



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADES - PPGREC**

**Grasiela Ramos de Oliveira**

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas  
educativas em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG**

**JEQUIÉ – BAHIA  
2026**

Grasiela Ramos de Oliveira

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas  
educativas em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

O48e Oliveira, Grasiela Ramos de.

A educação antirracista na educação infantil: práticas educativas em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG / Grasiela Ramos de Oliveira. - 2026.

160f.: il., color.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito G. Eugenio.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,  
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Jequié,  
2026.

1. Educação infantil. 2. Práticas educativas antirracistas. 3. Etnografia. 4.  
Relações étnico-raciais. I. Eugenio, Benedito G. II. Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e  
Contemporaneidade. III. Título.

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129

UESB - Campus Jequié/BA

**Grasiela Ramos de Oliveira**

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas  
educativas em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Linha de Pesquisa 1:** Etnicidade, Memória e Educação

Aprovado em: 13 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Profa. Dra. Ana Carolina Fialho de Abreu (UESB)

Prof. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)

**JEQUIÉ-BAHIA**

**2026**

Prof. Dr. Dr. Wesley Santos de Matos (IFPA)  
Examinadora Externa

Profª. Drª. Ana Carolina Fialho de Abreu (UESB)  
Examinador Interno

**JEQUIÉ**  
**2026**



Documento assinado eletronicamente por **Benedito Gonçalves Eugênio, Professor Titular**, em 29/03/2026, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wesley Santos de Matos, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Fialho de Abreu, Professor Assistente**, em 30/03/2026, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo César Souza Pinto, Coordenador(a) do Programa**, em 30/03/2026, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **00136537565** e o código CRC **797C605C**.

*Aos pesquisadores(as) que, com dedicação e sensibilidade, iluminam a relevância da temática étnico-racial na educação infantil, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.*

## AGRADECIMENTOS

É impossível não sentir-me emocionada e grata ao redigir este tópico. Neste momento, a reflexão sobre o aprendizado e o resultado de dois anos de dedicação e renúncias vem à mente. Este também é o momento de recordar minha trajetória e reconhecer que seria inviável concluir este processo sozinha. Por isso, gostaria de registrar meus agradecimentos e meu carinho àqueles que, antes e durante o mestrado, de forma direta e indireta, contribuíram para que eu perseverasse diante das dificuldades e alcançasse o propósito de concluir esta etapa.

A Deus, primeiramente por me conceder a oportunidade de ingressar no mestrado; aos meus familiares, meu marido, avós, mãe e irmãos por sempre me apoiarem e motivarem nesta caminhada, e por nunca desistirem de me incentivar a estudar.

Às crianças da turma de Educação Infantil e às professoras que acolheram a pesquisa e sempre estiveram disponíveis para participar. Sou grata pelos ensinamentos, pelas brincadeiras, pela generosidade, pelo respeito e pela amizade construída ao longo do percurso.

À instituição escolar que possibilitou minha entrada para a realização da pesquisa, juntamente com sua direção.

Agradeço aos meus colegas e professores do PPGREC pelas discussões e pelos aprendizados compartilhados. Sou especialmente grata a Gilvania Oliveira Ferreira, que eu chamo carinhosamente de Gil, pela amizade e pelo apoio construídos ao longo do mestrado. Nós nos conhecemos logo no início do curso. Ela mora em Irajuba-BA e se deslocava semanalmente para Jequié para assistir às aulas; então, a convidei-a para dividirmos um lugar para morar. A partir desse convite, nos tornamos grandes amigas. Durante um ano de disciplinas obrigatórias, ela foi minha companheira de quarta a sábado. Estudávamos por horas e madrugadas seguidas, sempre muito dedicadas e, não raramente, recorriamos aos energéticos para recuperar as forças. Uma apoiava e animava a outra: rimos, choramos, comemos e dançamos juntas. Estando longe de Taiobeiras-MG, eu me sentia muito sozinha e encontrei em Gil a família que eu precisava. Sempre que possível, eu ia para Irajuba-BA passar um tempo com ela e com a sua família, que também me acolheu com carinho. Lá, eu encontrava aconchego, aliviava a saudade de casa e renovava minhas forças para continuar a jornada.

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão especiais em meu caminho. Guardarei todos em meu coração e os levarei para sempre comigo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito G. Eugenio, que durante o desenvolvimento do meu mestrado tornou-se uma pessoa especial em minha vida. Agradeço pelo afeto, pelo respeito, pelas leituras e sugestões que foram cruciais para a construção desta pesquisa.

A todos os professores(as) que passaram pela minha vida acadêmica e que são inspiração para eu continuar neste caminho.

À CAPES, que me possibilitou a dedicação exclusiva para a realização desta pesquisa.

Finalmente, agradeço a todos que torceram por mim.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica sobre as relações étnico-raciais em uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal em Taiobeiras-MG. A investigação partiu da seguinte questão orientadora: De que forma as práticas educativas antirracistas são potencializadas por meio de interações e atividades interventivas com crianças da Educação Infantil? Nesse sentido, o objetivo geral foi compreender indícios de práticas educativas antirracistas no cotidiano de uma turma de Educação Infantil no município de Taiobeiras-MG. No que diz respeito à fundamentação teórica, o trabalho apoia-se em autores como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz G.Silva, Kabengele Munanga e Eliane Cavalleiro, que discutem a educação antirracista. Quanto à metodologia, utilizou-se o método etnográfico com técnicas de observação participante, registros em diário de campo, conversas informais e a realização de atividades interventivas. A permanência em campo ocorreu durante três meses, com visitas às segundas, terças e quartas-feiras, no período vespertino (das 13h00 às 17h15). Por fim, os resultados demonstraram que as práticas antirracistas são, de fato, fortalecidas quando há uma mediação intencional. Observou-se que as crianças trazem conhecimentos prévios de seus círculos familiares e sociais, o que confirma os pressupostos da Sociologia da Infância: a criança é um sujeito ativo e crítico, que não apenas imita os adultos, mas interpreta o mundo e se posiciona nele. Isso ficou evidente tanto em sala de aula quanto no recreio, momentos em que as crianças mostraram estar atentas ao ambiente, identificando-se e diferenciando-se por meio do fenótipo, da cor marrom e das texturas de cabelo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas educativas antirracistas. Etnografia. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of ethnographic research on ethnic-racial relations within an Early Childhood Education classroom at a municipal school in Taiobeiras, MG. The investigation was guided by the following question: In what ways are anti-racist educational practices enhanced through interactions and intervention activities with Early Childhood Education children? In this sense, the general objective was to understand signs of anti-racist educational practices in the daily routine of an Early Childhood Education class in the municipality of Taiobeiras, MG. Regarding the theoretical framework, the work is supported by authors such as Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz G. Silva, Kabengele Munanga, and Eliane Cavalleiro, who discuss anti-racist education. As for the methodology, the ethnographic method was utilized, employing techniques such as participant observation, field diary records, informal conversations, and the implementation of intervention activities. The fieldwork spanned three months, with visits on Mondays, Tuesdays, and Wednesdays during the afternoon shift (from 1:00 PM to 5:15 PM). Finally, the results demonstrated that anti-racist practices are indeed strengthened when there is intentional mediation. It was observed that children bring prior knowledge from their family and social circles, which confirms the assumptions of the Sociology of Childhood: the child is an active and critical subject who does not merely imitate adults but interprets the world and positions themselves within it. This became evident both in the classroom and during recess moments when the children showed they were attentive to their environment, identifying and differentiating themselves through phenotype, the color brown, and hair textures.

**Keywords:** Early Childhood Education. Anti-racist educational practices. Ethnography. Ethnic-racial relations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Município de Taiobeiras.....	36
Figura 2: Fachada da Escola Municipal Taioba.....	43
Figura 3: Turma do II período da Educação Infantil.....	49
Figura 4: Turma do II período da Educação Infantil.....	49
Figura 5: Sala de aula da turma do II período da Educação Infantil pesquisada.....	51
Figura 5: Ambiente da sala de aula.....	52
Figura 6: Atividade Identidade.....	61
Figura 7: Livro utilizado para primeira intervenção.....	64
Figura 8: Livro utilizado para segunda intervenção.....	64
Figura 9: Livro utilizado para a terceira intervenção.....	65
Figura 10: Registros do momento de leitura do livro “Tudo bem ser diferente” .....	108
Figura 11: Registros do momento de leitura do livro “Que cor é a minha cor?” .....	114
Figura 11: Ilustrações das pág. 9-10.....	114
Figura 12: Ilustrações das pág. 7-8.....	115
Figura 13: Registros do momento de leitura do livro “A Cor de Caroline” .....	120
Figura 14: Ilustrações da pág.27.....	121
Figura 13: Apresentação os giz de cera Pintkor- tons de pele.....	123
Figura 14: Registro da atividade de autorretrato onde as crianças utilizam os giz de cera Pintkor- tons de pele.....	124
Figura 15: Autorretratos realizados pela turma da Educação Infantil.....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre crianças e relações étnico-raciais no PPGREC.....	18
Quadro 2: Comunidades remanescentes de Quilombos no Norte de Minas Gerais.....	34
Quadro 3: Escolas e CEMEIs da rede ensino municipal de Taiobeiras.....	37
Quadro 3. Organização das atividades da turma de Educação Infantil.....	50
Quadro 4. Produções selecionadas e analisadas na BDTD e CAPES.....	74
Quadro 5. Identificação étnico-racial das crianças da turma pela perspectiva dos pais.....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição por Cor/Raça da População Infantil.....	40
Gráfico 2: Número de crianças na lista de espera por uma vaga na creche.....	41
Gráfico 3: Distribuição dos estudantes por sexo.....	45
Gráfico 4: Distribuição dos estudantes por cor/ raça.....	46
Gráfico 5: Distribuição dos estudantes por localização.....	47
Gráfico 6: Números de Professores efetivos e contratados na escola Taioba.....	48
Gráfico 7: Distribuição das pesquisas entre dissertação e teses.....	74
Gráfico 6: Número de pesquisas por ano de defesa.....	83
Gráfico 7. Distribuição das pesquisas de mestrado e doutorado por regiões do Brasil.....	84
Gráfico 8. Universidades nas quais as pesquisas foram realizadas.....	85
Gráfico 9. Universidades com publicações de teses sobre o tema.....	86
Gráfico 10. Distribuição das pesquisas por sexo dos(as) pesquisadores(as).....	87
Gráfico 12. Identificação étnico-racial das crianças da turma pela perspectiva dos pais.....	129

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNER - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEE-MG - Plano Estadual de Educação de Minas Gerais

PIB - Produto Interno Bruto

PPP - Projeto Político- Pedagógico

PPGREC - Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	21
1.1 Pesquisa qualitativa e abordagem etnográfica na escola .....	21
1.2 A etnografia e a pesquisa na escola.....	26
1.3 Ética e compromisso no desenvolvimento da pesquisa.....	31
1.4 Contextualizando o local da pesquisa.....	33
1.4.1 O município de Taiobeiras: a narrativa de sua história.....	33
1.4.2 A educação infantil na rede municipal de ensino de Taiobeiras.....	37
1.5 O lócus da pesquisa.....	43
1.5.1 A escola: espaços, equipamentos e as pessoas que constroem sua história.....	43
1.6 Os dispositivos para a coleta de dados.....	54
1.6.1 Observação participante: registros.....	54
1.6.2 Conversas informais: com crianças e adultos .....	58
1.6.3 Consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) .....	60
1.6.4 Desenho: uma opção para conhecer as crianças.....	61
1.6.5 As intervenções pedagógicas: interface das relações étnico-raciais e a literatura.....	62
<b>2. ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	66
<b>3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CRIANÇAS: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO 2014-2024</b> .....	73
<b>4. NO INTERIOR DA SALA DE AULA: AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	105
4.1 A construção das relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil.....	105
4.2 As intervenções pedagógicas: interface das relações étnico-raciais e a literatura.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143



## APRESENTAÇÃO

Para uma compreensão mais aprofundada da perspectiva que fundamenta esta dissertação, considero essencial apresentar as raízes que construíram minha trajetória e me trouxeram até este ponto. Sou Grasiela, a filha mais velha de Graciél e neta de Dona Ana (in memoriam), uma mulher notável que, com seu pequeno restaurante de comida caseira, não só sustentou sua família, mas também cuidou de seus netos para que suas filhas pudessem trabalhar fora.

Minha mãe, mãe solo de três filhos, desempenhou diversas funções ao longo da vida doméstica, mascate, auxiliar de cozinha e, atualmente, costureira. Desde cedo, ela nos incentivou a estudar, com a convicção de que a educação nos libertaria do trabalho braçal e das humilhações. Cresci cuidando de meus irmãos e, ainda jovem, trabalhei como vendedora de loja, doméstica e babá. Contudo, a mensagem de minha mãe sobre o poder dos estudos para alcançar qualidade de vida e estabilidade financeira sempre ecoou em minha mente. Embora não fosse a aluna mais "inteligente" em sala, meu esforço e persistência sempre me impulsionaram a buscar o aprimoramento, caminhando ao lado daqueles que me inspiravam a ser melhor.

A paixão pela educação, na verdade, manifestou-se de forma latente desde o ensino médio. Estudando à noite para poder trabalhar durante o dia, eu já dedicava tempo a auxiliar meus colegas, realizando trabalhos e elaborando cadernos complementares para facilitar a aprendizagem. Essa vocação para o ensino e a transmissão de conhecimento nunca cessou. Mesmo ao ingressar na minha primeira faculdade, em Administração Pública, iniciei uma jornada de muitos anos dando aulas de reforço para crianças, abrangendo do pré-escolar ao quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Minha formação acadêmica reflete essa busca contínua: sou bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e especialista em Educação em Direitos Humanos (também pela UFVJM) e em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No entanto, foi o ingresso na licenciatura em Pedagogia, também pela UEMG, que trouxe a confirmação de uma verdade que minha mãe costuma dizer: "não é a gente que escolhe a profissão, mas a profissão que escolhe a gente". Na Pedagogia pude me identificar plenamente com o que realmente gosto: aprender e, sobretudo, transmitir o que aprendo.

O meu primeiro contato com a temática das relações étnico-raciais ocorreu durante a licenciatura em Pedagogia, visto que até então tal discussão inexistia em minha trajetória formativa. A partir do diálogo com o professor Otávio Henrique Ferreira da Silva, tutor do curso, manifestei interesse em colaborar com projetos de extensão. Fui, então, convidada a integrar uma iniciativa voltada às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Essa experiência, que se estendeu por dois projetos distintos, foi um divisor de águas tanto em minha vida pessoal quanto acadêmica. O aprofundamento nesse campo permitiu-me transitar por espaços anteriormente inimagináveis e compreender as dimensões do racismo, do preconceito e da desigualdade enfrentados pela população negra. Como mulher branca, percebi a urgência de estudar esse tema que não constava como disciplina obrigatória em meu currículo para desenvolver uma consciência crítica. Em última análise, essa vivência fundamentou minha compreensão sobre as contradições de uma sociedade que se autodenomina democrática, mas que ainda preserva profundas estruturas de exclusão.

Nesse processo, compreendi que mesmo sendo uma mulher branca, posso e devo ser antirracista e atuar em prol dessa educação tão necessária. Reconheço que por minha condição, não vivenciarei o racismo em sua totalidade. No entanto, vivenciei de perto as dificuldades impostas pela baixa renda, a percepção social que muitas vezes limita as perspectivas de vida de indivíduos em condições socioeconômicas desfavorecidas, levando-os a crer que estão fadados a um futuro sem autonomia. Essa experiência me fez perceber que posso ser uma aliada fundamental na educação antirracista, contribuindo para uma luta que transcende as particularidades individuais e pertence a todos nós, brasileiros. Meu ingresso no mestrado e o planejamento do doutorado posterior são movidos por essa dedicação à educação. É por meio da docência e da pesquisa que busco exercer minha profissão com excelência, fazendo a diferença onde estiver inserida.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objeto o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Este estágio se estabelece em um espaço de convívio no qual as aprendizagens significativas são estimuladas. Nesse sentido, o processo educativo deve priorizar o lúdico como elemento condutor da experiência e estudo (Brasil, 2009).

Todavia, muitas vezes, nós, adultos, subestimamos as crianças, pensando que não possuem conhecimento, opiniões ou atitudes próprias. Historicamente, a criança foi marginalizada por ser considerada dependente e deveria seguir regras e ordens impostas, conforme a visão de que: “[...] a natureza infantil produz uma imagem da criança como imatura, fraca e dependente” (Kramer, 1981, p.88). Em contrapartida, com o passar dos anos, estudiosos modificaram essa concepção, reconhecendo a criança como participante desde o seu nascimento, um ser que possui identidade própria e que necessita de atenção adequada às suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais) (Sánchez, 2003).

Em consonância com essa evolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil (2010, p.12) definem as crianças como um “sujeito de direitos, que é histórico e produz cultura, através do brincar em que ela fantasia, observa, aprende, posiciona-se, experimenta e constrói sentidos sobre tudo que a cerca”.

Dessa forma, a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p.365-366).

Neste contexto, a Sociologia da Infância surge como um campo de investigação que tem como objeto as infâncias, vistas como construções sociais que se modificam com o tempo e com os espaços em que as crianças estão inseridas. A partir dessa concepção, é possível afirmar que existem diferentes infâncias. Sob essa ótica, rompe-se com a ideia de uma infância única e limitada, favorecendo um olhar que reconhece a criança como produtora de cultura e participante ativa no processo de socialização (Fernandes; Trevisan, 2018). Do mesmo modo, este campo oferece novas perspectivas contra o adultocentrismo e o colonialismo. Portanto, ao considerar a fala da criança como uma intervenção em processos de subalternização, pesquisadores adotam um posicionamento político para compreender o ponto de vista infantil (Abramowicz; Oliveira, 2012).

Ainda sobre essa fundamentação, Belloni (2009, p.08) aponta que “a criança deve ser considerada um ator social e cidadão com direitos, inclusive o de exercer sua emancipação em formação”. As crianças possuem culturas próprias, resultantes de suas interações e produções simbólicas (Abramowicz, 2022). Embora possam imitar o mundo adulto, elas o fazem conferindo novos sentidos e significados aos objetos, utilizando-se de criatividade e de uma perspectiva própria (Corsaro, 2011).

Essa mudança de paradigma permite um olhar diferenciado para o cotidiano, afastando a visão de fragilidade ou incapacidade. Conforme Santiago (2021), realizar pesquisa com crianças pequenas exige que o pesquisador condicione seus olhos e ouvidos, sob o risco de não compreender as expressões infantis. Nessa perspectiva, entendo que as atividades interventivas não devem ser compreendidas apenas como ferramentas de coleta de dados, mas como meios de troca e reconhecimento. É através dessa escuta sensível que a prática antirracista se torna uma experiência concreta, auxiliando as crianças a compreenderem as relações étnico-raciais tanto na escola quanto a sociedade.

No que tange à trajetória pessoal, a motivação para esta pesquisa surge durante a minha participação como bolsista, no ano de 2022, no Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG) com a pesquisa intitulada “Infâncias e Educação Infantil antirracista em Minas Gerais”, cuja finalidade foi pesquisar as práticas antirracistas nas instituições de ensino de educação infantil em Minas Gerais. No ano de 2023, no âmbito do mesmo projeto, construímos um diagnóstico sobre a implementação da educação infantil antirracista amparada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 a partir da produção científica brasileira. Na monografia realizada para a finalização do curso de Pedagogia, em 2023, também trabalhei com as relações étnico-raciais por meio de um estudo sobre o uso da literatura infantil na escola. Por meio dessas vivências pude compreender como a temática das relações étnico-raciais é trabalhada nas escolas e entender que ao se trabalha-las são construídas possibilidades de aprendizados de educação antirracista pelas crianças.

Diante da importância desse tema, a presente dissertação propõe-se a contribuir com o campo, unindo-se com outras pesquisas empregando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre as relações étnico-raciais nas/com as crianças, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), conforme detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Pesquisas sobre crianças e relações étnico-raciais no PPGREC

<b>Título da dissertação</b>	<b>Discente</b>	<b>Orientador</b>	<b>Ano de defesa</b>
Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento ao racismo	Lúcia Vargas Ferraz	Profa. Regina Marques Oliveira	2016
Etnicidades entre crianças da Escola Reunida Barroso de Camamu-Ba: das brincadeiras ao samba de roda	Flavia Querino da Silva	Profa. Ana Angélica Barbosa	2017
Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade de Nova Esperança	Wesley Santos de Matos	Prof. Benedito Eugenio	2017
Crianças negras na escola e saúde mental	Isadora Santos do Carmo	Profa. Regina Marques Oliveira	2022
Relações étnicas e o contexto escolar: experiências de crianças quilombolas em uma escola urbana no município de Contendas do Sincorá-BA	Lucilene da Silva Gomes	Prof. Itamar Aguiar	2022
Relações de gênero e pertencimento étnico racial na educação infantil: a perspectiva das crianças	Catiele Susuani Dias da Silva	Profa. Claudia de Faria Barbosa	2024
Caixinhas negras memórias: aulas de teatro para uma educação antirracista	Juliana Souza Oliveira	Profa. Ana Carolina Abreu	2025

Fonte: Elaboração própria.

O período entre 2016 e 2025 é um marco relevante para o Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), no qual se observa uma significativa emergência e consolidação de pesquisas que empregam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para focar nas relações étnico-raciais com as crianças. As pesquisas listadas no Quadro 1 evidenciam o PPGREC como um lócus importante de estudos com crianças e está dissertação junta-se a esse esforço de contribuir com o campo. Uma análise detalhada das dissertações foge ao escopo deste trabalho, motivo pelo qual foram apenas identificados os títulos.

Considerando o cenário apresentado, o problema que orienta esta pesquisa é: De que forma práticas educativas antirracistas são potencializadas por meio de interações e atividades interventivas com crianças de uma turma de Educação Infantil em uma escola pública do município de Taiobeiras?

Para respondê-lo, o objetivo geral da pesquisa é compreender indícios de práticas educativas antirracistas no cotidiano de uma turma de Educação Infantil no município de Taiobeiras-MG.

