressa no acesso. Levantamento elaborado pelo Todos Pela Educação (2026) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2025 mostra que a proporção de crianças de zero a três anos fora da creche em razão de barreiras de acesso variava segundo raça/cor: era de 14,2% entre as crianças brancas e amarelas e alcançava 19,6% entre as crianças pretas, pardas e indígenas. Os dados indicam que as desigualdades raciais se inscrevem já no início da trajetória escolar e reforçam a responsabilidade das instituições de Educação Infantil na promoção da equidade.

A Educação Infantil é, por isso, um espaço estratégico para a educação das relações étnico-raciais. É nessa etapa que a criança constrói sua identidade "com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares" (Brasil, 2006, p. 31). Quando o repertório disponível se restringe a personagens brancas e a padrões de beleza eurocêntricos, e quando os adultos se calam diante das diferenças, a hierarquia racial é ensinada sem ser nomeada. Nesse sentido, "o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca" (Brasil, 2006, p. 23). Cavalleiro (2000) demonstrou que esse silêncio, presente tanto no ambiente familiar quanto no escolar, é uma das vias pelas quais preconceito e discriminação se reproduzem na Educação Infantil.

No plano normativo, a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, contemplando a história da África e dos africanos, a luta da população negra no Brasil e a cultura negra brasileira, além de incluir o 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para a história e a cultura dos povos indígenas (Brasil, 2008). Embora o texto legal se refira ao ensino fundamental e médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam todos os níveis e modalidades (Brasil, 2004), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as propostas pedagógicas dessa etapa devem assegurar o reconhecimento, a valorização e o respeito às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009).

Essas conquistas não resultaram de iniciativa espontânea do Estado, mas de décadas de mobilização do movimento negro, que, segundo Gohn (2011, p. 343), "deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial". Para a autora, os movimentos sociais são "fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes" (Gohn, 2011, p. 333). Reconhecer as leis como expressão desses saberes permite que a formação docente as compreenda como compromisso ético e político, e não como exigência burocrática.

A existência da norma, contudo, não assegura sua efetivação. Pesquisa realizada com 1.187 Secretarias Municipais de Educação constatou que 71% delas realizavam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei nº 10.639/2003, e que 69% informavam que a maior parte das escolas desenvolvia atividades sobre o tema apenas por ocasião do Dia da Consciência Negra (Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023). O mesmo estudo apontou, entre as principais dificuldades, a transposição dos conteúdos para o currículo pelos docentes. O quadro confirma o que o documento do Ministério da Educação já advertia: "a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos" (Brasil, 2006, p. 32).

A formação inicial ocupa lugar central nesse cenário, e a extensão universitária oferece uma via privilegiada para enfrentá-lo. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira definem a

extensão como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, integrado à matriz curricular, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade (Brasil, 2018). As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos determinam que "as Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública" (Brasil, 2012, art. 12).

Entre as práticas possíveis na Educação Infantil, a literatura ocupa posição de destaque, porque oferece às crianças imagens de si e dos outros. A seleção dos livros, entretanto, não é neutra: o que está ausente das estantes também educa. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem se constitui na interação social e é mediada por instrumentos e signos (Vigotski, 2007); a leitura literária, portanto, depende da mediação intencional do adulto para que a criança atribua sentidos à narrativa e os relacione à própria experiência. Quando o corpo, a cor da pele e o cabelo entram na roda de histórias como objeto de valorização, a mediação literária torna-se também mediação das relações étnico-raciais.

Diante desse quadro, o capítulo parte da seguinte questão: de que modo uma disciplina extensionista pode articular o estudo das políticas de igualdade racial a uma prática concreta de educação antirracista na Educação Infantil, e quais implicações essa articulação tem para a formação docente? O objetivo geral é analisar uma experiência de contação de histórias com caixas de fantoches, desenvolvida por estudantes de licenciatura em uma instituição pública de Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o percurso formativo que fundamentou a ação; b) descrever o planejamento e a realização das intervenções; e c) discutir as contribuições e os limites da proposta para a educação das relações étnico-raciais na infância e para a formação de docentes.