Os objetivos específicos são: a) Identificar as significações construídas pelas crianças acerca das relações étnico-raciais; b) Mapear as interações que as crianças estabelecem no cotidiano escolar e como as relações étnico-raciais se efetivam nesse processo; e c) Analisar como se relacionam as crianças negras e não negras com relação ao pertencimento racial no interior da sala de aula de uma escola de Educação Infantil.

Quanto à delimitação do campo, a escolha pela Escola Municipal Taioba justifica-se pela familiaridade estabelecida durante meu estágio no curso de Pedagogia, em 2022, o que facilitou o diálogo com gestores e professores.

Para responder ao problema proposto, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, centrada na observação participante. Nesse sentido, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta de dados para garantir a densidade das informações, a saber: o diário de campo, conversas informais, oficinas pedagógicas, análise de desenhos produzidos pelos alunos e a consulta documental ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Taioba. No que se refere ao campo de investigação, o estudo foi realizado em uma turma do II Período da Educação Infantil, composta por 25 crianças (12 meninas e 13 meninos). A etapa de imersão ocorreu entre os dias 17 de março e 17 de maio de 2025, com observações realizadas às segundas, terças e quartas-feiras, no período vespertino (das 13h00 às 17h15).

Durante esse período, o foco da observação recaiu sobre as significações e interações construídas pelas crianças acerca das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Dessa forma, buscou-se compreender como as crianças negras e não negras se relacionam e expressam seu pertencimento racial no interior da sala de aula, identificando as dinâmicas de subjetividade que emergem nesse contexto.

Vale ressaltar que ao adentrar o campo e vivenciar o cotidiano da sala de aula, notou-se inicialmente a ausência de interações explícitas sobre a temática racial entre as crianças negras e não negras. Somado a isso, observou-se que tanto o "cantinho da leitura" quanto a biblioteca da escola careciam de obras que abordassem as relações étnico-raciais

na educação infantil. Diante desse cenário, compreendemos a necessidade de realizar três atividades interventivas específicas. O intuito dessa estratégia foi criar situações e momentos propícios para analisar as percepções das crianças sobre o tema, além de proporcionar um ambiente lúdico para o aprendizado das relações étnico-raciais. Para tanto, selecionamos três livros de literatura infantil com temática antirracista, trabalhados em dias distintos por meio de contações de histórias. Após cada leitura, promovemos diálogos e questionamentos direcionados, buscando captar as significações construídas pelas crianças a partir das narrativas apresentadas.

Por fim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro são apresentados os fundamentos metodológicos que orientam a produção dos dados. O segundo capítulo aborda o referencial teórico. No terceiro, apresenta-se um mapeamento das pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais na educação infantil produzidas entre os anos de 2014 e 2024. O quarto capítulo dedica-se à análise e interpretação dos dados coletados. Por fim, são apresentadas as principais conclusões obtidas e sugestões para futuras investigações, com base nos resultados encontrados.

## 1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo os caminhos metodológicos utilizados para a construção da pesquisa de campo.

### 1.1 Pesquisa qualitativa e abordagem etnográfica na escola

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa de natureza qualitativa, uma abordagem que visa fornecer uma compreensão profunda de alguns fenômenos sociais.

Segundo Minayo (2001, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Deste modo, a pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever, e às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes, tais como: analisar experiências de indivíduos, ou grupos que podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou práticas cotidianas ou profissionais. A abordagem qualitativa busca investigar como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo em termos que tenha sentido para si mesmas (Flick, 2009).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, em um enfoque natural e interpretativo da realidade.

Esses mesmos autores destacam que a pesquisa qualitativa localiza o observador no contexto em que ele está inserido e que, no processo de produção dos dados, são utilizados notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, questionários. Além disso, essa abordagem utiliza diferentes práticas interpretativas relacionadas, como estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos, e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais para conseguir compreender o assunto que está ao seu alcance, como também descrevem momentos e controvérsias do dia a dia dos indivíduos.

A pesquisa etnográfica estuda questões ou comportamentos sociais que ainda não são evidentes compreendidos, como também, diz respeito à descrição de um povo, é uma

maneira de estudar pessoas em grupos organizados, permanentes que podem ser denominados de comunidades ou sociedades. O modo de vida próprio que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura; assim, conhecer a cultura implica uma investigação dos comportamentos, costumes e crenças compreendidos e divididos pelo grupo (Angrosino, 2009).

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, analisar isoladamente um aspecto e teorias para isso se tem um plano de trabalho flexível e vasto, onde os quesitos da investigação são constantemente revistos, as técnicas de coleta de dados são reavaliadas, os instrumentos reorganizados e a fundamentação teórica reconsideradas (André, 1995).

Brewer (2000, p.06) define a etnografia como:

O estudo de povos em cenários ou “campos” naturais, por métodos de coleta de dados que captam seus significados sociais e atividades habituais, envolvendo a participação direta do pesquisador no local, senão também nas atividades, para coletar os dados de uma maneira sistemática, mas sem que o significado lhes seja imposto externamente.

Por outro lado, Geertz (2008) ressalta que a etnografia é uma atividade mais observadora e menos interpretativa do que ela realmente é “os dados obtidos com os estudos etnográficos são mais puros, ou mais fundamentais, ou mais sólidos, ou menos condicionados do que aqueles conseguidos por meio de outras pesquisas social” (Geertz, 2008, p.16).

Em seu clássico livro sobre pesquisa etnográfica na escola, André (1995, p.33) ressalta:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Os etnógrafos coletam informações sobre as experiências humanas vividas a fim de distinguir padrões previsíveis do que descrever todas as aproximações imagináveis de interação ou produção. Segundo Geertz (2008, p.04), “a prática da etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário”.

A principal preocupação da etnografia é com o sentido que tem o comportamento e a eventualidade para as pessoas ou grupos pesquisados. Alguns desses comportamentos

são expressos pela linguagem, outros são propagados indiretamente por meio das ações. (Haguette, 1995).

A etnografia é referenciada por Geertz (2008) como “descrição densa”, ou seja, uma descrição de culturas, construída por eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos, algo dentro do que os símbolos podem ser descritos, ou seja, a descrição da cultura, práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social (André, 1995). Na pesquisa etnográfica tem a preocupação do pesquisador retratar a visão pessoal dos participantes, a maneira própria com que as pessoas veem a si mesma, suas vivências e o mundo que as cerca.

Dessa maneira, o interesse dos educadores pela etnografia tornou-se evidente por volta dos anos 1970, quando havia uma preocupação crescente com o estudo da sala de aula e a avaliação curricular, observando e registrando os comportamentos de professores e alunos em situações de interação. No entanto, foi na década de 1980 que a pesquisa etnográfica ganhou grande popularidade na área da educação. Muitas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de retratar as atividades em sala de aula e as concepções dos atores escolares. (André,2012).

Deste modo, a pesquisa do tipo etnográfica, fundamenta-se na imersão do pesquisador e no ambiente pesquisado, permitindo a compreensão dos modos e relações que fazem parte do cotidiano escolar. Dessa forma, é possível registrar o que, frequentemente não são documentados formalmente, como os encontros e desencontros que ocorrem no cotidiano, as ações e percepções dos envolvidos, a linguagem utilizada e as suas formas de interações e os significados que são formados e reformulados no âmbito escolar. Dá mesma forma, a etnografia permite uma aproximação direta com a escola para compreender seu funcionamento, valores, crenças, análise dos mecanismos de dominação, resistências, opressão e contestação que se manifestam no convívio das interações e práticas escolares, conforme apontado por André (2012).

No ambiente escolar, a etnografia possibilita uma leitura mais crítica e perceptível das práticas pedagógicas, da organização da escola e das relações interpessoais entre professores, alunos, gestores e família.

Deste modo, vivenciar o cotidiano da escola, permite compreender, ainda que parcialmente, a dinâmica das relações e interações que constituem o contexto escolar, aprendendo as forças que a impulsionam ou que impede, identificando as estruturas de autoridade e os modos de organização do trabalho escolar e entender o papel e a atuação de cada sujeito, relações.

A visão de escola como um local em que ocorrem ações de aproximações e de afastamento, e onde se constroem e reconstróem conhecimentos, valores e significados vai impor uma separação da visão cotidiano estática, repetitiva, irregular. “A escola é um território de culturas. Culturas que se encontram, se desencontram, se impõem, se marginalizam, resistem e se reinventam” (Arroyo, 2011, p. 45). Para-se a considerá-lo como um espaço cultural delimitado por vários padrões de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetos que se opõem (André, 2012).

Assim, o estudo da prática escolar não deve se limitar a um simples retrato do que ocorre em seu cotidiano, mas deve abranger um processo de reconstrução dessa prática, revelando suas diversas dimensões, retificando seus movimentos, apontando suas diferenças e potencializando a força dinâmica que nela está presente (André, 2012).

Para que se possa compreender sobre a versatilidade da vida escolar, é necessário conhecê-la com base em, pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a institucional ou pedagógica e a sociopolítica e cultural. Essas três dimensões não devem vistas separadamente, mas como uma unidade de relações heterogêneas e mútuas, por meio das quais se busca compreender a interação social revelada no cotidiano escolar (André, 2012). Como destaca Libâneo (2013, p. 89), “a prática escolar não é neutra nem isolada; ela se constrói a partir de uma rede de relações que envolvem sujeitos, espaços, tempos e valores”.

A dimensão institucional ou organizacional implica os aspectos ao contexto da prática escolar, tais como: as formas de organização da atividade pedagógica, organização de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, ou seja, toda a rede de relações que se constitui e transforma o cotidiano escolar (André, 2012).

A organização no contexto escolar é decisiva, por influenciar diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Em contrapartida, essa organização pode ser impactada pelas disposições sociais, que sistematizam esse contexto. Por exemplo, pode incidir influências mais crítica, como as políticas educacionais, as imposições e perspectivas dos pais e da população sobre a educação escolar, ou mais precisa, como a posição de classe, o saber cultural e os valores de cada pessoa que faz parte desse contexto. A dimensão institucional, portanto, atua como uma ponte entre práxis social mais amplo e as práticas que ocorrem no interior da escola (André, 2012).

Esse tipo de estudo exige um contato direto com a direção da escola, com funcionários técnico-administrativo e com os docentes, por meio de entrevistas

individuais ou coletivas, ou ainda através de conversas informais. Requer também a análise das dinâmicas entre os diferentes atores escolares, além de observar as reuniões e atividades escolares, exigindo também, a análise da documentação que direciona o desenvolvimento da escola (André, 2012).

A dimensão instrucional ou pedagógica inclui o contexto de ensino no qual se estabelece a interação do professor-aluno-conhecimento. Neste contexto, inserem-se os objetos e conteúdo do ensino, as atividades e o material didático, bem como a linguagem e outros recursos de comunicação entre professor e alunos. Incluem-se, ainda, as metodologias de avaliação do ensino-aprendizagem os modos de avaliar o ensino e a aprendizagem (André, 2012). Assim como, “a dimensão pedagógica está presente em todas as práticas educativas, pois é através dela que se explicitam intencionalidades, se organizam conteúdo, metodologias e se estabelecem relações entre os sujeitos que ensinam e aprendem” (Candau, 2011, p. 27).

Essa abordagem enfatiza a aquisição ativa dos conhecimentos principalmente dos alunos, mediada pelo professor. Por outro lado, esse processo de interação é influenciado por elementos afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos e sociais (André, 2012).

A análise do funcionamento da sala de aula é essencial, visto que tanto a história individual dos participantes quanto as condições específicas de aquisição do conhecimento são relevantes. Isso implica considerar a situação existente dos alunos, incluindo seu processo cognitivo, procedência econômica, linguagem e imaginário. Da mesma forma, é crucial analisar a situação do professor, abrangendo suas condições de vida, trabalho, expectativas, valores e concepções, bem como sua interação com o ambiente de ensino, que envolve forças institucionais, estrutura administrativas, e redes de relações interpessoais e extraescolares. Por outro lado, é importante analisar os conteúdos e as metodologias de trabalho em sala de aula, para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador (André, 2012). A investigação em sala de aula ocorre, principalmente, por meio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como pela análise do material didático usado pelo professor e dos registros produzidos pelos alunos (André, 2012).

Outra dimensão fundamental no estudo das dinâmicas do cotidiano escolar é a sociopolítico e cultural, a qual se refere a fatores amplos e estruturais da sociedade que influenciar no funcionamento da escola. Esses elementos excedem os limites da instituição escolar, mas exercem impactos significativos sobre ela, como os aspectos econômicos, político, cultural e social (André, 2012).

Conforme André (2012), trata-se de uma fase mais complexa para a compreensão da prática escolar, que resulta em sua totalidade e suas inúmeras determinações. Essa análise não pode ser realizada de forma apenas teórica ou de maneira isolada, deve estar fundamentada nas situações concretas do cotidiano escolar. A análise da prática permite, portanto, sua reconfiguração, contribuindo para o aprimoramento do fazer pedagógico.

Além disso, o destaque para essas três dimensões tem como finalidade chamar a atenção para aspectos que não pode ser desconsiderados em uma investigação do cotidiano escolar. “Não se desconhece a existência de outras dimensões eventualmente tão importante quanto essas e mais uma vez se reforça a necessidade de considerá-las em sua complexidade e em suas inter-relações” (André, 2012, p. 44).

## **1.2 A pesquisa com crianças: desafios metodológicos**

A pesquisa com crianças se torna tão relevante na contemporaneidade em razão da criança ser reconhecida como sujeito social, não apenas como objeto de estudo, mas como protagonista social, com voz própria, experiência, opiniões e cultura (Samento,2008). “As crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social para serem designadas como interlocutores culturais, que não apenas constroem suas próprias culturas, mas que também contribuem para a produção dos mundos adultos.”

A noção de que as crianças são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento e socialização tem ganhado cada vez mais reconhecimento. No entanto, ainda há resistência por parte de alguns estudiosos em aceitá-los como atores sociais, sob argumento de que estão no processo de crescimento ou desenvolvimento. “Além disso, persiste a produção de uma imagem da criança como imatura, fraca e dependente, o que mascara a relação entre a criança, o adulto e a realidade social” (Oliveira e Silveira, 2022, p.88).

Em contrapartida, compreende-se que as crianças são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento e na sociedade. Para que esse protagonismo se concretize, é essencial que estejam inseridas em contextos que valorizem sua participação e suas relações sociais com outras crianças. Ao se admitir tal possibilidade e ao se criar espaços que favoreçam sua participação, evidencia-se a emergência da criança como um ator social com características próprias e distintas (Barbosa, 2006).

A Educação Infantil, por sua forma de organização do tempo e do espaço, favorece a interação entre os pequenos, possibilitando que aprendam juntas, troquem experiências

e desenvolvam habilidades de convivência e cooperação. “Gradativamente esse protagonismo é percebido nas pesquisas com crianças que dão visibilidade às ações, pensamentos e linguagens infantis, ao valorizar e reconhecer como válido e significativo o ponto de vista da criança sobre aquilo que lhe diz respeito” (Garanhani; Alessi, 2022, p.113).

### **1.2.1 O corpo da criança como linguagem**

Quando se trata de pesquisa com crianças pequenas, a observação e a escuta devem ir além da palavra falada, pois o corpo-criança é um produtor ativo de dados e um meio fundamental para compreender suas características e especificidades. Ele revela o que a criança sente, pensa, interpreta, age, se relaciona e vive (Camargo; Garanhani, 2022).

Desse modo, é crucial reconhecer o corpo da criança como um dispositivo metodológico indispensável para a pesquisa etnográfica. Isso ocorre porque os movimentos e as posturas corporais da criança, por ainda não estarem totalmente aculturados, tendem a transparecer os sentimentos, pensamentos e ações da criança de maneira mais sincera (Camargo; Garanhani, 2022). O campo das artes, como o teatro, ilustra a eficácia da linguagem corporal, sendo um dispositivo que, ao incentivar o uso expressivo do gesto e da mímica, atua diretamente no exercício da alteridade e no processo de socialização, permitindo ao pesquisador evidenciar o protagonismo integral da criança (Mendonça; Bezelga, 2020).

Essa perspectiva demanda que a escuta das crianças nas pesquisas seja, segundo Costa e Sarmiento (2018, p. 75), “um processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos [...]”. Escutar as crianças é fundamental, pois elas se comunicam de várias formas, não apenas por meio da fala, mas também com gestos, olhares, brincadeiras, atitudes e comportamentos (Garanhani; Alessi, 2022).

Apesar da relevância etnográfica, o corpo ainda é objeto de negação e subvalorização no contexto educacional. Essa desvalorização possui raízes históricas, remontando aos períodos do Iluminismo e do Renascimento, quando houve uma supervalorização da razão e da ciência em detrimento da dimensão corpórea e prática. A necessidade de superar o pensamento da Idade Média fez com que a razão se tornasse o

polo dominante, relegando o prático (jogos, interações, brincadeiras, afeto) a uma posição de "segunda qualidade" ou não-seriedade. (Pinto, 2017)

A herança desse dualismo mente-corpo persiste: o conhecimento é frequentemente associado ao aspecto teórico e estático. Dessa forma, as instituições escolares constroem saberes com pouca participação corporal, privilegiando um ensino obediente, estático, organizado em fileiras e silencioso. Contudo, essa prática não se alinha à proposta de uma educação lúdica, criativa e em movimento, na qual o conhecimento deve ser construído de forma integral, não apenas pela mente, mas por meio do corpo inteiro. (Pinto, 2017)

A separação entre mente e corpo é, na prática cotidiana, impossível, visto que a experiência humana (seja a doença, a alegria ou a tristeza) se manifesta integralmente. No entanto, o modelo escolar insiste em tratar o corpo apenas como um "transportador" da cabeça para a sala de aula.

A construção do conhecimento na Educação Infantil e Creche é, por natureza, corporal e prática, mais do que em qualquer outra etapa da educação básica. Nesta fase, o que está mais claro e presente no cotidiano são as atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e as expressões corporais. O desenvolvimento infantil é inseparável da descoberta do próprio corpo, da exploração dos objetos e do meio (sucatas, materiais recicláveis, cores, músicas) e da interação com os pares e o espaço.

O pesquisador etnográfico, portanto, precisa ter consciência de seu papel, que não é apenas de observador, mas de um agente que deve permitir e incentivar que a criança explore a si própria, seu espaço e seus colegas.

Os educadores, muitas vezes, estão tão focados em controlar as ações e seguir o planejamento que negligenciam a sensibilidade e a flexibilidade necessárias para que a dinâmica corporal da criança se manifeste livremente. É imperativo que a escola rompa o muro entre a instituição e a comunidade, valorizando as vivências e as heranças corporais que a criança traz de sua família e seu bairro, integrando essa experiência ao processo educacional. O conhecimento popular, que está impregnado no corpo da criança, deve ser valorizado na Educação Infantil.

### **1.2.2. A Observação Participante e a Postura do Pesquisador**

As pesquisas etnográficas, desde a sua origem, têm utilizado a observação participante como instrumento de coleta de dados. Neste sentido, a observação participante ocorre quando o pesquisador adentra o campo a ser estudado, permanecendo

um período prolongado, convivendo e interagindo com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas experiências vivenciadas naquele contexto (Garanhani e Alessi, 2022).

A participação é o momento em que o afeto e a razão se complementam, e a observação fornece a medida de ambos. Observar e relatar, descrever e contextualizar o cotidiano e eventos singulares exige o olhar atento do pesquisador, que deve evitar interpretações equivocadas ou superficiais. Para isso, é necessário estudar e analisar cuidadosamente as relações pessoais e as condições sociais de produção do discurso, tanto do entrevistador quanto do entrevistado (Garanhani e Alessi, 2022). Ao se tratar de pesquisas com crianças pequenas, não se trata de apenas observá-las, “mas também ouvi-las, em todas as suas múltiplas linguagens e percebendo as inúmeras nuances das suas capacidades comunicativas estabelecidas com seus pares” (Garanhani e Alessi, 2022, p.114).

No entanto, a presença do pesquisador dentro de um determinado contexto, por si só pode alterar a dinâmica e postura do grupo investigado e traz, conseqüentemente alterações nos dados produzidos. Neste sentido, André (2005, p.35) ressalta:

A presença do pesquisador pode, de fato, alterar o comportamento das pessoas, mas isso não invalida a pesquisa. Pelo contrário, a subjetividade deve ser assumida e compreendida como parte do processo investigativo, cabendo ao pesquisador registrar suas impressões, sentimentos e reflexões durante o trabalho de campo.

Desse modo, refletir sobre a influência que o pesquisador exerce na observação participante, no contexto que está inserido, e de que forma os dados podem ser induzidos, deve sim, estar presente a análise desenvolvida. Tal reflexão precisa ser explicitada pelo próprio pesquisador como forma de garantir a autenticidade e legitimidade da pesquisa. (Garanhani e Alessi, 2022). “A proporção dessa influência dependerá da cautela nos modos de inserção e na forma cuidadosa e respeitosa como se dará a observação participante” (Garanhani e Alessi, 2022, p.116).

O pesquisador deve estar atento às ilusões ao utilizar a observação participante, ilusões estas destacadas por Serra-Mallol (2012, p.116) que podem levar a interpretações incompleta ou superficiais da realidade observada. São elas:

a) ilusão topocêntrica: quando limitamos a observação a uma determinada cena social, reduzindo assim a existência dos participantes ao local estudado; b) ilusão jurídica: quando o comportamento dos participantes é explicado a partir de seus ‘papéis’ no ambiente observado; e c) ilusão de exclusividade reflexiva: quando o pesquisador acredita que ele é o único que pode analisar as situações observadas.

Conhecer os espaços a partir do olhar das crianças permite ao pesquisador compreender aspectos não perceptíveis pela simples observação externa (Garanhani e Alessi, 2022). Neste sentido, “esse pode ser um instrumento valioso e significativo, pois permite que a criança relate/apresente os espaços sociais de sua convivência pelo seu ponto de vista, revelando seus gostos e preferências, de forma que, esta, se torna protagonista da investigação da qual é participante” (Garanhani e Alessi, 2022, p. 118).

Como ressalta Carvalho (2022, p.08):

A escuta durante a investigação etnográfica demanda que o pesquisador esteja com as crianças, mediante a desaceleração do tempo institucional e a promoção de espaços de encontro que possibilitem que os pontos de vista delas sejam compartilhados, sustentados e respeitados.

Como pesquisadores, é necessária uma escuta aguçada, pois elas mostram seus conhecimentos, sentimentos e a forma como enxerga o mundo e as interações com os outros. Cabe ao pesquisador estar disposto a escutar. Para isso, existem diferentes instrumentos de coleta de dados como entrevistas, rodas de conversa e os desenhos comentados, que permitem compreender melhor o que elas pensam e sentem. (Garanhani e Alessi, 2022).

### **1.2.3. Instrumentos de Coleta de Dados e as Múltiplas Linguagens**

Em nossa pesquisa a estratégia empregada para acessar as crianças foram as oficinas e rodas de conversa. A roda de conversa é uma estratégia adequada para entrevistas em grupo, na qual as crianças se sentam em círculo para dialogar sobre diferentes temas. O pesquisador pode utilizar diversos disparadores, como imagens, brincadeiras, fotografias ou vídeos, para iniciar a conversa. “A roda de conversa pode ser uma estratégia metodológica a ser utilizada com as crianças, pois, quando estão em grupo, tendem a se soltar mais e interagir oralmente com crianças e adultos” (Garanhani e Alessi, 2022, p. 122).

Os desenhos comentados também são recursos valiosos, por representarem uma das linguagens infantis capazes de revelar compreensões e servir de apoio para a narrativa das crianças. Além de terem serem autorais, os desenhos expressam elementos da cultura na qual a criança está inserida, demonstrando seus costumes, relações familiares, amizades e o ambiente escolar. “É preciso considerar que os desenhos das crianças vão muito além do figurativo; eles também expressam sentimentos, sons, sensações e temporalidades” (Martins, 2010, p. 72).

Dessa forma, escutar a criança enquanto ela desenha é essencial para entender o que ela deseja expressar, especialmente porque os desenhos de crianças pequenas nem sempre são fáceis de reconhecer. O pesquisador, por vezes, pode interpretar de forma equivocada aquilo que a criança pretendeu representar. Como alertam Abramowich e Moruzzi (2016), o desenho infantil não deve ser utilizado como forma de classificação, reprodução de estereótipos ou confirmação de expectativas adultas. Deve-se respeitá-lo como uma expressão legítima e singular da criança.

O uso de imagens de crianças tem ganhado destaque nas pesquisas, desde que se respeitem aspectos éticos, a identidade e o bem-estar das crianças envolvidas. A imagem permite “o diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem iconográfica<sup>1</sup>” e possibilita “falar por imagens o que as palavras não conseguem dizer” (Sarmiento, 2014, p. 202).

### **1.3 Ética e compromisso no desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde<sup>2</sup> e foi aprovada pelo CEP/UESB CAAE 84657324.0.0000.0055. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e os procedimentos adotados, com a garantia de anonimato e sigilo das informações, bem como do caráter voluntário da participação. A identidade dos participantes foi preservada, e os resultados obtidos serão divulgados exclusivamente por meio de artigos científicos publicados em periódicos indexados.

Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo crianças pequenas, torna-se imprescindível adotar cuidados éticos rigorosos durante todas as etapas do estudo. Nesse sentido, a proposta da pesquisa foi apresentada aos pais e responsáveis em uma reunião de pais e mestres, ocasião em que também foram discutidas as práticas pedagógicas previstas para o primeiro bimestre do ano letivo de 2025. Na sequência, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações detalhadas sobre os riscos e os benefícios da pesquisa, além de esclarecimentos acerca da preservação do anonimato e da privacidade das crianças, enviamos o TCLE para os pais ou responsáveis assinarem e posteriormente mandar pela criança. Todas essas medidas

---

<sup>1</sup> A linguagem iconográfica para crianças refere-se à compreensão e uso de imagens, símbolos e outros elementos visuais para expressar ideias e conceitos.

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Os documentos podem ser conferidos nos anexos desta pesquisa.

visaram garantir que o processo de coleta de dados ocorresse sem causar qualquer desconforto às crianças e às professoras envolvidas.

No primeiro dia de entrada no campo de pesquisa, (17 de maio de 2025) as crianças foram convidadas e a proposta do estudo foi explicada de forma clara e acessível. Utilizando uma linguagem simples, a professora regente comunicou que permaneceria com elas em sala de aula por um período, a fim de realizar uma pesquisa de mestrado, explicando que observaria e conviveria com o grupo durante esse tempo. Em seguida, a professora me concedeu a oportunidade de me apresentar e de falar brevemente sobre minha pesquisa, esclarecendo o que seria realizado ao longo do período de permanência na escola.

*Pesquisadora: Ao entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as crianças levarem aos pais, a fim de obter a autorização para a participação delas na pesquisa, incluí também um questionário para os pais. Esse questionário solicitava informações básicas como nome da criança, data de nascimento, sexo e identificação étnico-racial. As crianças me devolveram os documentos no dia seguinte. Um fato que me chamou a atenção foi que os pais das crianças que, visualmente, seriam consideradas negras, as identificaram como pardas.*

(Diário de Campo, 14/03/2025)

## **1.4 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA**

### **1.4.1 O município de Taiobeiras: a narrativa de sua história**

O município de Taiobeiras, que está localizado na mesorregião do norte de Minas Gerais, no estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil, com uma área territorial de 1.220,045 km<sup>2</sup> e 33.050 moradores<sup>3</sup>.

Em termos de pertencimento étnico-racial, a população do município apresenta a seguinte distribuição, segundo o mesmo censo do IBGE/2022:

<b>Grupo Étnico-Racial</b>	<b>População (Habitantes)</b>
<b>Pardos</b>	20.486

<sup>3</sup> Dados analisado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/taiobeiras/panorama>. Acesso em: 04 de março de 2025.

<b>Branços</b>	10.046
<b>Pretos</b>	2.472
<b>Indígenas</b>	18
<b>Amarelos</b>	28
<b>Total</b>	<b>33.050</b>

O topônimo da cidade, Taiobeiras, é de origem etnobotânica, derivando da Taioba (*Xanthosoma sagittifolium*), uma raiz nativa e abundante na região, historicamente cultivada por povos indígenas. (Taiobeiras, 2025)

A ocupação do território que se tornaria Taiobeiras é marcada por um processo de reocupação e sobreposição territorial resultante do avanço colonial. Antes da chegada de tropeiros e fazendeiros, a região era habitada por povos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê e outros grupos, genericamente referidos pelos colonizadores como Tapuias. (Ribeiro, 2008).

Estes grupos incluíam etnias historicamente presentes no Norte e Leste de Minas e Sul da Bahia, como os Xakriabá (hoje o grupo mais representativo da região, aldeados às margens do Rio São Francisco), Monoxó, Malali, Krenak, Maxakali, Pataxó e Botocudo. (Ribeiro, 2008).

A presença e a dispersão desses povos indígenas foram drasticamente alteradas pela colonização, impulsionada pela busca por ouro e pela expansão da pecuária. Conflitos e guerras resultantes da apropriação de terras por fazendeiros, para a construção de grandes fazendas de gado, forçaram esses povos a migrar e a se fixar em áreas remotas, como o Oeste e Noroeste de Minas (Ribeiro, 2008).

No esforço de pacificação das rotas de circulação e controle da mão de obra, aldeamentos foram estabelecidos nos séculos XVII e XVIII no Norte de Minas, visando fixar os grupos Tapuias. Contudo, a presença e o estabelecimento desses povos constituem um registro histórico de intensa resistência e adaptação diante da violenta pressão colonial (Costa, 2025).

O período de resistência indígena e estabelecimento no Norte de Minas (séculos XVII e XVIII) coincide com a formação dos quilombos por pessoas escravizadas em busca de liberdade e autonomia nos vastos sertões. Enquanto o Centro-Sul de Minas se focava na mineração de ouro, o Norte (o "Sertão" na perspectiva colonial) teve sua colonização baseada, majoritariamente, na pecuária (Ribeiro, 2008).

Essa colonização por pecuária, caracterizada por grandes fazendas e baixa vigilância em comparação com a área mineradora, transformou o Norte de Minas em um refúgio natural. O vasto território, menos policiado, com seus vales e matas, era o esconderijo ideal para escravizados fugidos das áreas mineradoras centrais (como Diamantina e Serro), facilitando a fuga e a organização de comunidades autônomas. (Ribeiro, 2008).

Em muitos casos, as comunidades quilombolas se estabeleceram em proximidade com os grupos indígenas, estabelecendo alianças, trocas de saberes e reforçando a capacidade de defesa e conhecimento do ambiente. O legado dessa resistência bicentenária se manifesta na expressiva quantidade de comunidades remanescentes de quilombos existentes hoje na macrorregião (Costa, 2025).

O Quadro 1 apresenta alguns dos principais exemplos de comunidades quilombolas certificadas no Norte de Minas, evidenciando a densidade da ocupação e da luta por direitos territoriais:

**Quadro 2.** Comunidades remanescentes de quilombos no Norte de Minas Gerais

<b>Comunidade Quilombola</b>	<b>Município(s)</b>	<b>Observações</b>
<b>Nova Matrona</b>	Salinas	Confirmada como remanescente de quilombo e mencionada em documentos da Fundação Cultural Palmares (FCP).
<b>Gorutuba</b>	Pai Pedro, Jaíba, Porteirinha, Gameleira, Catuti, Janaúba e Monte Azul	Considerada uma das maiores e mais importantes comunidades quilombolas de Minas Gerais, abrangendo vários municípios.
<b>Brejo dos Crioulos</b>	São João da Ponte e Varzelândia	Uma das comunidades com território identificado, delimitado e decreto publicado.
<b>Bom Jardim da Prata</b>	São Francisco	Comunidade localizada na área rural do município, próxima ao Rio São Francisco.
<b>Lapinha</b>	Matias Cardoso	Comunidade certificada e localizada no Norte de Minas.
<b>Praia</b>	Matias Cardoso	Comunidade certificada e vizinha da Lapinha, também em Matias Cardoso.
<b>Ilha de Capivara e Caraíbas</b>	Pedras de Maria da Cruz	Comunidades com trabalhos de cadastramento para regularização territorial em andamento pelo Inbra.
<b>Croatá</b>	Januária	Comunidade com trabalhos de cadastramento e regularização territorial em andamento pelo Inbra.

<b>Gravatá</b>	Chapada do Norte	Comunidade quilombola certificada na microrregião.
<b>Macaúbas Curral</b>	Olhos-d'Água	Comunidade mencionada entre as certificadas no Norte de Minas.

Fonte: - FCP, 2023.

O povoado de Taiobeiras, em sua fase inicial, surgiu em meados de 1800, tempo que o local era estrada que servia de passagem para tropeiros entre as cidades de Teófilo Otoni, em Minas Gerais, aos municípios do sertão da Bahia e outra que seguia em direção a Brejo das Almas (Francisco Sá) e Montes Claros, cidades de Minas Gerais e Sertão da Bahia. (Miranda,1997).

Logo a região de Salinas, Araçuaí e todo Vale do Jequitinhonha e Teófilo Otoni tornou-se um local de comércio ambulante proporcionado pelos “mascates” como era conhecido os vendedores ambulantes que viajavam de um lugar para outro, para vender diferentes tipos de mercadorias (Miranda, 1997).

Martinho foi fundamental para o surgimento do povoado, que surgiu por volta de 1875 após a construção de uma capela e um cruzeiro no sitio bom jardim, pertencentes a famílias influente da época. O povoado surgiu com a construção de uma capela e de um cemitério, com iniciativa de Vitoriano Pereira da Costa, com a bênção do cemitério do padre Esperidião Gonçalves dos Santos, da paróquia de Rio Pardo de Minas, um cruzeiro foi levantado no local em 1875. Pressupondo a possibilidade do surgimento do povoado, Vitoriano e sua esposa, Ana Severina de Jesus, conhecida como Naninha, doaram uma parte do Sítio Bom Jardim para o início das primeiras construções (Miranda,1997).

Com a morte de Vitoriano em 1900, sua esposa vendeu parte das terras do sítio para Martinho Antônio Rego um baiano que morava na cidade de Caculé-BA, seu pai chamava João Chrisóstomo do Rêgo e sua mãe chamava Joaquina de Almeida era proprietário de tropas que traziam daquele Estado mercadorias para vender para os fazendeiros da região. Martinho mascate vindo da Bahia que pretendia instalar-se na região em negociações efetuadas nos anos de 1901 e 1910. Com as visitas periódicas do padre Espiridião e a oferta de água do córrego Bom Jardim, moradores das redondezas começaram a ser atraídos para a localidade, as primeiras casas foram construídas onde hoje é a avenida da Liberdade e no quarteirão entre a Travessa Martinho Rego. Alguns fazendeiros se cotizaram e abriram uma vala que conduzia água do córrego Bom Jardim ao povoado nascente. Os primeiros comércios eram simples “vendas”, estabelecimentos precários que serviam cachaça e alguma comida, conseqüentemente fazendeiros e

comerciantes com suas vendas simples de cachaça e comida por exemplo, começaram a se instalar no local (Miranda, 1997).

Em 1924 um distrito pertencente ao município de Salinas e anteriormente ao município de Rio Pardo de Minas, recebe o nome de Bom Jardim das Taiobeiras, com um potencial de desenvolvimento emancipação ocorreu em 1953 e a instalação do município no ano seguinte em 1954, passando a se chamar Taiobeiras que se faz referência a taioba, planta herbácea tuberosa encontrada na região (Miranda, 1997).

Taiobeiras está localizada no Norte do Estado de Minas Gerais e Microrregião do Alto Rio Pardo. Fica a 686 km da capital do Estado, Belo Horizonte. A população, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, é de 30.050 habitantes. Com relação ao pertencimento étnico-racial, a população do município está assim distribuída: brancos: 10.046 moradores; pretos: 2.472; amarelos: 28; pardos 20.486 e 18 indígenas.

**Figura 1.** Mapa do Município de Taiobeiras



**Fonte:** Taiobeiras, 2025.

Taiobeiras possui distintas atividades comerciais varejistas, produção de carvão vegetal e a confecção de vestuário. Na agricultura, há produção de banana, tomate e principalmente o café, o município é um dos destaques em Minas Gerais na colheita do grão, além da criação de aves. A cidade também é um importante polo na fabricação de lingerie, indústria têxtil e de confecções, considerado um centro de alta influência nos municípios vizinhos. O município de Taiobeiras fica perto da cidade de Salinas, Minas Gerais. Dentro de sua área de influência, a cidade atrai maior parte dos visitantes pelos serviços de saúde básica. (Taiobeiras, 2025)

O PIB da cidade é de cerca de R\$ 557,4 milhões de reais, sendo que 48,7% do valor adicionado advém dos serviços, na sequência aparecem as participações da

administração pública (31,5%), da agropecuária (11,5%) e da indústria (8,3%). (Taiobeiras, 2025, p.1).

Após a análise histórica da formação de Taiobeiras revela, portanto, que seu desenvolvimento ocorreu, em diversos momentos, à custa da expulsão, confinamento ou invisibilização das comunidades tradicionais que a precederam. A luta atual dos quilombolas pela titulação de terras é um reflexo direto dessa história de desapropriação. Deste modo, a história de Taiobeiras não se limita à narrativa de progresso administrativo, mas é intrinsecamente marcada por conflito agrário, injustiça histórica e a contínua resistência desses povos por reconhecimento e direitos territoriais (Ribeiro, 2008).

#### **1.4.2 A educação infantil na rede municipal de ensino de Taiobeiras**

A estrutura educacional do município de Taiobeiras/MG, em 2024, abrange as esferas municipal, estadual e privada (incluindo instituições filantrópicas e de ensino superior), operando em um regime de colaboração para o alcance de metas educacionais compartilhadas.

A rede municipal é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação e é composta por 13 (treze) escolas. Esta distribuição segmentada é a seguinte:

- Ensino Fundamental: 05 (cinco) escolas.
- Educação Infantil: 08 (oito) Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) ou escolas destinadas exclusivamente a essa etapa.

#### **Quadro 3.** Escolas e CEMEIs da rede ensino municipal de Taiobeiras

<b>Escolas e Cemeis</b>	<b>Bairros</b>
Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus	Lagoa Dourada
Centro Municipal Educação Infantil Elói Bispo Cruz	Lagoa Dourada
Centro Municipal Educação Infantil Paz e Amor	Mirandópolis
Centro Municipal de Educação Infantil Santa Izabel	Centro
Centro Municipal de Educação Infantil ProInfância Vereador Sizino Araújo dos Santos	Vila Formosa
Escola Municipal Professora Dona Preta	Planalto
Escola Municipal João da Cruz Santos	Nossa Senhora de Fátima
Escola Municipal João Santana	Mirandópolis
Escola Municipal Tiradentes	Lagoa Grande
Escola Gente Pequena	Centro
Centro Solidário de Educação Infantil de Taiobeiras	Santos Cruzeiros

Fonte: Taiobeiras, 2025.

A gestão das escolas estaduais no município é de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Araçuaí/MG, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Em 2024, a rede estadual era constituída por 04 (quatro) unidades, distribuídas conforme a modalidade de ensino:

- Ensino Fundamental: 02 (duas) escolas.
- Ensino Fundamental e Médio (Integrado): 01 (uma) escola.
- Ensino Médio (Exclusivo): 01 (uma) escola.

O município também conta com a atuação de instituições de ensino privadas e filantrópicas, que operam sob regulamentação específica. A composição desta rede inclui:

- Instituições Filantrópicas: 03 (três) entidades.
- Escola de Educação Básica (Privada): 01 (uma) unidade.
- Ensino Superior: 03 (três) escolas/instituições privadas, além do Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

A Secretaria Municipal de Educação de Taiobeiras/MG mantém uma postura de parceria estratégica com os demais atores da rede. Essa colaboração se estende à Superintendência Regional de Ensino (SRE), à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, às instituições particulares e filantrópicas, e às universidades (particulares, estaduais e federais). Esse esforço conjunto visa o alcance das Metas compartilhadas de melhoria da qualidade educacional no município. (Taiobeiras,2025)

De acordo o Censo Demográfico do IBGE de 2022<sup>4</sup>, o número de crianças matriculadas na rede municipal da Educação Infantil em Taiobeiras-MG era de 1.667 matrículas. Destas, 664 matrículas no CEMEI e 808 matrículas no pré-escolar. Na rede privada o número de matrículas na creche era de 115 matrículas e no pré-escolar era de 80 matrículas. (Taiobeiras,2025)

No ano de 2024, o número de alunos (a) atendidos na Educação Infantil era de 1.672 alunos, distribuídas em 33 turmas de 0 a 3 anos, atendendo 681 crianças. O número de matrícula na rede municipal no Ensino Fundamental foi de 2.153 alunos. No pré-escolar possuía 38 turmas atendendo 816 crianças. (Taiobeiras, 2025).

---

<sup>4</sup> As informações apresentas nesse subitem são baseadas no Censo Demográfico de 2022. Disponível <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/taiobeiras/pesquisa/13/78117>. Acesso em 04 de março de 2025.

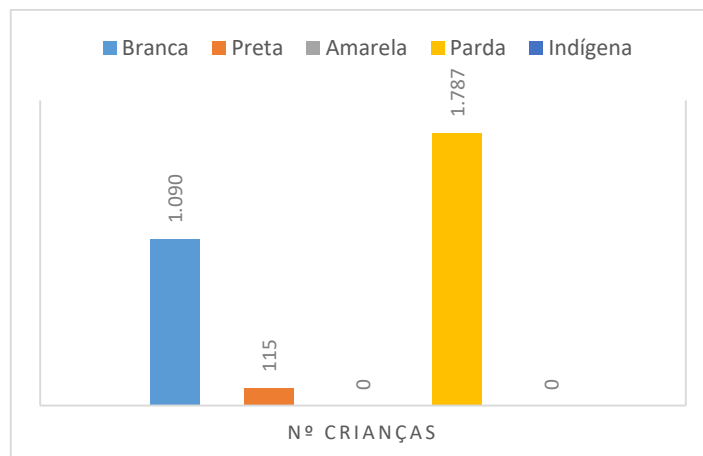
De acordo com o portal Primeira Infância Primeiro e os dados Censo Demográfico do IBGE de 2022, do total de 30.050 habitantes do município, o número de crianças com idades de 0 e 6 anos é de 2.992, sendo 9, 05% da população do município. Desse total, temos: 1.090 brancas, 115 pretas, 0 amarelas, 1.787 pardas e 0 indígena.

O fenômeno da autodeclaração parda está intrinsecamente ligado à ideologia do branqueamento, historicamente estabelecida no Brasil, para o apagamento e invisibilização de identidades raciais. Nesse contexto, a identificação como "pardo" frequentemente opera como uma estratégia de ascensão social e de distanciamento simbólico da negritude historicamente estigmatizada. Essa dinâmica busca aproximar o sujeito pardo da identidade hegemônica branca, seja pela percepção do fenótipo ou pela tentativa de mitigar as desvantagens impostas pela posição social e profissional. (Devulsky, 2021)

Essa lógica social se ancora na imagem da pessoa negra, lamentavelmente perpetuada desde a educação infantil, que é forjada pela violência da colonização. Tal narrativa histórica evoca, primariamente, um povo escravizado, sofrido e inferiorizado, que foi trazido à força para as Américas. A negação sistemática da humanidade, da língua, da cultura e da identidade única das populações africanas e afrodescendentes serviu como um dispositivo violento para fragilizar o sujeito e negar-lhe a condição de capacidade total e independente de agir, fazer escolhas livres e gerenciar suas próprias ações. (Devulsky, 2021)

Portanto, a massiva autodeclaração parda em Taiobeiras é um marcador empírico que reflete a permanência das estruturas raciais coloniais, nas quais o pertencimento a uma identidade considerada mais próxima ao "branco" representa uma forma de navegar e sobreviver em um sistema que desumanizou e oprimiu os povos originários e negros.