A relevância do estudo reside em tornar visível uma mediação possível entre a política educacional e o cotidiano da Educação Infantil, mediação que exige estudo, seleção criteriosa de materiais, planejamento da conversa literária e disposição para escutar as crianças. Ao sistematizar esse processo, pretende-se contribuir para que a educação antirracista deixe de ocupar lugar episódico nas instituições e se integre de modo permanente às práticas pedagógicas.

2 METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DO ESTUDO E FONTES

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. Essa modalidade permite sistematizar uma prática pedagógica, explicitar as escolhas que a orientaram e interpretá-la à luz da literatura, sem pretensão de generalização. Constituíram fontes o planejamento da disciplina, os materiais de aula, os documentos de organização da ação extensionista, os

recursos e atividades produzidos pelos grupos e os registros fotográficos das atividades realizadas com as crianças.

A análise foi organizada em quatro eixos, construídos a partir do cruzamento entre o material disponível e o referencial teórico: a formação teórica como condição da ação; a seleção do acervo literário; a mediação por meio das caixas de fantoches e das atividades subsequentes; e as implicações para a formação docente. Os registros fotográficos foram tratados de modo a impedir a identificação das crianças: as imagens não mostram rostos, e nomes visíveis foram desfocados.

2.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A experiência foi desenvolvida em uma disciplina extensionista de um curso de licenciatura de uma universidade pública situada em uma cidade do estado do Paraná. Embora a ementa abarque o campo amplo da inclusão e da diversidade, a proposta foi delimitada à educação antirracista, com foco na educação das relações étnico-raciais. As pessoas em formação docente organizaram-se em pequenos grupos, cada qual responsável pelo planejamento e pela condução de uma intervenção.

A ação foi realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil, com cinco turmas de crianças de aproximadamente dois a cinco anos. As intervenções ocorreram durante a rotina das turmas, com o acompanhamento das docentes responsáveis por elas. A amplitude etária impôs uma exigência pedagógica relevante: uma mesma intencionalidade antirracista precisou ser traduzida em propostas distintas para crianças em diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem oral, da atenção e da coordenação motora.

2.3 PERCURSO FORMATIVO

A ação foi precedida por um percurso de estudos que articulou três dimensões: a compreensão do racismo como fenômeno estrutural e histórico, o conhecimento das políticas educacionais de igualdade racial e a apropriação de ferramentas pedagógicas para a Educação Infantil. A primeira dimensão incluiu a discussão sobre currículo e educação antirracista e o estudo dos movimentos sociais e dos direitos humanos, com ênfase no caráter educativo da luta do movimento negro (Gohn, 2011). A segunda abrangeu a relação entre Estado e educação, problematizando a suposta neutralidade estatal e as contradições entre a garantia formal de direitos e sua efetivação, e a análise da legislação e das diretrizes curriculares voltadas às relações étnico-raciais (Brasil, 2003, 2004, 2008).

A terceira dimensão aproximou as pessoas em formação das especificidades da Educação Infantil: a indissociabilidade entre cuidar e educar, a distribuição equitativa do afeto, a relação com as famílias e a atenção ao corpo, à cor da pele e ao cabelo na construção da autoimagem (Brasil, 2006). Também contemplou jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena e a formação de leitores, abordada como

direito e como questão de justiça social. A mediação literária foi discutida não como interferência na leitura, mas como planejamento intencional, seleção consciente dos textos e construção coletiva de sentidos, com base na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2007). A síntese construída coletivamente expressou a relação entre as dimensões estudadas: a realidade social exige mudança, o movimento social pressiona, a lei é conquistada e a lei tensiona a escola a transformar a realidade.

2.4 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Cada grupo selecionou uma obra de literatura infantil adequada à faixa etária da turma e ao propósito antirracista. A partir dela, produziu dois recursos: uma caixa de fantoches, isto é, uma caixa transformada em cenário, com as personagens da história confeccionadas em fantoches, e uma atividade a ser desenvolvida com as crianças após a contação. Antes da ida à instituição, os recursos foram apresentados e discutidos coletivamente na universidade, o que possibilitou revisar escolhas, antecipar dificuldades e ajustar as propostas.

As intervenções seguiram uma estrutura comum, adaptada à idade das crianças: acolhimento em roda e apresentação da caixa; contação da história com os fantoches; conversa literária orientada por perguntas planejadas, como “O que chamou a sua atenção na história?”, “Como são as personagens?” e “O que essa história nos ensina?”; e realização da atividade proposta. Essa estrutura buscou assegurar que a contação não se encerrasse na escuta, mas se desdobrasse em diálogo e em produção das crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A FORMAÇÃO TEÓRICA COMO CONDIÇÃO DA AÇÃO

O primeiro resultado diz respeito ao próprio percurso formativo. Ao chegar ao planejamento das intervenções, as pessoas em formação já haviam percorrido o caminho que vai da desigualdade racial como dado estrutural, passando pela luta dos movimentos sociais e pela conquista das leis, até as orientações pedagógicas para a Educação Infantil. Essa sequência foi decisiva para que a contação de histórias não fosse concebida como atividade recreativa isolada, mas como forma de efetivar, no cotidiano, aquilo que a legislação determina.

Esse entendimento dialoga com Gohn (2011), para quem os saberes produzidos pelos movimentos sociais se expandem quando entram em contato com as instituições educacionais. A ação extensionista pode ser lida como elo dessa cadeia: um conhecimento produzido pela luta antirracista, convertido em política pública, estudado na universidade e partilhado com a comunidade sob a forma de prática pedagógica. Trata-se, assim, de uma extensão que não transfere um saber pronto, mas põe em circulação saberes socialmente produzidos, em consonância com a concepção dialógica de educação de Freire (1987), segundo a qual as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo.

O percurso também tornou visíveis limites reconhecidos pelo próprio campo. A dificuldade de transpor os conteúdos para o currículo, apontada pelas Secretarias Municipais de Educação (Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023), remete à formação inicial, que ainda reserva pouco espaço à história africana e às culturas indígenas. Uma disciplina pode responder parcialmente a essa lacuna, mas não superá-la, o que reforça a necessidade de que a temática atravesse o conjunto do currículo das licenciaturas.

3.2 A SELEÇÃO DO ACERVO COMO DECISÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA

A escolha das obras constituiu um dos momentos mais formativos do processo, pois exigiu que os grupos se perguntassem quais vozes e quais corpos estão presentes nos acervos destinados às crianças e quais permanecem ausentes. O conjunto selecionado reuniu três tipos de narrativa. O primeiro, predominante, é composto por obras que têm meninas negras como protagonistas e celebram cabelos crespos e cacheados, parte delas de autoria negra. O segundo é representado por uma narrativa ambientada em uma comunidade do Mali, na qual mulheres e crianças produzem pigmentos a partir da terra e das plantas. O terceiro corresponde a uma obra sobre diversidade em sentido amplo, que trata de diferentes famílias, corpos e modos de ser.

Esses tipos de narrativa demandam mediações distintas. As obras centradas em personagens negras e em seus cabelos respondem a uma das preocupações recorrentes no documento do Ministério da Educação: a desvalorização do cabelo crespo e da pele escura no ambiente escolar. Retomando Gomes, o documento observa que o cabelo foi "transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial" (Gomes, 2003, p. 148 *apud* Brasil, 2006, p. 46) e adverte:

> Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (Brasil, 2006, p. 46).