### **Gráfico 1-** Distribuição por Cor/Raça da População Infantil



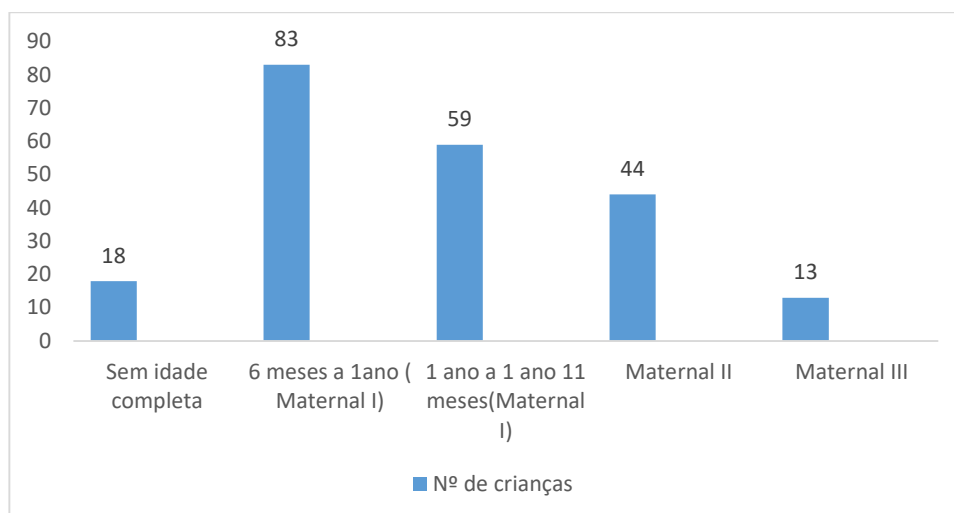
Fonte: Criado pelos pesquisadores de acordo com informação do IBGE – Censo Demográfico de 2022<sup>5</sup>.

A Meta 1 do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) tem como objetivo principal a universalização da educação infantil, com foco em duas faixas etárias específicas. No pré-escolar (4 a 5 anos) garantir que todas as crianças nessa faixa etária tenham acesso à educação infantil e na creche (até 3 anos), ampliar a oferta de vagas para atender 50% das crianças do município. Com relação ao município pesquisado, no ano de 2024 foram atendida 688 crianças na Educação Infantil, e para o ano de 2025 pretende-se atender 264 crianças na Educação Infantil para atingir o total de 1.903, para isso a prefeitura está ampliando, reformando e construindo CEMEIs e Escolas. (Taiobeiras, 2025).

A lista de espera para o ingresso na creche referente ao mês de outubro de 2025. (Taiobeiras, 2025).

<sup>5</sup> As informações do gráfico que apresentamos nesse subitem são baseadas no Portal Primeira Infância Primeiro. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/taiobeiras-mg/>. Acesso em 04 de março de 2025.

**Gráfico 2.** Número de crianças na lista de espera por uma vaga na creche.



Fonte: Taiobeiras, 2025.

Em suma, com as informações citadas anteriormente e com o gráfico mostra o número de crianças que estão na lista de espera nas creches do município, a maior concentração de crianças que estão na lista de espera são crianças bebês e muito pequenos (entre 6 meses e 1 ano, ou Maternal I), com 83 crianças, crianças (1 ano a 1 ano e 11 meses, ou Maternal II), com 59 crianças. Isso mostra a demanda e procura dos pais ou responsáveis por uma vaga nas creches para cuidar dos mais novos.

Contudo, conforme as crianças crescem o número de crianças por faixa etária cai drasticamente o maternal II com 44 crianças na lista de espera e no maternal III tem 13 crianças na lista de espera. O que os dados revelam:

- Há muita entrada de bebês, mas pouca permanência das crianças mais velhas.
- As creches do município não possuem vagas suficientes ou turmas para todas as crianças avançam o ciclo da Educação Infantil.
- A secretária de educação do município tem uma grande dificuldade em garantir que as crianças permaneçam e completem todo o ciclo da Educação Infantil.

Ao confrontar os dados estatísticos com as metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE-MG), observa-se que o município de Taiobeiras está em processo de expansão, mas ainda não atingiu a universalização. Embora a prefeitura projete atingir o atendimento de 1.903 crianças em 2025 por meio de reformas e construções, a existência de uma lista de espera em outubro de 2025 revela que a oferta

ainda é insuficiente para a demanda real. Nesse sentido, enquanto houver crianças aguardando vagas, a meta de universalização (especialmente para a pré-escola) e de atendimento de pelo menos 50% das crianças em creches permanece como um desafio em aberto.

Além disso, a análise do Gráfico 2 permite identificar um gargalo estrutural: a maior concentração da lista de espera está nos bebês e crianças bem pequenas (Maternal I e II). Isso indica que, apesar dos esforços de ampliação, o município enfrenta dificuldades em acompanhar o ritmo de novos ingressos. Por outro lado, a queda drástica na lista de espera conforme a idade avança (Maternal III) sugere uma distorção: ou as crianças estão sendo absorvidas pela rede conforme crescem, ou há uma evasão precoce antes mesmo da conclusão do ciclo da Educação Infantil.

Portanto, conclui-se que Taiobeiras apresenta avanços significativos na infraestrutura, contudo, os dados revelam que a Secretaria de Educação ainda possui dificuldades em garantir duas frentes essenciais, como a absorção total da demanda inicial (zerar a fila de bebês) e a permanência e o fluxo escolar, assegurando que a criança que entra no berçário tenha sua vaga garantida até o final do ciclo pré-escolar.

## **1.5 O lócus da pesquisa**

A escola será apresentada considerando as dimensões propostas por André (2012) e mencionadas em outro item deste capítulo. As discussões serão complementadas por fotografias da instituição, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais ampla e contextualizada do cenário investigado.

A escolha da instituição baseou-se na viabilidade de execução do estudo, considerando, entre outros fatores, o fato de a pesquisadora ter realizado seus estágios supervisionados do curso de Pedagogia no ano de 2022 nesta escola. Por razões éticas, e em respeito e compromisso com a escola pesquisada e os sujeitos envolvidos, optou-se pela utilização de um nome fictício, que será aqui referido como “Escola Taioba”.

Dessa forma, já possuía conhecimento prévio e familiaridade com a instituição e seus funcionários. Antes de iniciar oficialmente a pesquisa, dialoguei com a diretora da escola, que já me conhecia, e apresentei a proposta do estudo. O vínculo pré-estabelecido contribuiu para a abertura da escola à pesquisa, sendo prontamente autorizada pela direção. (*Diário de campo 17/03/2025*)

### 1.5.1 A ESCOLA: espaços, equipamentos e as pessoas que constroem sua história

**Foto 1.** Fachada da Escola Municipal Taioba



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).<sup>6</sup>

A Escola Taioba iniciou suas atividades em sua sede no ano de 1998, tendo sido criada pela Lei Municipal nº 670, de 07/10/1991, com a oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano. Por meio da Portaria nº 005/2002, em conformidade com os termos da Resolução SEE nº 170, de 29/01/2002, e da Portaria SEE nº 1406, de 24/04/2002, e em consonância com o artigo 18 da Resolução CEE nº 443, de 29/05/2001, foi autorizada a oferta de Educação Infantil<sup>7</sup> (PPP, 2024).

A escola oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com duração de cinco anos, no período matutino, das 7h às 11h15min, e o II Período da Educação Infantil, com duração de um ano, no período vespertino, das 13h às 17h15min. Tanto a educação infantil como o ensino fundamental contam com atendimento educacional especializado (AEE).

Com a publicação da Portaria nº 530/2003 do CEE, no Diário Oficial de Minas Gerais em 13/05/2003, foi autorizada a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as 1ª a 8ª séries. Em 2009, a Portaria nº 600 reconheceu, por um período de cinco anos, o curso de EJA para o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais (PPP, 2024).

O prédio tem um pavimento e tem condições de atendimento boas, situado em um terreno de 2.740 m<sup>2</sup>. No entanto, ao iniciar a pesquisa etnográfica e adentrar no campo, observei que a escola, assim como outras escolas municipais, estava passando por obras de reforma. Tais obras estavam sendo custeadas com recursos do Fundeb, cuja execução

---

<sup>6</sup> As imagens do acervo pessoal da pesquisadora utilizadas nesse trabalho foram registradas em diferentes momentos e por diferentes sujeitos durante as atividades de campo.

<sup>7</sup> Modalidade de Ensino Pesquisada.

precisa ocorrer dentro do prazo legal (com previsão de término até dezembro de 2025) (*Diário de campo 17/03/2025*). A escola conta com 17 salas de aula, todas equipadas com mobiliário adequado e lousa digital, um auditório amplo com capacidade para 405 pessoas, uma biblioteca, uma sala de recursos (AEE), uma secretaria composta pela direção e supervisão pedagógica, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma cantina, quatro depósitos, quatro banheiros para uso dos alunos (sendo dois femininos e dois masculinos, um dos quais adaptado para cadeirantes), três banheiros para os funcionários, uma quadra poliesportiva coberta, pátio coberto, área de lazer livre e rampas de acesso.

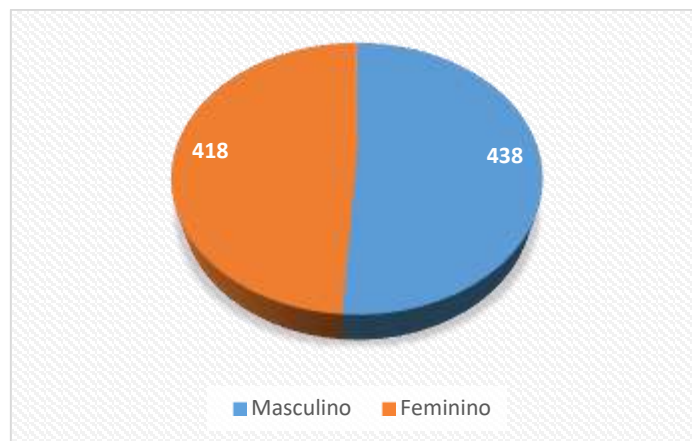
Contudo, o pátio da escola apresenta um contraste interessante em sua composição. É majoritariamente revestido com piso de porcelanato, mas possui, na sua área central, um espaço de convivência arborizado. Esse espaço é composto por gramados, diversas espécies de árvores e plantas, além de um jardim com distintos tipos de flores, o que confere ao local um aspecto agradável e atrai a presença de pássaros. Contudo, observamos a ausência de elementos lúdicos fundamentais para o público-alvo, como brinquedos de um parquinho, uma lacuna que merece atenção no contexto escolar. (*Diário de campo 17/03/2025*). A escola é referência no município pela sua organização física e pela qualidade da infraestrutura, além disso, possui mais uma secretaria, um banheiro, uma biblioteca, um laboratório de química e o laboratório de informática, que são cedidos para cursos de duas universidades públicas do estado por meio da Universidade Aberta do Brasil: a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

No ano de 2024 foram atendidas:

- ✓ 71 alunos do II Período da Educação Infantil.
- ✓ 160 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.
- ✓ 156 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.
- ✓ 162 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.
- ✓ 152 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.
- ✓ 157 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Do total de estudantes, 55 possuem deficiência ou neurodivergências.

**Gráfico 3-** Distribuição dos estudantes por sexo



Fonte: PPP, 2024.

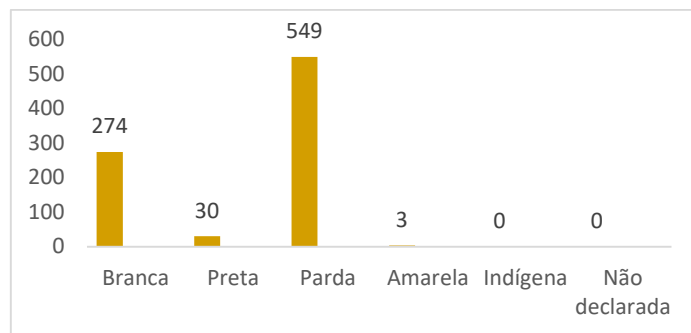
Conforme apresentado no gráfico acima, os alunos da escola pesquisada se distribuem em 418 meninas e 438 meninos, com faixa etária entre 5 e 11 anos.

Em 2024, a Escola Taioba atendeu um total de 858 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses estudantes são oriundos, em sua maioria, de famílias de baixa renda, com uma pequena parcela pertencente à classe média baixa. O índice socioeconômico da escola é classificado como médio-baixo, sendo calculado com base nos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente, conforme consta no projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

A instituição atende alunos provenientes de diversos bairros periféricos do município, bem como uma parcela significativa oriunda da zona rural, sendo que grande parte dessas famílias se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, informação constante no PPP da escola.

A escola pesquisada busca constantemente fortalecer a parceria com as famílias e integrá-las à rotina escolar. Para isso, é realizada uma reunião no início do ano letivo, com o objetivo de apresentar a proposta pedagógica e possibilitar que cada professor exponha suas estratégias de ensino para o respectivo ano. Também são promovidas reuniões bimestrais para a entrega de resultados e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Além dessas ações, diversos projetos são desenvolvidos ao longo do ano com o intuito de aproximar a comunidade escolar das famílias. Sempre que necessário, os responsáveis são contatados para comparecer à escola a fim de dialogar sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

**Gráfico 4-** Distribuição dos estudantes por cor/ raça



Fonte: PPP, 2024.

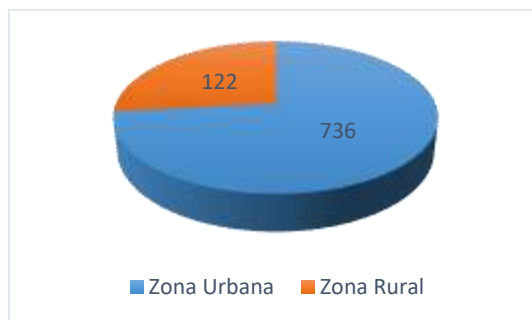
Observa-se que a identificação étnico-racial das crianças matriculadas na escola no ano de 2024 é predominantemente parda. Os dados, fornecidos pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula, indicam a seguinte distribuição: 549 crianças pardas, 274 brancas, 30 pretas e 3 amarelas.

Essa grande prevalência da categoria "parda" pode ser interpretada como uma estratégia de proteção das famílias. No Brasil, a identificação como negro (preto) implica, historicamente, a herança direta do estigma da escravidão e da inferiorização social. Este processo é tão violento que pode fragilizar a identidade, a língua e o fenótipo do sujeito (Devulsky, 2021).

A análise dos dados de matrícula da escola em 2024 revela uma clara predominância de autodeclaração parda, com 549 crianças, em comparação a 274 brancas, 30 pretas e 3 amarelas. Essa prevalência numérica, longe de ser apenas descritiva, atua como um mecanismo de defesa e de navegação social. Para pais e responsáveis que vivenciam ou já vivenciaram o racismo institucional no ambiente escolar, a escolha da categoria "parda" busca distanciar o filho do estigma da negritude (preta), que historicamente implica a herança da escravidão e da inferiorização social no Brasil.

Essa escolha reflete a dinâmica do Colorismo, uma hierarquia enraizada na supremacia branca que confere maior aceitação social e vantagens a indivíduos negros de pele mais clara e traços menos associados às Africanidades, penalizando, por outro lado, a negritude retinta. (Devulsky, 2021). Assim, ao utilizar a identificação "parda" como um amortecedor racial, as famílias tentam mitigar a intensidade do racismo que seus filhos enfrentarão, especialmente em um ambiente escolar onde o racismo estrutural e o silêncio pedagógico (Cavalleiro, 2012) causam o apagamento da identidade e da autoestima das crianças negras.

**Gráfico 5-** Distribuição dos estudantes por localização

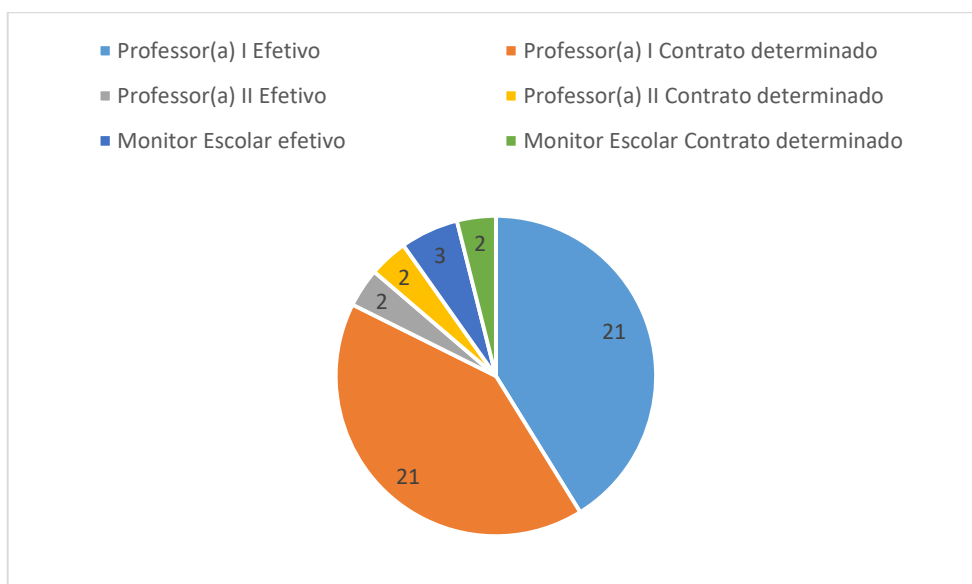


Fonte: PPP, 2024.

Atualmente o quadro de servidores da Escola Municipal João da Cruz Santos é composto por: 01 Diretora Escolar, 02 Vice-diretoras, 04 Supervisores, 01 Secretária, 05 Auxiliares de Secretaria, 04 Professores de Educação Física, 34 Professores Regentes de Turma, 25 Professores de Apoio, 02 Professores na Sala de Recursos, 03 Professores Eventuais, 02 Professores de Uso da Biblioteca, 02 Auxiliares de Biblioteca em Ajustamento Funcional, 02 Professores Reserva Férias Prêmio, 03 Monitores da Educação Infantil, 23 Serventes Escolar, 04 Monitores do Transporte Escolar e 02 Vigias.

A análise da composição do quadro de profissionais da Escola Taioba, conforme dados do Portal da Transparência da Prefeitura de Taiobeiras/MG referente ao mês de setembro de 2025, traz dados detalhados no Gráfico 5, permitem quantificar a proporção de profissionais por regime de contratação:

**Gráfico 6.** Números de Professores efetivos e contratados na escola Taioba



Fonte: Taiobeiras, 2025.

É crucial ressaltar que a distribuição de vínculos revela uma tendência significativa de acumulação de cargos por parte dos professores (e monitores escolares), que frequentemente optam por múltiplas contratações em turnos distintos. Este fenômeno de dupla jornada está diretamente associado à baixa remuneração da carreira, (monitor escolar: R\$ 1.749,91; Professor I: R\$ 3.200,00<sup>8</sup>) configurando-se como uma estratégia de sobrevivência econômica e complementação salarial essencial para os profissionais da educação no município.

A quantificação desses múltiplos vínculos constitui um dado empírico fundamental para esta pesquisa, pois a carga excessiva de trabalho imposta reflete diretamente na qualidade do exercício docente em sala de aula, comprometendo a eficiência e a profundidade das práticas pedagógicas. Conseqüentemente, a exaustão resultante dessa sobrecarga pode levar o professor a priorizar o essencial, resultando no não aprofundamento ou na omissão de temáticas cruciais, como a das relações étnico-raciais, em seu planejamento e execução.

### **1.5.2 As crianças e a sala de aula**

A sala de aula do II Período da Educação Infantil, onde foi realizada a pesquisa etnográfica, é composta por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos. A turma apresenta um perfil de aprendizagem heterogêneo, típico dos espaços escolares: algumas crianças já demonstram domínio das vogais, dos números e conseguem escrever o próprio nome completo, além de participarem ativamente das atividades propostas. Por outro lado, há crianças que apresentam desenvolvimento mais lento, com dificuldades de concentração, compreensão e no seguimento das instruções fornecidas pelas professoras. (*Diário de Campo, 17/03/2025*)

#### **Foto 2.** Turma do II período da Educação Infantil pesquisa

---

<sup>8</sup> Salários dos monitores escolares e professores I de acordo o site da prefeitura de Taiobeiras-MG. Disponível em: <https://taiobeiras-mg.portaltp.com.br/consultas/pessoal/planosCargosSalariosFuncionarios.aspx>.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 28) destaca que “a escola precisa reconhecer que as crianças não aprendem todas do mesmo modo nem no mesmo tempo. A valorização da diversidade é condição para garantir a equidade nos processos de ensino e aprendizagem”.