Levar à roda livros em que personagens negras ocupam o lugar de protagonistas, valorizadas em sua aparência e em sua história, é uma forma de romper esse silêncio. Tais obras permitem que crianças negras encontrem referências positivas de si, e que todas as crianças, independentemente de seu pertencimento racial, ampliem o repertório do que reconhecem como belo e digno de admiração. A narrativa ambientada no Mali, por sua vez, desloca a representação do continente africano para o campo dos saberes, da arte e do trabalho coletivo, contrapondo-se a imagens reduzidas à pobreza ou à escravização e lembrando que a África é composta por povos, línguas e culturas diversos.

A obra sobre diversidade em sentido amplo exige mediação mais atenta. Ao tratar as diferenças de modo genérico, narrativas desse tipo podem diluir a questão racial em uma mensagem abstrata de aceitação, na qual todas as diferenças parecem equivalentes e as hierarquias que as atravessam deixam de ser percebidas. Cabe à mediação nomear a diversidade de tons de pele e de texturas de cabelo e tratá-la como algo a ser valorizado, e não apenas tolerado.

A análise do acervo revela, ainda, uma ausência. A Lei nº 11.645/2008 incluiu a história e a cultura dos povos indígenas entre os conteúdos obrigatórios, mas nenhuma das obras escolhidas tematiza esses povos. A lacuna não invalida a proposta, cujo recorte foi a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, mas indica a necessidade de incorporar, em ações futuras, obras de autoria indígena.

3.3 CAIXAS DE FANTOCHES, ORALIDADE E MEDIAÇÃO

A caixa de fantoches mostrou-se um recurso adequado à Educação Infantil. Ao transformar a narrativa em cenário e personagens manipuláveis, ela confere materialidade à história, favorece a atenção das crianças pequenas e convida à participação. Na perspectiva histórico-cultural, o recurso opera como instrumento de mediação: não substitui a palavra de quem conta, mas organiza a experiência e possibilita que a criança atribua sentido ao que ouve com base em suas vivências (Vigotski, 2007). O lúdico, nesse caso, não é acessório da proposta antirracista, mas a linguagem pela qual ela alcança a criança, em consonância com o reconhecimento do brincar e do acesso a livros, brinquedos e jogos como parte da função social da Educação Infantil (Brasil, 2006).

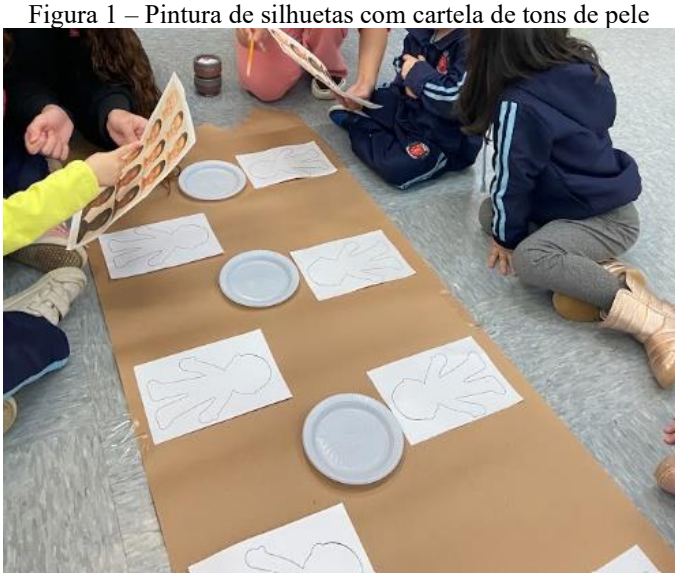
A contação de histórias possui, ademais, uma dimensão que ultrapassa a técnica. O documento do Ministério da Educação recorda que, em muitas culturas, entre elas diversas tradições africanas, os ensinamentos são transmitidos “sobretudo por meio da oralidade, da arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembranças para a memória coletiva”, função exercida pelos griôs, “contadores de história, guardiões da memória” (Brasil, 2006, p. 44). Contar histórias em roda, com personagens negras no centro da narrativa, significa reconhecer a oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimento.