**Foto 3.** Turma do II período da Educação Infantil pesquisada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

As atividades desenvolvidas na turma pesquisada são organizada conforme as informações demonstrada no quadro abaixo:

**Quadro 3.** Organização das atividades da turma de Educação Infantil

Rotina da Sala de aula	Horários
Entrada	13h
Momento de acolhimento	13h as 13h15min
Realização de atividades em sala de aula	13h as 14h10min
Ir ao banheiro	14h20min
Lanche	14h30min
Recreio no pátio	15h ás 15h15min

Realização de atividades em sala de aula	15h20 às 17h
Organização para a saída	17h às 17h05min
Saída	17h15min

O cotidiano escolar apresenta uma rotina bem estruturada, iniciando-se pontualmente às 13h. No portão da instituição, ocorre o rito de passagem do ambiente familiar para o escolar, momento em que pais e responsáveis entregam as crianças à equipe pedagógica. A gestão escolar enfatiza a obrigatoriedade do uniforme, justificando-o como um instrumento de identificação, segurança e adequação para as atividades pedagógicas e de Educação Física. Entretanto, observa-se que algumas famílias optam pelo uso de roupas civis em detrimento do uniforme. Tanto os pais e responsáveis que optam pelo uso do uniforme ou roupas civis, nota-se um cuidado meticuloso com a apresentação pessoal dos alunos, que se apresentam impecavelmente limpos, perfumados e com cabelos organizados em variados penteados. Essa atenção à estética e à higiene revela a preocupação das famílias com a imagem social de seus filhos no espaço público da escola. Enquanto algumas crianças expressam afeto através da entrega de flores às professoras, outras manifestam resistência e sofrimento emocional no momento da separação, exteriorizados por meio do choro. Diante dessas reações, as docentes desempenham um papel mediador essencial: ao organizarem as filas, dialogam com as crianças buscando tranquilizá-las, assegurando que o período de aula será breve e que o reencontro com os familiares ocorrerá ao final da tarde. (*Diário de Campo, 17/03/2025*)

Durante o trabalho de campo, realizado às segundas, terças e quartas-feiras, eu me deslocava de bicicleta até a escola, aproveitando a proximidade da instituição com a minha residência. Ao chegar, utilizava o espaço reservado ao estacionamento das bicicletas de alunos e professores. Nessas ocasiões, frequentemente encontrava a aluna Janine, integrante da turma onde eu realizava a pesquisa etnográfica no momento em que ela e sua irmã, também estudante da escola, guardavam suas bicicletas. Janine sempre demonstrou muito carinho e atenção, fazendo questão de me aguardar para que pudessemos caminhar juntas até a formação da fila. (*Diário de Campo, 17/03/2025*)

Cada fila está identificada com o nome da professora responsável e os alunos já sabe para qual local devem se dirigir. Após o posicionamento das turmas, um(a) professor(a), previamente escalado(a) conforme cronograma definido pela direção no início do ano letivo, realiza um momento de acolhimento. Nesse momento, a docente

cumprimenta os alunos, conduz a oração do Pai-Nosso, canta uma música infantil e repassa eventuais comunicados. Durante o momento em que estão nas filas, é comum as crianças ficarem agitadas conversando, brincando e se mexendo muito. Por causa dessa agitação, o(a) professor(a) precisa intervir, pedindo várias vezes que os alunos fiquem em silêncio e prestem atenção nas orientações. Logo depois, as turmas são levadas para as suas salas de aula e se dá o início da aula. *Diário de campo 17/03/2025.*

**Foto 4.** Sala de aula da turma do II período da Educação Infantil pesquisada

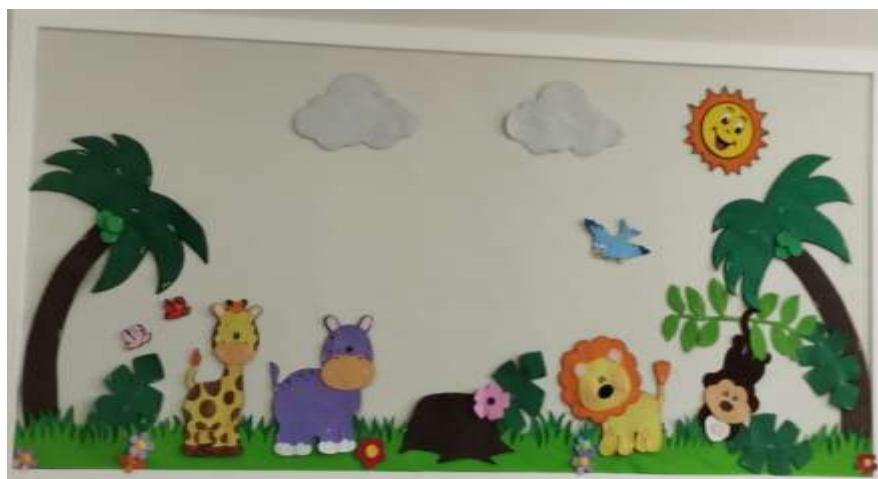
### **Cantinho de leitura**



Os livros disponíveis no cantinho da leitura são lidos pela professora regente uma vez por semana. Além disso, quando as crianças terminam as atividades ou dispõem de algum momento livre, a professora solicita que manuseiem e folheiem os livros, considerando que ainda não sabem ler. *Diário de campo 15/04/2025.*

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

**Foto 5-** Ambiente da sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

*O ambiente e a ornamentação da sala de aula da turma do 2º período da Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada, encontram-se repletos de desenhos e materiais didáticos lúdicos, que visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Observam-se, entre os recursos expostos, um calendário, uma chamada com os nomes dos alunos, vogais e a ilustração da história “A Magia do Castelo”, utilizada para o trabalho com o alfabeto e os numerais na Educação Infantil. (Diário de campo 15/04/2025).*

A tabela abaixo apresenta os nomes fictícios das crianças da turma, com o intuito de garantir o anonimato e a integridade ética<sup>9</sup>.

Meninas	Meninos
Kiusam	Emicida
Márcia	Lázaro
Janine	Rogério
Sônia	Leo

<sup>9</sup> A escolha dos pseudônimos não foi aleatória; cada criança foi nomeada em homenagem a importantes autores e autoras da literatura infantil que desenvolvem abordagens antirracistas.

Ana Maria	Daniel
Lucimar	Muniz
Conceição	Gustavo
Lupita	Allan
Valéria	Carlos
Mireille	Heder
Luísa	Júnior
Grace	Fabrizio
	Anderson

A pesquisa com crianças exige a preservação de sua identidade. Por isso, optou-se por utilizar nomes fictícios de autores e autoras de livros da literatura infantil com temática étnico-racial, que abordam uma educação antirracista. As crianças conversaram comigo sobre situações que envolviam, por exemplo, características de seu fenótipo, como a cor com a qual se identificavam, se consideravam seus cabelos bonitos e se recebiam elogios sobre seus cabelos e cor de pele.

Ao me aproximar das crianças por meio do diálogo, do auxílio em atividades escolares e da companhia no recreio, busquei estabelecer um vínculo de confiança e amizade. O objetivo era que elas não me vissem como uma figura de autoridade, mas sim como uma pesquisadora presente para coletar dados, sendo a professora regente a autoridade em sala de aula. (*Diário de Campo 17/03/2025*)

Uma das minhas preocupações era que as crianças me percebessem como uma autoridade que supervisionava a realização das atividades. Além disso, temia que elas não compreendessem o propósito de algumas perguntas específicas. Contudo, elas não demonstraram resistência nas conversas, iniciando, inclusive, diálogos espontâneos. (*Diário de Campo 15/04/2025*)

## **1.6 Os dispositivos para a coleta de dados**

Neste tópico apresentamos os dispositivos utilizados para a coleta dos dados na escola.

### **1.6.1 Observação participante: registros**

Minha inserção na escola pesquisada ocorreu na segunda semana do ano letivo, no dia 17 de março até o dia 17 de maio de 2025. O início das aulas na referida instituição, a Escola Taioba, precisou ser adiado devido à realização de uma reforma iniciada em 2024, com o objetivo de melhorar as condições de atendimento aos alunos. Utilizo o tempo presente ao mencionar a reforma, pois ela ainda está em andamento, mesmo com a finalização da minha pesquisa etnográfica. Durante os primeiros contatos com a professora regente, sugeri a professora que minha permanência em sala de aula ocorresse às segundas, terças e quartas-feiras, no período vespertino, das 13h00 às 17h15, com a finalidade de realizar a coleta sistemática de dados por meio da observação participante. Essa sala é composta por 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos com idade de 5 anos e com duas professoras uma regente e outra de apoio.

De acordo com conversas informais realizadas com as professoras e as crianças da turma, na qual realizei a pesquisa etnográfica as crianças da turma residem em diferentes bairros do município, sendo que algumas vivem próximas à escola, enquanto outras moram em locais mais distantes, necessitando, por isso, do transporte escolar, como vans ou ônibus, para se deslocarem até a instituição. As famílias dessas crianças são, em sua maioria, compostas por pais que trabalham durante a semana, o que limita sua disponibilidade para acompanhar os filhos, especialmente nos dias úteis, muitas vezes acordam tarde e, em determinadas ocasiões, não têm tempo hábil para realizar as tarefas escolares ou mesmo para se alimentar antes de ir à escola, conforme relatado pelas próprias crianças e a professora regente em conversas informais (*Diário de campo 17/04/2025*)

Observa-se que predominantemente o pai ou a mãe estão inseridos no mercado de trabalho, distribuindo-se entre o comércio local, o trabalho autônomo e o setor de serviços, como supermercados, embora existam casos específicos em que apenas o pai exerce atividade remunerada. Além das questões econômicas, existe uma diversidade nas configurações familiares. Algumas crianças residem com padrastos e não mantêm convívio com o pai biológico, o que evidencia a pluralidade de arranjos familiares presentes no contexto escolar. Tais informações foram sistematizadas a partir dos relatos das próprias crianças e da professora regente em conversas informais. Ademais, o fato de a pesquisa ocorrer em um município de pequeno porte favorece o reconhecimento desses vínculos, uma vez que a proximidade comunitária facilita a identificação do entorno social dos alunos (*Diário de Campo, 17/04/2025*).

Dando continuidade, passo a descrever o processo de ingresso na sala de aula da turma da Educação Infantil, onde foram realizadas as observações e registros da pesquisa.

No primeiro dia de observação participante em sala de aula, iniciei os trabalhos dialogando com a diretora da escola (que se declara branca), a fim de definir em qual turma a pesquisa seria realizada. A diretora me encaminhou à turma da Educação Infantil e, de imediato, explicou à professora regente os objetivos da investigação. A recepção foi bastante acolhedora, e a professora demonstrou entusiasmo ao saber que receberia uma pesquisadora, algo novo em relação aos estagiários, com os quais ela já está habituada a lidar.

Inicialmente, manifestei certa apreensão quanto à forma como minha presença em sala seria percebida. No entanto, ao dialogar com a professora, percebi sua compreensão quanto à finalidade do estudo e à necessidade da minha permanência no ambiente escolar. Em seguida, a docente me apresentou à turma, esclarecendo que eu permaneceria por um período em sala de aula como parte de uma pesquisa acadêmica. Após sua fala, tive a oportunidade de me apresentar às crianças, momento no qual expliquei, de forma breve e acessível, os objetivos do trabalho e destaquei minha disponibilidade para esclarecer quaisquer dúvidas.

Após as apresentações, acomodei-me em uma mesa localizada ao fundo da sala, previamente desocupada, com o intuito de observar as interações e comportamentos das crianças sem interferir na rotina pedagógica. Durante esse primeiro contato, senti-me um pouco insegura por não ter pleno domínio sobre como os acontecimentos se desenvolveriam e por receio de interferir no campo da pesquisa. No entanto, respirei fundo e permiti que o processo fluísse naturalmente, respeitando os princípios da observação participante. (*Diário de Campo, 17/03/2025*).

Durante minha permanência em sala de aula, adotei a mesma estratégia descrita por Trinidad (2011, p. 96), ao afirmar que “procurava sempre ficar em lugares onde não interferisse na dinâmica das atividades ou nas relações entre as crianças”. Dessa forma, posicionei-me estrategicamente de modo a minimizar qualquer influência direta sobre a rotina escolar e as interações espontâneas entre os alunos, preservando a autenticidade dos contextos observados.

Paralelamente, realizei as observações necessárias e ofereci apoio às crianças em pequenas demandas do cotidiano escolar, como apontar lápis, auxiliar no recorte de atividades, buscar algum material didático na secretaria, distribuir cadernos ou atividades, bem como ajudar a amarrar cadarços. Essas ações permitiram uma inserção mais natural no ambiente e fortaleceram minha relação com os alunos, sem comprometer o caráter etnográfico da pesquisa.

Logo após minha instalação na sala, a aula de Educação Física teve continuidade. Naquele momento, o professor propôs às crianças a pintura da capa do caderno da disciplina, a qual trazia uma ilustração dos personagens Lilo e Stitch<sup>10</sup>. Um aspecto que chamou minha atenção foi a orientação do professor para que as crianças utilizassem as cores correspondentes aos personagens em suas versões originais: Lilo, uma menina havaiana de pele

---

<sup>10</sup> É um desenho animado da Disney sobre uma menina havaiana, Lilo, que adota um ser alienígena chamado Stitch.

bronzeada, e Stitch, um alienígena azul com orelhas rosadas. Durante a atividade, caminhei pela sala observando as crianças em ação. Apesar de inicialmente demonstrarem certa timidez com minha presença, rapidamente se mostraram receptivas e curiosas, chamando-me com alegria para mostrar suas pinturas. A interação foi marcada por entusiasmo e espontaneidade, revelando uma aproximação afetiva que se consolidaria ao longo das observações. (*Diário de Campo, 17/03/2025*).

A intervenção do professor em sugerir o uso das cores originais para a pintura da personagem Lilo levanta uma reflexão crucial para esta pesquisa: Será que as crianças utilizariam a cor marrom para representar a pele da personagem Lilo, caso não tivessem recebido essa orientação? Este questionamento se insere na problemática da representação étnico-racial no ambiente escolar, que muitas vezes é marcada pela norma da branquitude. A ausência de representação de diversas tonalidades de pele nos materiais pedagógicos, somada à possível pressão cultural internalizada, pode levar as crianças a optarem por cores mais claras (rosa claro ou bege) para colorir personagens, mesmo quando estes são evidentemente não-brancos. Será que as crianças já conhecem a personagem e se lembram da cor de pele original de Lilo (*Diário de Campo, 17/03/2025*).

A inserção em sala de aula ocorreu de maneira tranquila e acolhedora, tanto com as professoras quanto com o professor de Educação Física. “A professora regente (que se autodeclara branca) demonstrou ser uma profissional esclarecida, aberta ao diálogo e receptiva às informações sobre a pesquisa, o que contribuiu significativamente para que eu me sentisse segura e confortável no ambiente escolar” (*Diário de Campo 17/03/2025*.)

As observações também foram realizadas durante o recreio da escola, que tinha duração de 15 minutos e ocorria diariamente às 15h. Nesse período, os professores costumavam fazer uma pausa para tomar café ou utilizar o banheiro. “Diferentemente dos demais docentes, optei por permanecer no pátio, observando a interação das crianças da turma pesquisada com os colegas das demais turmas da Educação Infantil” (*Diário de Campo, 17/03/2025*).

O recreio era organizado em dois horários distintos: às 15h para as turmas da Educação Infantil e às 13h20 para as turmas com alunos mais velhos. Essa divisão visava garantir a segurança das crianças menores, evitando possíveis acidentes durante as brincadeiras.

O recreio das crianças configura-se como um momento de extravasamento de energia, caracterizado por correrias, saltos e brincadeiras diversas. Essa manifestação intensa de movimento é compreensível, em parte, pela herança do dualismo mente-corpo que ainda persiste no ambiente escolar. Conforme citado anteriormente, o conhecimento é frequentemente associado ao aspecto teórico e estático, resultando em instituições que

constroem saberes com pouca participação corporal, privilegiando um ensino obediente, estático, organizado em fileiras e silencioso (Pinto, 2017).

No contexto do recreio, a vigilância é constante. É comum que as cantineiras e professoras monitorem as crianças, com atenção especial àquelas que possuem deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Essa fiscalização visa principalmente evitar acidentes ou conflitos entre os alunos. Entretanto, o espaço físico da escola para o recreio apresenta limitações significativas, especialmente para crianças de cinco anos. O local é um pátio grande, revestido por porcelanato, e possui apenas bancos. “Embora existam áreas externas com grama, jardins e plantas, o pátio central não dispõe de parque ou brinquedos fixos. A ausência de equipamentos lúdicos fixos frequentemente leva as próprias crianças a levarem seus brinquedos de casa para as atividades do recreio, demonstrando a necessidade de suprir a carência de recursos para a expressão motora livre” (*Diário de Campo, 17/03/2025.*)

Deste modo, observou-se, a ocorrência constante de brincadeiras potencialmente perigosas, como as chamadas "lutinhas", as quais exigem constante supervisão por parte dos professores e auxiliares responsáveis pela vigilância do pátio. Quando essas brincadeiras assumiam um caráter mais agressivo, os profissionais intervinham prontamente, de forma a preservar a integridade física dos alunos.

Durante o recreio, observei que as crianças da turma interagem tanto com os colegas da própria sala quanto com outras crianças com as quais já possuíam alguma familiaridade. Essa proximidade se dava por vínculos anteriores, como terem estudado juntas na creche, serem vizinhas, parentes ou utilizarem o mesmo transporte escolar, como a van ou o ônibus. (*Diário de Campo, 19/03/2025.*)

Durante esse período, a agitação predominava: as crianças corriam pelo espaço, puxavam os colegas, sobretudo observou-se que as meninas frequentemente puxavam os meninos para brincar de correr. Acredita-se que, para as crianças da Educação Infantil, o recreio funcione como uma válvula de escape, permitindo-lhes liberar a energia acumulada ao longo das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, onde se exige maior concentração, permanência nos assentos e cumprimento de rotinas. Como ressalta Kishimoto (2010, p. 67) “o recreio pode ser entendido como um espaço-tempo em que a criança expressa suas emoções, interage com seus pares e exercita sua autonomia, funcionando muitas vezes como uma válvula de escape frente às exigências formais da sala de aula.

Assim como, vale destacar que, por se tratar do primeiro ano de escolarização formal para muitas crianças, ainda há um processo de adaptação em curso, tanto ao ambiente escolar quanto às normas e regras que regulam a convivência nesse espaço. Dessa forma, o recreio assume não apenas um papel recreativo, mas também educativo, sendo fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

### **1.6.2 Conversas informais: com crianças e adultos**

Trinidad (2011) chama a atenção para que o fato de que, em investigações com crianças pequenas, o uso de entrevistas formais individuais não é tão produtivo, uma vez que essas crianças, em geral, não possuem familiaridade com esse tipo de interação. Por essa razão, recomenda-se a realização de entrevistas em duplas, trios ou em rodas de conversas, com o intuito de promover um ambiente mais acolhedor, no qual as crianças se sintam confortáveis e desinibidas.

Na pesquisa aqui apresentada, optei por empregar a mesma técnica, adaptando-a por meio de conversas informais, tanto individuais quanto em grupo. De forma semelhante, Santos (2020) também fez o uso de conversas informais com as crianças e com as professoras, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a turma e seu cotidiano.

Deste modo, optei pela conversa informal, apoiada na concepção de Silva et al. (2023), que defende a importância de ouvir as crianças diante das suas subjetividades, questionamentos, histórias e dúvidas que surgem espontaneamente no cotidiano da sala de aula.

Em determinados momentos, enquanto realizava anotações no diário de campo, algumas crianças se aproximavam e perguntavam o que eu estava fazendo. Nesses casos, explicava de forma simples que estava registrando observações para a minha pesquisa, destacando que se tratava de anotações relevantes sobre as interações delas com os colegas durante as atividades em sala de aula. (Diário de Campo, 24/03/2025).

Assim, durante o recreio, conversava com as crianças da turma enquanto elas brincavam e corriam. Quando se cansavam, aproximavam-se de mim, que permanecia sentada em um banco observando-as. Dessa forma, mantínhamos diálogos sobre suas brincadeiras preferidas, com quem costumavam brincar e o que haviam feito no fim de semana. Com o objetivo de construir uma relação de proximidade e confiança, eu também as auxiliava em pequenas tarefas do cotidiano, como abrir embalagens de lanche ou segurar peças de roupa que retiravam ao sentirem calor durante as brincadeiras. (Diário de Campo, 21/03/2025).

O papel das professoras ao longo do desenvolvimento e na finalização da pesquisa foi decisivo, uma vez que ambas se mostraram sempre atentas, acolhedoras e disponíveis para as observações e intervenções realizadas. Demonstraram constante empenho na organização da sala e no engajamento das crianças, incentivando-as a prestar atenção e a participar ativamente das atividades propostas. Além disso, registravam os momentos por meio de fotografias, colaborando significativamente com a documentação da pesquisa. A professora regente demonstrou-se constantemente aberta e interessada na temática do estudo, ressaltando, em diversas ocasiões, a necessidade e a urgência de se trabalhar esse conteúdo em sala de aula. A professora auxiliar, por sua vez, identificava-se como mulher negra e enfatizava a importância de abordar essa temática no contexto escolar, reconhecendo sua relevância para a formação das crianças.

Na pesquisa de Pires (2020), que teve como objetivo analisar as percepções de crianças negras sobre seus pertencimentos étnico-raciais, também foi possível observar a participação ativa e o envolvimento das professoras e da diretora, as quais se identificavam como mulheres negras e compreendiam a importância da educação antirracista no ambiente escolar. Essa atuação colaborativa foi fundamental para os resultados positivos alcançados na referida pesquisa.

A pesquisa de Trinidad (2011) encontrou resistências para ser efetivada, visto que segundo a autora, a professora demonstrava incômodo e sensação de estar sendo constantemente vigiada pela presença da pesquisadora, o que exigiu diálogo, organização e construção de um consenso entre ambas, a fim de viabilizar a realização da investigação no espaço escolar.

Sabemos que nem sempre é fácil adentrar o contexto escolar, especialmente na modalidade de Educação Infantil, para realizar pesquisas que envolvem temáticas das relações étnico-raciais. Há inúmeros obstáculos, sendo o principal deles a crença, por parte de alguns docentes, de que não existe racismo ou preconceito nesse ambiente, sob a justificativa de que as crianças não seriam capazes de manifestar tais comportamentos (Oliveira, 1994). No entanto, vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo preconceito, que ainda valoriza padrões eurocêntricos com o cabelo liso, a magreza e a identidade branca associada às classes média e alta como modelos de beleza e status social.

### **1.6.3 Consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP)**

Para se realizar uma pesquisa etnográfica no contexto escolar é necessário conhecer três dimensões: a institucional ou organizacional, a institucional ou pedagógica e a sociopolítica e cultural. Deste modo, analisamos o PPP da escola que se adequa à dimensão institucional ou organizacional para compreender sobre a escola pesquisada.

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. (André, 2012, p.42).

Para uma melhor compreensão da escola, analisamos as informações descritas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), por considerá-las fundamentais para a fundamentação da escrita. Nesse sentido, procurei a vice-diretora da escola com o intuito de obter acesso ao documento. Ela informou que o PPP estava em processo de atualização, em virtude da entrada de uma nova gestão no ano de 2025, e perguntou se seria possível aguardar até o mês de maio para análise. Concordei, uma vez que havia informações essenciais para a pesquisa que só poderiam ser obtidas por meio do PPP.