A amplitude etária das turmas exigiu que essa mediação fosse planejada de forma diferenciada. Para as crianças menores, as propostas privilegiaram narrativas breves, repetição e exploração sensorial dos fantoches; para as maiores, previram conversas mais extensas, comparação entre personagens e relação entre a história e a vida das crianças. Essa diferenciação expressa um princípio pedagógico relevante: a intencionalidade antirracista não se realiza por um único formato, mas pela adequação do recurso às formas pelas quais cada grupo de crianças se expressa e compreende o mundo.

3.4 CORPO, TONS DE PELE E CABELOS NAS ATIVIDADES

As atividades realizadas após a contação ampliaram a experiência para outras linguagens e tiveram como eixo comum o corpo, a cor da pele e o cabelo. Em uma delas, as crianças, em roda sobre uma faixa de papel pardo, pintaram silhuetas do corpo humano escolhendo a tinta com o auxílio de uma cartela de diferentes tons de pele (Figura 1). A proposta convidou cada criança a procurar a própria cor entre muitas possíveis, o que problematiza a ideia de "cor de pele" como um único tom rosado, ainda presente no vocabulário e nos materiais escolares.

Figura 1 – Pintura de silhuetas com cartela de tons de pele



Fonte: Acervo da autora (2026).

Em outra intervenção, as crianças produziram retratos com tinta em diferentes tons de marrom e cabelos de lã, posteriormente expostos em um varal na sala (Figura 2). A exposição conferiu visibilidade coletiva às produções e reuniu, lado a lado, rostos de diferentes tons e cabelos de diferentes texturas, compondo uma imagem do grupo em que a diversidade aparece como condição comum, e não como exceção. Houve também a colagem de cabelos com fios de lã e algodão sobre figuras de personagens (Figura 3), atividade que explorou texturas, volumes e penteados e dialoga diretamente com as narrativas centradas no cabelo crespo.

Figura 2 – Retratos com cabelos de lã expostos em varal



Fonte: Acervo da autora (2026). Nome de criança desfocado para preservar sua identidade.

Figura 3 – Colagem de cabelos com lã e algodão



Fonte: Acervo da autora (2026). Nomes de crianças desfocados para preservar sua identidade.

A partir da narrativa ambientada no Mali, um dos grupos propôs pintura com tintas naturais, preparadas com alimentos e elementos da natureza, como beterraba e folhas verdes (Figura 4). A atividade retomou o gesto das personagens, que extraem pigmentos da terra e das plantas, e permitiu às crianças experimentar, com o próprio corpo, um saber que a história associa ao trabalho coletivo de mulheres de uma comunidade africana.

Figura 4 – Pintura com tintas naturais



Fonte: Acervo da autora (2026).

Atividades dessa natureza correspondem a uma recomendação explícita do documento do Ministério da Educação: que crianças e adultos tenham acesso a conhecimentos que expliquem as diferentes características físicas das pessoas, os tons de pele e as texturas de cabelo, de modo a valorizar essa diversidade (Brasil, 2006, p. 47). O documento alerta que "a criança que vivencia situação semelhante de discriminação com relação ao seu corpo pode não construir uma imagem positiva de si mesma" (Brasil, 2006, p. 47). Ao tornar a escolha da própria cor e a representação do próprio cabelo objetos de atenção e de exposição pública na sala, as atividades deslocaram características frequentemente silenciadas ou desvalorizadas para o campo do reconhecimento.

3.5 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Para as pessoas em formação, o processo deslocou a educação antirracista do plano do discurso para o da prática. Planejar a mediação exigiu antecipar como agir diante de manifestações de preconceito por parte das crianças, e essa antecipação integra a formação. A título ilustrativo, e não como registro da experiência, uma fala infantil que desqualificasse a cor da pele ou a textura do cabelo de uma colega ou de um colega demandaria do adulto uma intervenção imediata, acolhedora e explicativa, e não a mudança de assunto. O documento do Ministério da Educação afirma que "não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é um outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças" (Brasil, 2006, p. 40). Como demonstrou Cavalleiro (2000), o silêncio é uma das formas de reprodução do racismo na Educação Infantil; aprender a rompê-lo ainda na graduação constitui aprendizagem que dificilmente se consolida apenas pela leitura.