A partir da análise documental, foi possível compreender aspectos fundamentais da instituição, como sua história, fundação, estrutura física e a caracterização dos estudantes e profissionais. Simultaneamente, busquei verificar se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contemplava ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais ou propostas antirracistas. Contudo, constatei a ausência de qualquer iniciativa direcionada a essa temática no documento. Vale ressaltar que, embora o PPP estivesse bem estruturado em outras áreas, como a da inclusão, não havia um tópico específico que abordasse as relações étnico-raciais na unidade pesquisada (*Diário de Campo*, 16/05/2025).

Essa lacuna corrobora as pesquisas de Meira (2019) e Santiago (2023), que evidenciam que, apesar da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e do reconhecimento de sua importância, as práticas antirracistas muitas vezes ainda se restringem a datas específicas. Nesse sentido, conforme enfatiza Ferreira (2020), a equipe gestora assume um papel primordial no processo de questionamento e desconstrução de práticas educativas conservadoras. Portanto, o envolvimento coletivo dos professores, gestores e colaboradores torna-se uma premissa indispensável para a efetivação de uma educação antirracista no ambiente escolar.

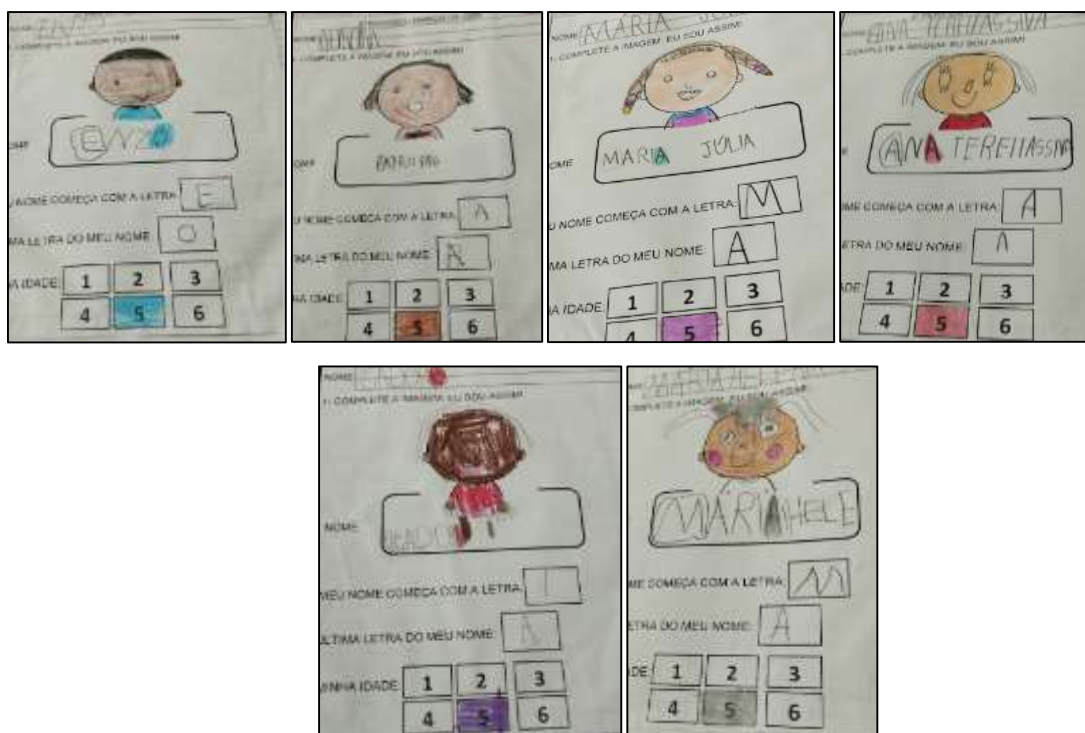
#### **1.6.4 Desenho: uma opção para conhecer as crianças**

O desenho, enquanto recurso metodológico na pesquisa com crianças, constitui um instrumento fundamental para a investigação com esse público. Segundo Oliveira e Gobbi (2023), essa prática configura-se como uma forma potente de acessar e compreender o ponto de vista infantil, bem como os fatores internos e externos que contribuem para a construção da identidade de cada criança.

Nessa perspectiva, quando o objetivo é investigar temáticas sensíveis ou complexas, o desenho torna-se uma ferramenta influente, pois, como apontam Cruz e Andrade (2024, p. 10), ele "possibilita o acesso a elementos que as crianças podem ter dificuldade de trazer diretamente, facilitando o diálogo sobre temas específicos".

Partindo dessa premissa teórica, propomos o desenho como parte integrante das atividades interventivas. Assim, após a contação de história do livro “A cor de Caroline”, solicitou-se que as crianças realizassem um autorretrato, no qual deveriam pintar a cor da própria pele conforme a forma como se identificavam. O intuito dessa atividade foi proporcionar um momento de expressão simbólica em que as crianças pudessem materializar suas percepções sobre pertencimento e identidade étnico-racial, complementando as narrativas colhidas durante as interações em grupo.

**Foto 6. Atividade Identidade**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Assim como os desenhos, as atividades realizadas em sala de aula podem ser compreendidas como uma dimensão pedagógica que abrange as situações de ensino, envolvendo os objetos e conteúdos trabalhados, as estratégias e os materiais didáticos, a comunicação entre professor e alunos, bem como as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (André, 2012). Nesse sentido, analisei uma atividade com a temática Identidade, cuja proposta consistia em desenhar o próprio rosto e pintá-lo com a cor com a qual a criança se identificavam. (*Diário de Campo*, 26/03/2025)

### **1.6.5 As intervenções pedagógicas: interface das relações étnico-raciais e a literatura**

A contação de história é um recurso pedagógico muito utilizado na educação infantil, tendo em vista que “[...] parece ter o poder de incentivar a imaginação e a leitura, ampliando o repertório cultural das crianças e criando referências importantes para o seu desenvolvimento” (Trinidad, 2011, p.102).

Deste modo, a literatura infantil com temática racial pode contribuir com a criança negra na construção da sua identidade, autoestima e compreensão da pessoa negra e suas culturas. (Silva, 2021). Além disso, a representatividade na literatura é de extrema importância para as crianças se identificarem com os personagens que se encontram nos livros, em razão de a literatura infantil “introduzir discursos afirmativos, humanizado, sobre as diferenças tratadas de forma desigual no contexto social, no qual alunos e docentes vivem, e se realizam como sujeitos no mundo” (Martins; Gomes, 2010, p.144).

Assim, o trabalho com a literatura infantil na escola pode contribuir com a discussão da Lei 10.639/2003. Consideramos que o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, por meio de obras literárias, podem romper com estereótipos dos personagens negros, em conhecer a diversidade, a religiosidade, os costumes e a cultura afro-brasileira e africana e colaborar com a desconstrução de imagens e discursos de inferiorização dos negros e negras.

Uma educação literária antirracista pode oportunizar a construção de conhecimentos sobre as relações raciais brasileira. Por meio da valorização da história e cultura da população negra, [...] “essa educação pode combater o preconceito racial, colaborar para o fim da desigualdade social e racial, para entenderem a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e lidarem positivamente com essa demanda” (Silva; Accorsi, 2021, p.08).



"Ao adentrar em campo e com o passar dos dias na sala de aula, não foi possível identificar interações explícitas entre as crianças negras e não negras. Da mesma forma, pôde-se notar que, tanto no cantinho da leitura quanto na biblioteca da escola, não havia livros que abordassem a temática das relações étnico-raciais na educação infantil. Diante desse cenário, propusemos intervenções utilizando livros da literatura infantil que tratassem da temática da pesquisa. Dessa forma, seriam geradas situações e momentos para analisar as interações das crianças a respeito do tema, além de proporcionar um momento lúdico no qual as crianças poderiam aprender sobre a educação das relações étnico-raciais e como ela se manifesta em sala de aula." *Diário de campo, 22/04/2025*

"Acredito que a escassez de interações entre as crianças foi significativa e que essas interações só puderam ser observadas, muitas vezes, durante o recreio ou em conversas informais. Isso se deve à organização da sala de aula em fileiras e ao fato de as crianças estarem sempre envolvidas em atividades dirigidas, focadas na aprendizagem e na utilização integral do tempo." *Diário de campo, 22/04/2025*

A organização das carteiras em fileiras, frequentemente observada na sala de aula, é um modelo que remete à Educação Bancária criticada por Paulo Freire (1987), na qual o aluno é visto como um depositário passivo de conhecimento. Essa organização em sala de aula restringe o diálogo e a construção coletiva do saber. No contexto da Educação Infantil, autores como Barbosa e Horn (2022) argumentam que a organização em fileiras prejudica a interação e a socialização, pois anula o protagonismo da criança e impede a livre escolha de atividades, elementos cruciais para a aprendizagem cooperativa e a manifestação das culturas infantis. Para Camargo (2008, p. 46) "o modelo padrão que as escolas brasileiras adotam são elaborados para uma infância sem fala"

Levando em consideração esses elementos, sugerimos três livros que abordam a temática das relações étnico-raciais, escolhidos para serem trabalhados em dias específicos, por meio de contações de histórias. Após cada leitura, buscamos dialogar com as crianças sobre a narrativa apresentada, promovendo conversas e realizando perguntas relacionadas ao conteúdo do livro. (*Diário de Campo, 16/05/2025*)

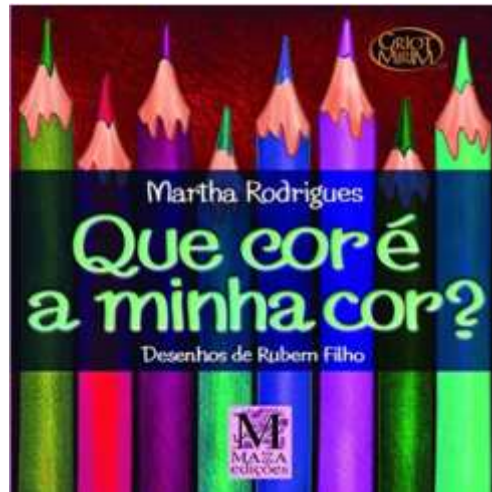
**Figura 2.** Livro utilizado para primeira intervenção



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

O livro "Tudo Bem Ser Diferente", de Todd Parr (2009) apresenta uma história infantil divertida que aborda as diferenças individuais. Ele explora temas com os quais as crianças se familiarizam, como características fenotípicas, adoção, diversas formas de organização familiar, o uso da imaginação, deficiência física e preconceito racial, entre outros.

**Figura 3.** Livro utilizado para segunda intervenção



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

O livro "Que Cor É a Minha Cor?", de Martha Rodrigues (2005), narra uma história infantil lúdica e instigante sobre uma criança que faz as seguintes indagações: 'Que cor é a minha cor? E você pode me encontrar? Ao longo da narrativa, são apresentados exemplos de elementos do cotidiano que auxiliam o leitor a desvendar a cor da personagem.

**Figura 4.** Livro utilizado para a terceira intervenção



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

O livro "A Cor de Caroline", de Alexandre Rampazo (2021), narra uma história infantil que se desenrola no ambiente da sala de aula. Na turma da personagem Carolina, seu colega Pedrinho solicita o lápis "cor de pele". Ao longo da narrativa, Carolina questiona-se sobre qual seria a tonalidade de lápis que Pedrinho desejava. A história revela que Carolina possuía doze lápis de cor e, a partir disso, indaga-se qual deles representaria a "cor de pele". No desfecho, Carolina empresta a Pedrinho a cor que ela mesma identifica como "cor de pele", convidando o leitor a refletir sobre qual tonalidade de lápis é ensinada como "cor de pele" no ambiente escolar.

No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico que auxilia na discussão da educação antirracista.



## 2. ANTIRRACISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Numa sociedade racista, não basta ser racista, é necessário ser antirracista”*

*Angela Davis*

A educação antirracista fundamenta-se na ideia de que a educação constitui uma ferramenta essencial no enfrentamento ao racismo. Conforme pontua Gomes (2011), essa abordagem vai além do mero reconhecimento do racismo como crime, conforme já ratificado legalmente. A educação possui o potencial de formar e educar para a construção de relações étnico-raciais mais equitativas e respeitadas, pressuposto defendido pelo Movimento Negro desde a década de 1970.

Essa perspectiva é fortemente influenciada pelos valiosos apontamentos do Parecer da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que regulamentou a Lei nº 10.639/2003. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo no Artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas brasileiras. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 complementou essa legislação, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena (Gomes; Lázaro, 2024).

Outro documento curricular importante para a discussão do antirracismo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), cuja finalidade é promover uma educação que combata o racismo e a discriminação racial e que valorize a diversidade étnico-racial e cultural brasileira. As diretrizes buscam construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, reconhecendo e respeitando as contribuições históricas e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Para alcançar esse objetivo, as Diretrizes se propõem a:

1. Garantir o Cumprimento da Lei: As DCNERER regulamentam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e História e Cultura Indígena, respectivamente, em todas as escolas de educação básica.
2. Combater o Racismo e a Discriminação: Oferecem subsídios para que as escolas e os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas que desconstruam preconceitos, estereótipos e formas de discriminação que persistem no ambiente escolar e na sociedade.
3. Valorizar a Diversidade e a Pluralidade Cultural: Enfatizam a importância de reconhecer a riqueza da formação cultural brasileira, que é resultado da contribuição de diferentes grupos étnico-

raciais. Isso implica em valorizar as identidades, as histórias e os saberes desses povos.4.Fortalecer a Identidade e a Autoestima: Ao proporcionar o conhecimento sobre a história e a cultura de matriz africana e indígena, as Diretrizes buscam fortalecer a identidade e a autoestima de crianças, jovens e adultos negros e indígenas, muitas vezes invisibilizadas ou representados de forma distorcida.5.Orientar os Sistemas de Ensino: Servem como um documento orientador para as secretarias de educação, escolas, professores e demais profissionais da educação na elaboração de currículos, na seleção de materiais didáticos e no desenvolvimento de projetos pedagógicos que incorporem a temática étnico-racial de forma transversal.6.Formar Cidadãos Críticos e Atuantes: Visam formar cidadãos capazes de analisar criticamente as relações raciais na sociedade, de se posicionar contra o racismo e de atuar na construção de um país mais inclusivo e respeitoso das diferenças. (Brasil, 2004, p.9).

A reorganização curricular trazida pela Lei 9394/96 trouxe consigo a compreensão da necessidade de abordar o racismo no âmbito formativo, cabendo aos espaços de educação garantir o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. A legislação subsequente, como a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos, estabeleceu um marco para a promoção da história e cultura afro-brasileira e indígena, propondo a inclusão da presença e da cultura negra como parte intrínseca da cultura brasileira. Esse reconhecimento é fundamental, pois parte do racismo no Brasil reside na invisibilidade da presença negra. O objetivo central é, então, valorizar a contribuição e o legado da cultura africana e afro-brasileira para a cultura e história do Brasil, buscando o reconhecimento de suas riquezas (Gomes, 2011).

No entanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem sido marcada por desníveis e irregularidades, conforme já sinalizaram diferentes pesquisadores. Observa-se que a lei se efetiva em algumas regiões, mas não em outras, e é mais trabalhada em escolas públicas do que em particulares. Além disso, a presença de disciplinas sobre história e cultura afro-brasileira é inconstante nos currículos de licenciatura (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

Essa disparidade na implementação é uma clara expressão do racismo institucional. A escola, como instituição, pode se tornar um espaço de manifestação do racismo quando há dificuldades ou a inexistência de um trabalho com a educação das relações raciais no currículo. O descaso em relação aos direitos e às obrigações de gestores e educadores no combate ao racismo e na promoção de uma educação antirracista é um dos frutos do racismo. A perspectiva de que essa pauta é responsabilidade exclusiva de professores negros ou de militantes, seja na educação básica ou nas universidades, configura um olhar preconceituoso e racista. A irregularidade, instabilidade e subalternização da temática reforçam quão profundamente o racismo está inserido em

nossas instituições, sendo, inclusive, fortalecido pela própria branquitude nas relações de poder (Munanga, 2005).

Apesar das previsões da lei e do arcabouço legal, percebemos que o avanço tem sido aquém do esperado. Não se pode negar que algumas transformações aconteceram, mas ao considerar os anos decorridos desde a promulgação da lei, a elaboração das diretrizes e as diversas produções bibliográficas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, fica evidente que muito mais poderia e deveria ter sido feito em comparação com o que já foi efetivado.

A educação antirracista representa um espaço onde o diálogo franco sobre as diversidades é incentivado, superando barreiras e preconceitos. Ela reconhece que a formação não se restringe ao ambiente escolar, estendendo-se ao cotidiano, e que todos os indivíduos, independentemente de sua cor, possuem o potencial de alcançar diversos patamares na vida. Ser antirracista implica em educar o próximo e agir proativamente, cultivando a empatia e o respeito pelo outro, pois o combate ao racismo e a qualquer forma de preconceito exige o reconhecimento mútuo de nossa humanidade (Geledés, 2023).

A luta contra o racismo é uma responsabilidade coletiva, que demanda posicionamento ativo de toda a sociedade. Reconhecendo que "todos nós temos um lugar de fala", torna-se crucial que, ao identificar questões relacionadas ao racismo entre crianças, professores e famílias, a escola, em conjunto com os responsáveis, busque intervenções adequadas. É fundamental salientar que o racismo não deve ser tratado como *bullying* ou mera "brincadeira de criança", mas sim como o fenômeno grave que é (Geledés, 2023). Para combatê-lo, a ação não pode ser exclusiva das pessoas negras; toda a sociedade, incluindo as instituições de ensino, precisa se engajar.

Para efetivar o ensino da história e cultura afro-brasileira, é crucial que os professores possuam um conhecimento prévio sobre o tema. Disso reside a importância de cursos de formação continuada, assim como de pesquisa interventiva como a realizada no Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade por Brito (2022) e Ferreira (2017).

Atualmente, principalmente nas universidades públicas, a disciplina de Relações étnico-raciais é obrigatória em diversos cursos de formação de professores (licenciaturas). Na UESB, por exemplo, a disciplina é obrigatória em todos os cursos de licenciatura. No entanto, um problema persiste: a circularidade da pesquisa sobre a cultura e historiografia afro-brasileira e africana nas universidades. Sem uma produção e difusão de

conhecimento consistentes, torna-se desafiador criar conteúdo que, por sua vez, formará os professores, que, por fim, educarão os alunos. Esse ciclo demonstra que a educação antirracista vai muito além de uma simples inserção curricular, como ressalta Gomes, (2012, p. 99) “[...]os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar”.

A ideia central é o reconhecimento genuíno, pois, muitas vezes, a educação antirracista é vista como um "produto" algo a ser inserido no currículo ou por meio de livros de literatura com personagens negros, autores(a) negros, ter um determinado número de professores(a) negros, ter ornamentação nos murais da escola com representatividade negra, frequentemente, a escola avalia sua atuação antirracista de forma superficial, apenas "cumprindo metas" e "entregando produtos", pois a educação é um processo muito mais amplo e complexo. Contudo, se essa abordagem não se materializa na prática cotidiana, na forma de pensar e nas interações, não se consegue reconhecer o legado estético, literário, culinário, musical, cultural e comportamental da cultura e história afro-brasileira e africana (Geledés, 2023).

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102)

Na educação antirracista é necessário deslocar as referências para todas as crianças, não apenas as negras, incluindo referências africanas e afro-brasileiras. Isso ocorre porque só reconhecemos aquilo que conhecemos. Atualmente, crianças e adolescentes são frequentemente colocados em contato com a cultura africana e afro-brasileira a partir de suas dores e violências. Precisamos, urgentemente, resgatar a potência dessas ancestralidades para que todas as crianças se reconheçam nessa cultura e se conectem a ela de forma respeitosa, algo que nem sempre acontece hoje. A pesquisa apresentada nesta dissertação procura fazer exatamente isso: propiciar às crianças o contato com as relações étnico-raciais.

Em sala de aula, é fundamental reconhecer figuras importantes que transcendem o sofrimento e a história da escravização, valorizando também as pessoas negras que convivem na escola. Ao valorizar a cultura de um povo, valorizamos o próprio povo. Frequentemente, ao nos referirmos às pessoas negras, pensamos nas dores desse povo. Contudo, quando reconhecemos que esse povo produz ciência, conhecimentos, tecnologias, literatura e tantas outras contribuições significativas, começamos a nos conectar de forma mais respeitosa. Na prática, isso significa levar para a sala de aula

referências africanas em diversas áreas, como a matemática e a química, pensando em conhecimentos que foram desenvolvidos por povos negros (Gomes,2012)

Nossa cultura não apenas incentiva o racismo ao construir imagens negativas sobre ser negro, mas também naturaliza a ideia de que o corpo negro é um corpo que pode sofrer violência. Isso constrói uma perspectiva de lugares sociais. Assim, a criança negra não elabora sobre o racismo de forma consciente até vivenciar abertamente uma situação de racismo na escola, pois, veladamente, ela já vivencia diversas manifestações diariamente.

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (Gomes, 2005, p. 48).

A perversidade do racismo se manifesta como uma camada emocional que muitas vezes a criança não consegue sequer descrever e pesquisas tais como as realizadas por Fazzi (2004), Santiago (2021), Oliveira (2016), Santos (2020), dentre outros. Isso ocorre porque no Brasil, o racismo é frequentemente compreendido apenas como uma ofensa aberta e direta, como chamar alguém de "macaco".

A maioria das pessoas admite haver racismo no Brasil, mas quase ninguém se assume como racista. Pelo contrário, o primeiro impulso de muita gente é recusar enfaticamente a hipótese de ter um comportamento racista: "Claro que não, afinal tenho amigos negros", "Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra", "Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?". (Ribeiro, 2019, p.37)

A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista já que somos criados numa sociedade racista é algo que está em nós e contra devemos lutar todos os dias (Ribeiro, 2019). Deste modo, a educação antirracista contribui também para a construção de uma educação para a diversidade e a tolerância, impactando todas as pessoas crianças e adolescentes em uma convivência mais plural e harmoniosa. Atualmente, fala-se muito em educar para o trabalho; nessa mesma perspectiva, a educação antirracista prepara indivíduos para interagir com a diversidade em todos os espaços, promovendo o respeito e a valorização mútua em todas as etapas da vida, desde a escola até a formação contínua.