O processo também evidenciou a importância da escuta. A conversa literária só se efetiva quando quem medeia valoriza as hipóteses e interpretações das crianças, e não apenas a resposta esperada. A

socialização prévia dos recursos na universidade funcionou como espaço de exercício dessa postura, pois permitiu discutir coletivamente as perguntas planejadas, a adequação dos materiais às idades e a coerência entre os objetivos antirracistas e as atividades propostas. O documento do Ministério da Educação reconhece no adulto o papel de mediação entre a criança e o mundo, uma vez que é nas interações que a criança constrói sua autoimagem (Brasil, 2006), o que torna a qualidade dessa mediação objeto central da formação docente.

A experiência apresenta limites que precisam ser reconhecidos. Tratou-se de uma intervenção pontual, com um encontro por turma, o que não permite inferir efeitos duradouros sobre as crianças. A educação das relações étnico-raciais requer continuidade, envolvimento das docentes e dos docentes da instituição e diálogo com as famílias, dimensão destacada pelo documento do Ministério da Educação (Brasil, 2006). Além disso, a ausência de registros sistemáticos das falas infantis impede analisar como as crianças elaboraram os sentidos produzidos nas intervenções, aspecto que deve orientar o desenho de ações futuras.

4 CONCLUSÃO

O capítulo analisou uma experiência de contação de histórias com caixas de fantoches desenvolvida em uma disciplina extensionista, com o objetivo de compreender como a articulação entre o estudo das políticas de igualdade racial e uma ação de extensão na Educação Infantil contribui para a efetivação dessas políticas e para a formação docente. Em relação ao primeiro objetivo específico, constatou-se que o percurso formativo foi condição da ação: o estudo articulado dos movimentos sociais, do Estado, da legislação antirracista e das orientações para a Educação Infantil conferiu sentido político à contação de histórias. Quanto ao segundo, o planejamento e a realização das intervenções evidenciaram que a seleção do acervo é decisão pedagógica e política, e que obras protagonizadas por personagens negras ou ambientadas em contextos africanos exigem mediações distintas daquelas que abordam a diversidade de modo genérico.

No que se refere ao terceiro objetivo, destacam-se como contribuições a caixa de fantoches como recurso de mediação adequado à faixa etária, capaz de articular o lúdico ao propósito antirracista; a contação de histórias como prática que reconhece a oralidade como forma legítima de conhecimento; e as atividades centradas no corpo, nos tons de pele e nos cabelos como estratégias de valorização da diversidade. Para a formação docente, o processo favoreceu a relação entre teoria e prática, o exercício da escuta das crianças e a preparação para não silenciar diante do racismo.

Como limites, registram-se o caráter pontual da intervenção, a ausência de obras sobre os povos indígenas no acervo e a inexistência de registros sistemáticos das falas das crianças. Sugere-se, para ações e pesquisas futuras, a ampliação do repertório com obras de autoria indígena, o acompanhamento das turmas

ao longo do tempo, o envolvimento das famílias e o uso de instrumentos de registro que permitam investigar como as crianças elaboram suas percepções sobre raça a partir dessas mediações. Conclui-se que a extensão universitária, quando articulada ao estudo das políticas de igualdade racial e assumida como ação contínua e partilhada com as instituições de Educação Infantil, constitui espaço fértil para a formação de docentes comprometidos com a educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo:

Geledés; **Instituto Alana**, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/lei-10639-ensino/. Acesso em: 1 out. 2026.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. PNAD 2025: acesso à Educação Infantil no Brasil. São Paulo: **Todos Pela Educação**, jul. 2026. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2026/07/pnad-2025-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 1 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.