A educação, idealmente, não deveria ser o lugar para "despertar" sobre privilégios no sentido de que estes não deveriam existir. O papel da educação deve ser a ampliação

do repertório cultural das pessoas. A criança entra na escola com um repertório cultural, e cabe ao processo de escolarização expandi-lo, permitindo que ela aprenda diversas culturas sob múltiplas perspectivas. No entanto, o racismo é estrutural e possui uma dimensão econômica, com privilégios que circulam principalmente entre a cultura branca. No Brasil, por exemplo, associa-se o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento escolar: quanto maior o nível de formação acadêmica, maior o salário ou o cargo ocupado. (Ribeiro, 2019).

Em um país onde a população negra teve acesso integral à escola formal apenas a partir de 1996, com a reforma da LDB, fala-se em pelo menos 100 anos de atraso no acesso escolar. Como, então, pensar em garantias econômicas ou desenvolvimento econômico para a maior parte da população se ela chega tão tardiamente à escolarização formal e, por consequência, ao desenvolvimento profissional. Teoricamente, não deveria ser o papel da escola fazer com que pessoas brancas pensem em seus privilégios, porque esses privilégios não deveriam existir (Gomes, 2011).

O que faz uma pessoa sentir-se segura para praticar o racismo no ambiente escolar é a legitimação cultural de que "está ok ser racista", de que "esse corpo negro foi feito para sofrer racismo". É isso que, muitas vezes, ensinamos implicitamente, ao focar apenas nos lugares negativos, de dor, violência e ausência da experiência negra. Não olhamos para os aspectos positivos e potentes da experiência negra na cultura brasileira; focamos sempre na falta. Quando uma situação de violência ocorre, ela ganha grande espaço, mas quando uma pessoa negra realiza algo incrível, o espaço e a visibilidade não são os mesmos que a narrativa da violência. Quem se beneficia com a narrativa da violência? O privilégio branco, pois ela reforça a ideia de que o corpo branco é o corpo de poder. É sobre isso que devemos refletir (Munanga, 2005)

Deste modo, a escola consegue fazer esse despertar para as crianças brancas e não brancas, pois a escola consegue trazer descrições e dados, estimulando a criança a pensar criticamente sobre o que está acontecendo. A partir dessa criticidade, em parceria com as famílias, as crianças têm a capacidade de aprender sobre seus privilégios e de refletir sobre eles. Contudo, de fato, a escola pode apresentar dados e fatos e discuti-los, mas não é seu papel exclusivo, a escola atua mais como um reforço à discussão dos privilégios, sendo fundamental a participação da família em ensinar e explicar sobre o racismo, pois é em casa que os valores são moldados e os primeiros assuntos são discutidos, para que assim se busque soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. (Munanga, 2005)

Desta forma, uma educação antirracista necessita o envolvimento de toda a comunidade escolar, diretores, coordenadores e professores. E deve começar pela formação dos próprios professores, que devem adotar uma postura diferenciada em sala de aula, “[...] postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância” (Munanga, 2005, p.40). Essa postura implica que o próprio professor deve perceber seus movimentos e posicionamentos em relação ao racismo dentro da sala de aula, seja na seleção dos conteúdos, de quem são as narrativas apresentadas e de quais ideias elas partem. Quando o professor analisa um livro didático, por exemplo, ele consegue identificar estereótipos relacionados às pessoas negras.

Em razão da didática apresentada em sala de aula está, em grande parte, enraizada em uma cultura dominadora, colonial e, muitas vezes, neoliberal, que se baseia no isolamento, no individualismo e que estimula a competição. A proposta é direcionar a educação para uma nova forma de ensino, muito mais baseada na relação entre os seres humanos, na coletividade e na solidariedade, ou seja, em valores que divergem dos que estamos habituados, promovendo a verdadeira liberdade (Munanga,2005)

Do mesmo modo, na educação infantil pode inibir o reconhecimento do racismo e das questões de gênero, por considerá-las muito pequena não se percebe, falas racistas explícitas, o que cria a imagem de que o racismo não existe nessa faixa etária (Oliveira, 2016; Silva, 2022). No entanto, a partir de leituras e discussões aprofundadas de pesquisas com a de Cavalleiro, (2012) Santos (2020) e Oliveira (2016), percebe-se que o racismo existe sim na educação infantil e é manifestada de diferentes formas. A questão então se torna: Qual é a nossa responsabilidade como educadores e cidadãos ao trabalhar esse tema? já que o racismo está impregnado em toda a sociedade. Desse modo, a escola, por ser parte dessa sociedade, também pode ser um ambiente de práticas racistas (Munanga, 2005).

Pensando nisso, no capítulo 3 desta dissertação, apresenta-se um mapeamento das pesquisas que abordam a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, produzidas entre os anos de 2014 e 2024. Este levantamento incluirá também, a análise de práticas pedagógicas empregadas para fomentar uma educação antirracista, destacando, por exemplo, a utilização da literatura infantil para contação de histórias, sendo a estratégia utilizada pela pesquisadora para uma educação antirracista, tendo em vista que “[...] algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos” (Ribeiro, 2019, p.41).

### **3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CRIANÇAS: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO 2014- 2024**

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento das pesquisas que abordam a educação das relações étnico-raciais na educação infantil produzidas entre os anos de 2014 a 2024.

#### **3.1 Crianças e relações étnico-raciais na produção acadêmica de 2014-2024**

Para o mapeamento das pesquisas, empregamos os bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD.

No primeiro levantamento, realizado na BDTD, utilizamos os descritores: “Crianças; Educação Infantil e Relações Étnico-Racial”. Os critérios de inclusão adotados, a partir da leitura de títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo, foram: pesquisas de campo que abordasse as relações étnico-raciais na educação infantil, seja na creche ou na pré-escola, publicadas entre os anos 2014-2024. Esse recorte temporal foi estabelecido por compreender um intervalo de dez anos de publicações, período no qual a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 poderia ter influenciado as produções acadêmicas relacionadas ao tema.

Por outro lado, os critérios de exclusão foram aplicados as pesquisas que, após a leitura dos títulos e resumos, não estavam em conforme com o objetivo de pesquisa desta dissertação. Assim, foram excluídas: (a) pesquisas abordassem exclusivamente a formação de professores; (b) estudos de revisão de literatura ou estudo da arte;(c) pesquisas que não tivessem crianças ou professores(a) inseridos na creche ou pré- escolas como principais sujeitos das investigações.

Após o levantamento na BDTD encontramos um total de 54 pesquisas. A partir da análise dos títulos, resumos e conclusões, e quando necessário, da leitura integral dos trabalho, foram selecionados 23 pesquisas.

O segundo levantamento, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos os descritores: “Educação Infantil”, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Antirracismo” combinados com o operador booleano AND. Após a busca, encontramos um total de 73 pesquisas. Seguindo o mesmo processo de análise adotado na BDTD, leitura de títulos, resumos e, quando necessário do texto completo, foram selecionados 27 pesquisas.

Nos casos em que o material não estava disponível na Plataforma Sucupira, buscamos nos repositórios dos programas de pós-graduação para acessar os trabalhos em PDF. Após essa apuração, o número total de pesquisas selecionadas para análise nesta dissertação foi de trabalhos, entre dissertações e teses.

**Quadro 5.** Produções selecionadas e analisadas na BDTD e CAPES

Nº	BANCO	NÍVEL	TÍTULO	AUTORIA	ANO	UNIVERSIDADE	REGIÃO DO BRASIL ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA
1	BDTD	Dissertação	Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	Aline de Assis Augusto	2017	UFJF	Sudeste
2	BDTD	Dissertação	Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil	Ilka Monique da Costa Lima	2017	UFRRJ	Sudeste
3	BDTD	Tese	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco	Aretusa Santos	2018	UERJ	Sudeste
4	BDTD	Dissertação	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	Cássia Rosicler Galvão	2018	PUC-SP	Sudeste
5	BDTD	Dissertação	Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis-SC.	Cintia Cardoso	2018	UFPR	Sul
6	BDTD	Dissertação	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	2019	UFJF	Sudeste
7	BDTD	Dissertação	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió-AL	Isanês da Silva Cajé Torres	2019	UFAL	Nordeste

8	BDTD	Dissertação	Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil	Lia Franco Braga	2019	UFRGN	Nordeste
9	BDTD e CAPES	Dissertação	Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG	Ludmila Costa Meira	2019	UFOP	Sudeste
10	BDTD	Dissertação	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”.	Sara da Silva Ferreira	2019	UFPR	Sul
11	BDTD	Dissertação	Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/ Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes	Thabyta Lopes Rego	2019	UFG	Centro-Oeste
12	BDTD	Dissertação	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba-SP	Vanessa Ferreira Garcia	2019	UFSCar	Sudeste
13	CAPES	Tese	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	Rosilene Silva Santos da Costa	2019	UFPB	Nordeste
14	BDTD	Dissertação	Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte- MG	Elândia dos Santos	2020	UFMG	Sudeste
15	BDTD	Dissertação	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Sandra Regina Pires	2020	UFSC	Sul
16	BDTD	Dissertação	Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil:	Solange Oliveira Ferreira	2020	UNIFESP	Sudeste

			uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero				
17	CAPES	Dissertação	ESCREVIVENDO-ME NEGRA: Práticas Pedagógicas Afrofemininas	Cristiane Santos de Melo	2020	UFSB	Nordeste
18	CAPES	Tese	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada	Camila Machado de Lima	2020	UNIRIO	Sudeste
19	BDTD	Dissertação	Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR	Aldia Mielniczki de Andrade	2021	UFPR	Sul
20	BDTD e CAPES	Dissertação	“Com licença, senhor narrador! hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças	Daniela Coutinho Barreto	2021	UEFS	Nordeste
21	BDTD	Dissertação	Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista.	Suellen Sousa Fonseca	2021	UFSC	Sul
22	CAPES	Dissertação	“Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê [ouve]?” Uma etnografia interseccional com/entre crianças da Educação Infantil de Teixeira de Freitas-BA	Alessandra Sousa Teixeira	2021	UFSB	Nordeste
23	CAPES	Dissertação	Docência Negra na Educação Infantil: consciência política, fazer pedagógico e práxis.	Carolina Barcelos Duarte	2021	UFPeI	Sul
24	CAPES	Dissertação	Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas	Roberta Dias de Sousa	2021	UERJ	Sudeste

			de professoras negras de Educação Infantil				
25	CAPES	Dissertação	A literatura infantil com protagonismo negro: uma análise de sequências didáticas para uma educação antirracista	Amanda Basílio Barbosa	2022	IFSul	Sul
26	CAPES	Dissertação	Literatura infantil negra: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na educação infantil da creche São Miguel, Crato–Ceará	Simony Vieira	2022	URCA	Nordeste
27	BDTD e CAPES	Dissertação	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	Keise Barbosa da Silva	2022	UFRPE	Nordeste
28	CAPES	Dissertação	Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra/ES	Ednalva Rodrigues de Oliveira	2022	UFES	Sudeste
29	CAPES	Dissertação	A contação de histórias como ferramenta pedagógica para construção de uma educação antirracista desde a infância	Jefferson Duarte Pacheco	2022	UFES	Sudeste
30	CAPES	Dissertação	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	Joice da Silva Pedro Oliveira	2022	PUC-RIO	Sudeste
31	BDTD	Dissertação	Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico antirracista	Lilian Ferreira Rodrigues	2023	UFV	Sudeste
32	CAPES	Dissertação	Entre prosas, guardados	Maria Helena Dantas dos Santos Neves	2023	UFF	Sudeste

			De memória e experiências docentes: Educação para as relações étnico-raciais na creche				
33	CAPES	Dissertação	Experi-vivências antirracistas: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia	Suélen Garcia Santiago	2023	UFU	Sudeste
34	CAPES	Tese	Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria- RS	Taiana Flores de Quadros	2023	UFSM	Sul
35	CAPES	Dissertação	“Eu nem sabia que era negra até te conhecer”: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil	Rosângela Pereira dos Santos	2023	UFES	Sudeste
36	CAPES	Dissertação	Negrinfância: por uma prática pedagógica antirracista com professoras de educação infantil em Valente (BA)	Maria Cristina Moura Santos	2023	UNEB	Nordeste
37	CAPES	Tese	Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte	Lisa Minelli Feital	2023	UFMG	Sudeste
38	BDTD	Tese	Meninas negras na literatura infantil: infâncias, Identidades e representatividades	Rosa Silva Lopes Chaves	2023	UNIFESP	Sudeste
39	CAPES	Dissertação	Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”	Aline Aparecida Souza de	2023	USCS	Sudeste

				Carvalho Veiga			
40	CAPES	Dissertação	Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na Educação Infantil	Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida	2023	UnB	Centro-Oeste
41	CAPES	Dissertação	Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil: reflexões, tensões e possibilidades	Cristiane e Silva Pacheco	2023	UERJ	Sudeste
42	CAPES	Dissertação	PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão	Dayse Costa dos Santos	2023	UFMA	Nordeste
43	CAPES	Dissertação	PRINCESAS NEGRAS: a Interseccionalidade Entre Raça e Gênero nos Livros de Literatura Infantil	Enauanny Wenya Lira Santos	2023	UPE	Nordeste
44	CAPES	Dissertação	Construindo uma educação antirracista na creche	Fernanda Branco	2023	CEFET/RJ	Sudeste
45	CAPES	Dissertação	Criança negra – visibilidade e autonomia Educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: a cidade de Deus	Isabel de Almeida Barbosa	2023	CEFET/RJ	Sudeste
46	CAPES	Dissertação	A base nacional comum curricular e a educação das relações étnico raciais: uma análise na Educação Infantil	Jaqueline Ferreira Justino	2023	UNESP	Sudeste

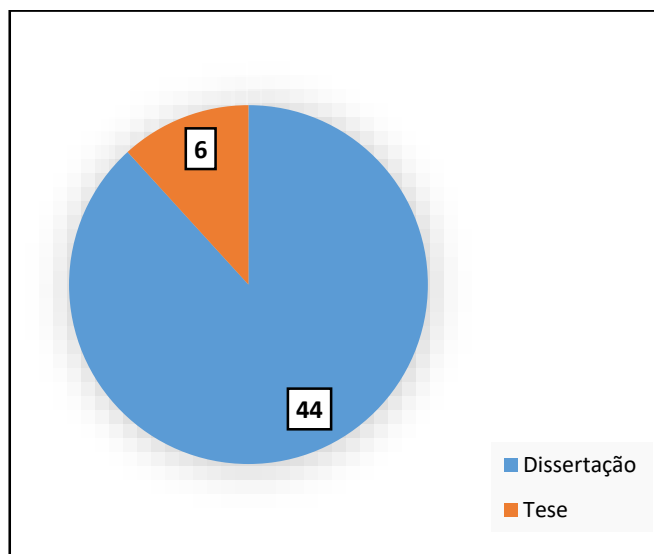
47	CAPES	Dissertação	Educação de equidade étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana na educação infantil	Luciana Anacleto da Silva	2023	UPE	Nordeste
48	BDTD	Dissertação	Brincando, conhecendo e valorizando a cultura de matriz afro-brasileira na educação infantil	Camila Alves Negrão	2024	UNESP	Sudeste
49	BDTD	Dissertação	“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil	Lucilene Morais Agostinho	2024	UFSC	Sul
50	CAPES	Dissertação	Educação Infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra	Ana Carolina Santos Silva	2024	UFOP	Sudeste

Para uma melhor compreensão das produções do conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil, analisamos minuciosamente os títulos, resumos, conclusões e, quando necessário, do texto completo das 44 dissertações e 6 teses, abrangendo o período de 2014 a 2024. Para tal, consideramos importante realizar um levantamento por meio de gráficos, dispostos a exemplificar informações essenciais do levantamento. Assim, apresentaremos:

- Gráfico 5: Distribuição das pesquisas entre dissertação e teses;
- Gráfico 6: Número de pesquisas por ano de defesa;
- Gráfico 7: Distribuição das pesquisas de mestrado e doutorado por regiões do Brasil;
- Gráfico 8: Universidades nas quais as pesquisas foram realizadas;
- Gráfico 9: Universidades com publicações de teses sobre o tema;
- Gráfico 10: Análise do sexo predominante dos(as) pesquisadores(as).

A partir desses dados, buscamos compreender a respeito das temáticas abordadas nas pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais na educação infantil, identificando possíveis lacunas e contribuições para a área.

Gráfico 7. Distribuição das pesquisas entre dissertação e teses

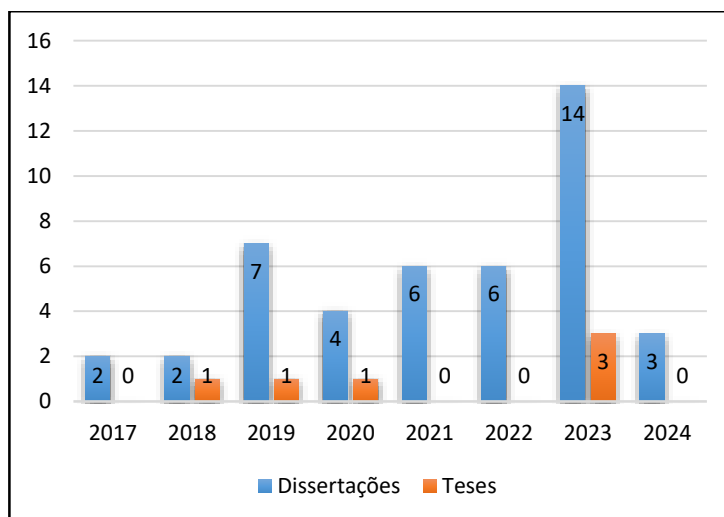


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O gráfico 5, apresenta o número das produções acadêmicas com 44 dissertações defendidas entre os anos de 2017 a 2024. Nesse mesmo período foram identificadas 6 teses de doutorado. Esse dado corrobora a análise de Ferreira (2019), que ressalta como os grupos de vem se apropriando cada vez mais dessa temática na pós-graduação, principalmente nos programas de mestrado. No entanto, como evidenciado no gráfico, a

produção acadêmica no nível de doutorado ainda é reduzida. Neste sentido Silva e Oliveira (2024) enfatizam que os programas de pós-graduação do Brasil precisam avançar na produção de pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, ampliando o debate e consolidando esse campo de estudo.

**Gráfico 8.** Número de pesquisas por ano de defesa

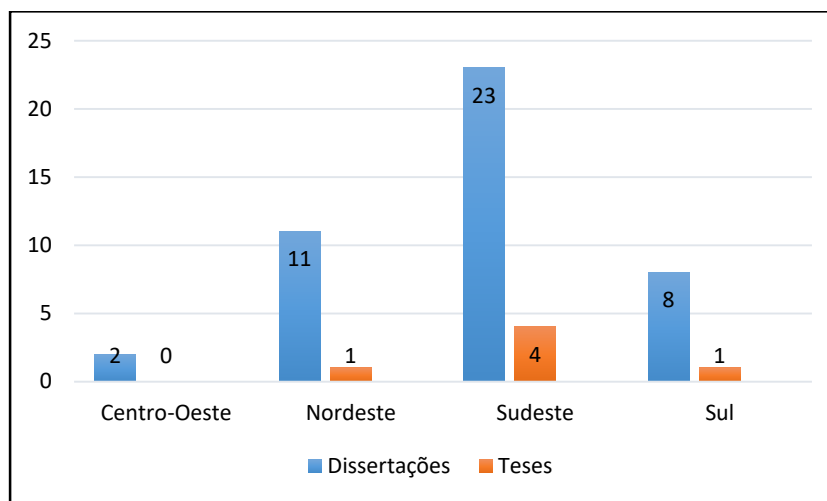


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Assim como pode ser visto no gráfico 6, as pesquisas encontradas foram produzidas entre os anos de 2017 a 2024. Desta forma, é possível perceber que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, com o foco de instigação em creches ou pré-escolas, vêm ganhando cada vez mais espaço na academia.

O gráfico também evidencia um crescimento significativo dessas pesquisas a partir do ano de 2019, indicando um aumento de produções acadêmicas pela temática das relações étnico-raciais na infância. Esse crescimento pode estar relacionado a uma conscientização sobre a importância de uma educação antirracista no contexto escolar.

**Gráfico 9.** Distribuição das pesquisas de mestrado e doutorado por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Gráfico 7 apresenta a distribuição das dissertações e teses sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, por regiões do Brasil, como pode ser observado, as regiões Nordeste, Sudeste e Sul são as que mais produziram pesquisas sobre a temática, com foco em creches e pré-escolas.

A análise revela que a região Sudeste concentra o número de maior de pesquisas, com 12 trabalhos, seguida pela região Sul, que conta com 6 pesquisas. Em terceiro lugar, a região Nordeste aparece com 4 pesquisas, enquanto a região Centro-Oeste possui apenas 2 trabalhos. Desta forma, é notável que os programas de pós-graduação das universidades do Sudoeste se destacam na produção acadêmica quando se trata da temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Esse padrão já havia sido identificado em estudos anteriores. A pesquisa de Santos (2018), que realizou um levantamento no período de 2003 a 2016, constatou que a região Sudeste também predominava na produção de dissertação e teses que abordam a educação das relações étnico-raciais. Da mesma forma, Ferreira (2019), ao investigar no período de 2003 a 2018, ressalta que ao analisar publicações recentes, as universidades da região Sudeste continuam a liderar com produções científica que abordam a educação das relações étnico-raciais.

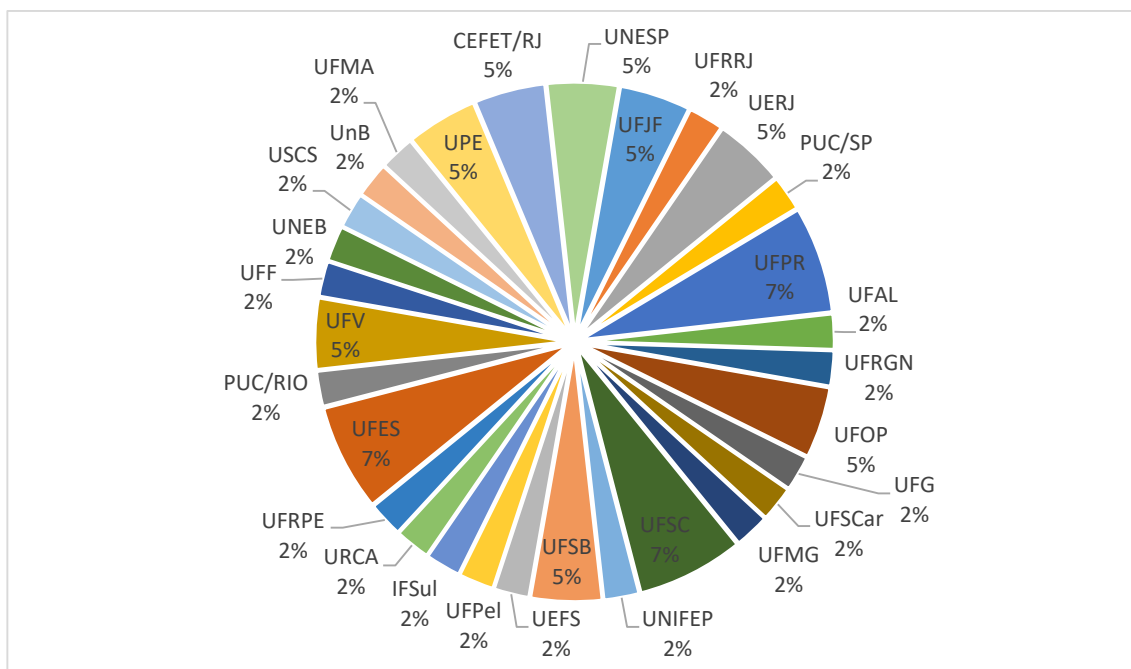
Vale ressaltar que a intensa concentração dos programas de Pós-Graduação (stricto sensu) na Região Sudeste é um reflexo direto do desenvolvimento geoeconômico desigual do Brasil, que, ao longo do século XX, estabeleceu a região como o principal polo de riqueza e atividades industriais. Historicamente, a infraestrutura científica e a

criação de novas universidades seguiram a lógica do capital econômico, priorizando as regiões metropolitanas, os litorais e as áreas mais ricas do país. Esse processo de aglomeração econômica e acadêmica foi reforçado pela atração de grandes fluxos migratórios, o que aumentou a demanda por ensino superior nessas áreas centrais. (Tischer; Turnes, 2024)

Embora houvesse iniciativas de expansão do sistema universitário, o controle e o poder de investimento permaneceram centralizados no governo federal, perpetuando a predominância do Sudeste no sistema educacional, um padrão que marca a educação superior brasileira como complexa e regionalmente desigual. (Tischer; Turnes, 2024)

Esses dados reforçam a necessidade dos programas de pós-graduação em outras regiões do Brasil., apoderasse na produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais na infância.

**Gráfico 10.** Universidades nas quais as pesquisas foram realizadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

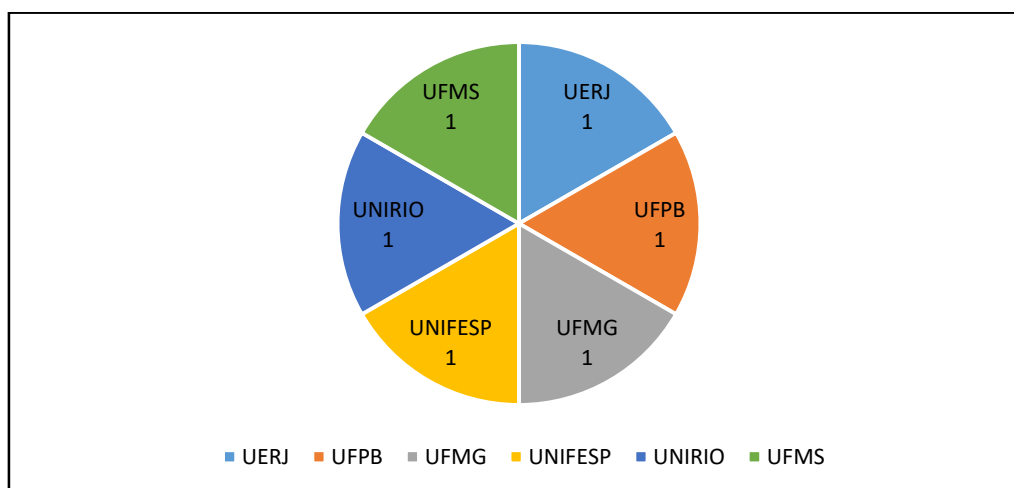
O Gráfico 8, apresenta a distribuição das dissertações por universidades analisadas no Quadro 1, considerando o período de 2017 a 2024. Conforme ilustrado, algumas instituições de ensino superior se destacam na produção acadêmica com a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

As universidades UFJF, UERJ, UFOP, UFSB, UPE, CEFET/RJ e UNESP aparecem com 5% no gráfico, cada uma com duas pesquisas analisadas. Já as UFPR, UFSC e a UFES possuem três pesquisas analisadas representando 7% da produção acadêmica no gráfico. As demais universidades no levantamento aparecem com 2%, cada uma com apenas uma pesquisa analisada.

Essa distribuição reforça o papel de determinadas universidades na produção científica sobre as relações étnico-raciais. No estudo de Santos (2018), que realizou um levantamento no período de 2003 a 2016, a UERJ se destacou como a universidade que mais produziu dissertações sobre essa temática. Esse dado mostra a continuidade no envolvimento da UERJ e de outras universidades com a pesquisa sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

No entanto, observa-se que a produção acadêmica está concentrada em algumas universidades. Para que haja, uma expansão e fortalecimento da investigação sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, é fundamental que todas as universidades do Brasil ampliem suas pesquisas sobre essa temática.

**Gráfico 11.** Universidades com publicações de teses sobre o tema



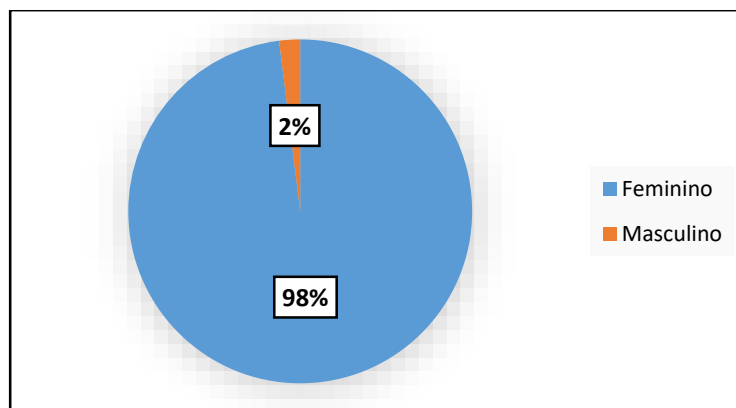
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Gráfico 9, apresenta a distribuição de teses por universidades que foram analisadas no Quadro 1, abrangendo o período de 2014 a 2024. Os dados revelam que as universidades UFMS, UERJ, UNIRIO, UNIFESP, UFMG e a UFPB possuem 1 tese cada.

Em comparação, a pesquisa de Santos (2018), que analisou teses no período 2003 a 2016, identificou a UFMG com a instituição de ensino superior com maior produção sobre relações étnico-raciais. Esse dado evidencia o papel contínuo da UFMG na

produção acadêmica sobre relações étnico-raciais, ao mesmo tempo aponta a necessidade de produções de teses em outras universidades que abordam a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

**Gráfico 12.** Distribuição das pesquisas por sexo dos(as) pesquisadores(as)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Outro ponto relevante que vale destacar nos dados apresentados no Quadro 1, onde estão expostas as 50 pesquisas analisadas, é a predominância feminina na produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Observa-se que 98% das pesquisas foram realizadas por mulheres, enquanto apenas uma pesquisa foi conduzida por um homem.

Esse dado corrobora com a maciça presença das mulheres na educação infantil, seja como docentes, seja como pesquisadoras. Como ressalta Gomes (2024, p.240) “a presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário”.

Contudo, apesar da conquista da mulher na pesquisa em proporção numérica, os desafios ainda são inúmeros para a progressão na carreira. Tais dificuldades incluem estereótipos sociais sobre o papel feminino, que são geradores de preconceito, os diversos tipos de assédio e a dificuldade em conciliar as responsabilidades domésticas, acadêmicas e profissionais. (Capes, 2024). Assim como, apesar dos avanços na legislação, a desigualdade salarial de gênero persiste no Brasil, configurando um problema estrutural no mercado de trabalho em 2025. Conforme demonstrado pelos Relatórios de Transparência Salarial (Brasil, 2025), que utilizam dados como o RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), as mulheres recebem, em média, aproximadamente 20% menos

do que os homens, mesmo quando comparadas em funções e níveis de escolaridade equivalentes.

Essa disparidade é intensificada pela interseccionalidade de raça, onde as mulheres negras enfrentam a maior disparidade remuneratória. Elas auferem rendimentos significativamente inferiores em comparação com homens brancos e até mesmo com homens negros, evidenciando que o racismo se soma ao sexismo, consolidando uma profunda desigualdade multidimensional que demanda políticas públicas focadas e abrangentes. (Brasil, 2025)

### 3.1.1 Categorias de análise das dissertações e teses reunidas no levantamento

A partir do próximo subitem abordaremos os objetivos e os resultados das pesquisas encontradas no levantamento na Plataforma BDTD e da CAPES. Para isso, as pesquisas estão agrupadas por temas, possibilitando uma análise descritiva detalhada. Esse agrupamento será feito com base nas temáticas centrais identificadas nos estudos, sempre considerando a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, que é o foco principal desta pesquisa.

#### **Quadro I.** Pesquisas sobre como as relações étnico-raciais se constroem na educação infantil

1.	AUGUSTO, Aline de Assis. Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. 2017.94 p. Dissertação (em Educação) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
2.	SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019. 115 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
3.	GALVÃO, Cássia Rosicler. A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017). 2018. 110 p. Dissertação (em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
4.	SANTOS, Elândia dos. Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte- MG.2020. 156 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
5.	PIRES, Sandra Regina. Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. 161 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

6.	SILVA, Keise Barbosa da. Descolonizar e Afrocentrar a Educação Infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências de narrativas de crianças e professoras. 2022. 155 p. Dissertação (em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.
7.	QUADROS, Taiana Flores de. Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade Em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria-RS. 2023.131 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.
8.	BARRETO, Daniela Coutinho. “Com licença, senhor narrador! hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças. 2021. 153 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

As pesquisas de Augusto (2017) e Souza (2019) foram realizadas em escolas públicas município de Juiz de Fora-MG. A escola analisada por Augusto (2017) está localizada em um a bairro de classe média alta. Para a coleta de dados, foram utilizados a escuta das falas das crianças e a observação participante da sua rotina, tendo como finalidade compreender o modo como as relações étnico-raciais se dão entre as crianças da educação infantil no ambiente escolar.

A pesquisa de Souza (2019), por sua vez, foi realizada em uma escola localizada no Bairro Marumbi, Zona leste da cidade de Juiz de Fora-MG, com o intuito de compreender como ocorrem as relações étnico-raciais na escola e na família de um grupo de crianças da educação infantil. Ambas as pesquisas estão fundamentadas com a teoria da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand.

Da mesma forma, a pesquisa de Galvão (2018) teve o intuito de analisar como crianças com faixa etária de 02 a 03 anos se relacionam com a diversidade étnico-racial existente no espaço de educação infantil. O estudo foi realizado no Centro de Educação Infantil- CEI da cidade de São Paulo-SP. Foram observadas as formas como as crianças se interagem durante as atividades propostas pela professora e em momentos de brincadeiras livres. Como resultado, a pesquisadora ressalta a necessidade de se propor ações e atividades que abordem a diferença cultural de forma ampla para que assim seja reconhecida e aprendida no espaço escolar.

A pesquisa de Santos (2020) teve como finalidade compreender como crianças de 3 e 4 anos repensam ou ressignificam o corpo e o cabelo negro nas relações que estabelecem em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG. Os resultados evidenciaram que o processo de formação identitário das crianças está sempre

em construção, ocorrendo não apenas na oralidade, mas pelo corpo, olhares, toque, brincadeiras, interações com seus pares e relação com adultos e artefatos.

A pesquisa de Pires (2020) buscou compreender as expressões verbais e não verbais de crianças negras do Núcleo de Educação Infantil Municipal da Rede de Ensino de Florianópolis/SC em relação ao seu pertencimento étnico-racial. Os resultados salientam que as crianças negras conversam e expressam sua identidade e o pertencimentos étnico-raciais seja por meio de suas características fenotípicas, onde os familiares possuem um papel fundamental para essa valorização e reconhecimento das crianças negras.

A pesquisa de Barreto (2021) teve como finalidade compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil de Feira de Santana/BA, acompanhando a rotina, as atividades e brincadeiras das crianças. Os resultados evidenciaram que quando as crianças brincam elas reproduzem episódios de acordo com o contexto social que estão inseridas, retratando hierarquias, valores, costumes e crenças elementos estes que podem influenciar em suas construções identitárias.

A pesquisa de Silva (2022) investigou o protagonismo do processo educativo na Educação Infantil de crianças e professoras de um CEMEI da Rede Municipal de Recife-PB como a Educação para as Relações Étnico-Raciais contribui para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo da identidade negra. Os resultados dessa pesquisa, assim como os de Pereira dos Santos (2023) evidenciam a urgência na formação de professores e na reformulação de políticas públicas voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, a pesquisa de Quadros (2023) teve como objetivo identificar particularidades que se relacionam na construção da identidade, do reconhecimento e do pertencimento étnico-racial que percorrem as interações das crianças e nas práticas pedagógicas de professores(a) um CEMEI da cidade de Santa Maria-RS. Os resultados indicaram que as crianças não designam o seu pertencimento étnico-racial, mas reporta-se a cor da pele de outras crianças, assim como, os materiais didáticos podem influenciar na percepção de identidade das crianças pequena.

**Quadro II.** Pesquisas sobre a branquitude nas relações étnico-raciais na educação infantil

1.	ANDRADE, Aldia Mielniczki de. Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR.2021. 180 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
2.	CARDOSO, Cintia. Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis-SC. 2018.178 p. Dissertação (em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
3.	AGOSTINHO, Lucilene Moraes. “Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. 2024. 285 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2024.
4.	COSTA, Rosilene Silva Santos da. Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais. 2019. 2018 p. Tese (em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

A pesquisa de Andrade (2021) teve como finalidade investigar por meio de quais processos a branquitude se revela e se materializa nas relações educativo-pedagógicas em um CEMEI de atendimento em tempo integral, localizado na periferia da cidade de Curitiba, com uma turma de crianças entre 1 ano e 11 meses de idade. Para a coleta de dados, foram utilizados a observação-participante junto às crianças e às professoras; e o segundo, devido ao isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, realizou-se rodas de conversa online com as professoras. Além de utilizar, o diário de campo, fotografias, vídeos e conversas.

Como um dos resultados a autora ressalta, assim como, a pesquisa de Cardoso (2018) que as paredes, os murais dos corredores, a organização das salas, a seleção de brinquedos, as propostas e as interações, em sua maioria, valorizam as crianças brancas e suas experiências, pouco ou raramente outras racialidades são contempladas. Vale ressaltar “o acervo literário, as imagens lançadas nas paredes, as bonecas e bonecos priorizam a criança branca e coloca em desvantagem racial a criança negra e de outros grupos étnico-raciais, que por ventura, frequentem o espaço.” (Cardoso, 2018, p.09).

Da mesma forma, a pesquisa de Cardoso (2018) frisa quando as crianças negras crescem ou convive em ambientes onde predominam-se características da colonialidade e do branqueamento, as crianças negras não reconhecem a sua beleza própria, seja do cabelo e das suas ascendência afro-brasileiras e africanas. A pesquisa de Cardoso (2018) tem como finalidade compreender como a branquitude inserida naquela instituição de educação infantil de Florianópolis-SC por meio do poder nas experiências educativo – pedagógica.

Sob outra perspectiva, mais com a mesma finalidade a pesquisa de Agostinho (2024) propôs analisar de que modo a branquitude normativa determina nas relações étnico-raciais com crianças de 05 a 06 anos. Ambas as pesquisas estão fundamentadas nos Estudos de Branquitude, na Sociologia da Infância, nos Estudos sobre Educação das Relações étnico-raciais na educação infantil. Como resultado, ambas afirmam que as crianças brancas contam com a vantagem de serem elogiadas, são tocadas com demonstração de afeto, diferente das crianças negras que são violadas nos direitos básicos. Assim como “a manutenção dos privilégios simbólicos da branquitude normativa nas relações adulto-criança e nas relações entre pares, reverberando no protagonismo de crianças brancas” (Agostinho, 2024, p. 08).

A pesquisa de Costa (2019) tem como finalidade analisar as representações sociais de professores (as), gestoras e equipe pedagógica de educação infantil em uma escola quilombola localizada na comunidade de Paratibe, em João Pessoa- PB, sobre o racismo e suas manifestações na escola e como se dá o seu enfrentamento. Os resultados indicam que, mesmo em uma escola quilombola, onde predominantemente a maioria dos alunos(a) são negros existe a invisibilidade e práticas discriminatórias de cunho racista que contribuem para que a criança negra desenvolva um sentimento de inferioridade em relação às demais crianças.

**Quadro III.** Pesquisas sobre práticas pedagógicas da educação das relações étnico-raciais na educação infantil

1.	SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco. 2018.232 p. Tese (em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
2.	LIMA, Ilka Monique da Costa. Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil. 2017. 81 p. Dissertação (em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.
3.	BRAGA, Lia Franco. Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil. 2019.215 p. Dissertação (em Artes Cênicas) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2019.
4.	MEIRA, Ludmila Costa. Relações étnico-raciais no âmbito das Instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.2019.124 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.
5.	MELO, Cristiane Santos de. Escrevivendo-me negra: práticas pedagógicas afrofemininas. 2020.199 p. Dissertação (em Ensino e Relações Étnicos Raciais) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

6.	DUARTE, Carolina Barcelos. Docência Negra na Educação Infantil: consciência política, fazer pedagógico e práxis. 2021. 157 p. Dissertação (em Educação) –Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.
7.	SOUSA, Roberta Dias de. Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 143 p. Dissertação (em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
8.	OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues de Oliveira. Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra/ES. 2022. 133 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
9.	NEVES, Maria Helena Dantas dos Santos. Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes: Educação para as relações étnico raciais na creche. 2023, 221 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2023.
10.	SANTIAGO, Suélen Garcia. Experi-vivências antirracistas: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia. 2023.134 p. Dissertação (em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia,2023.
11.	MOURA SANTOS, Maria Cristina. Negrinfância: por uma prática pedagógica antirracista com professoras de educação infantil em Valente- BA. 2023. 117 p. Dissertação (em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2023.
12.	FEITAL, Lisa Minelli. Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte. 2023. 197 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
13.	COSTA DOS SANTOS, Dayse. Práticas educativas antirracistas na educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão. 2023. 194 p. Dissertação (em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.
14.	BARBOSA, Isabel de Almeida. Criança negra – visibilidade e autonomia educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: A Cidade de Deus. 2023. 178 p. Dissertação (em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2023.
15.	ANACLETO DA SILVA, Luciana. Educação de equidade étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil. 2023. 97 p. Dissertação (em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2023.
16.	NEGRÃO. Camila Alves. Brincando, conhecendo e valorizando a cultura de matriz afro-brasileira na Educação Infantil. 2024. 99 p. Dissertação (em Educação Básica) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

17.	SANTOS SILVA, Ana Carolina. Educação infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra. 2024.149 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.
-----	---

A pesquisa de Santos (2018) teve como objetivo compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora-MG, a partir da análise de marcas visíveis e invisíveis existentes naquela instituição. Identificou-se que, na creche Ubuntu, há presença significativa da educação das relações étnico-raciais, evidenciada por imagens de crianças e bebês negros, bonecas negras, livros de literatura africana e afro-brasileira, além da pintura do muro externo com o cabelo crespo de professoras e crianças. Também foram desenvolvidos projetos educacionais voltados à afirmação das diferenças étnico-raciais. Todavia, destaca-se a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na creche.

Nesta mesma perspectiva, a pesquisa de Meira (2019) investigou como as pedagogas trabalham com as relações étnico-raciais na educação infantil do município de Governador Valadares-MG, enquanto a pesquisa de Santiago (2023) buscou compreender sobre a importância de abordar a educação das relações étnico-raciais em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado no município de Uberlândia-MG. Ambas as pesquisas evidenciaram que, apesar da obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003 e saber da sua importância as práticas ainda são trabalhadas em datas específicas para contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, apenas.

A pesquisa de Lima (2017) tem como objetivo discorrer sobre como se dão as interações entre crianças na sala de aula de uma escola do município de Nova Iguaçu-RJ em uma turma de educação infantil com práticas antirracistas. A pesquisadora professora propôs um projeto “ África, a origem de todos nós” , cujo objetivo foi homenagear e resgatar as raízes negras do povo africano, foram planejadas e sugeridas para os professores da escola atividades para trabalhar a história da África a partir de sua herança, costumes, culinária, países e mapas, além da exibição do filme “Kirikou e a feiticeira”, de Michel Ocelot, contação de contos e lendas de origem africana e até mesmo a confecção de máscaras africanas para um desfile a ser realizado no encerramento do projeto.

A pesquisa de Braga (2019) analisou as performances dos corpos de crianças de 5 e 6 anos estimuladas por elementos pertencentes a cultura Iorubá, nesta pesquisa de Artes

Cênicas, foram empregadas observações, entrevistas com adultos, diálogos com as crianças e intervenções artísticas com mediação lúdica: contações de histórias e jogos e brincadeiras corporais respaldada nas linguagens da dança e do teatro, assim como o uso de elementos de musicalidade. Os resultados indicaram que mesmo com algumas crianças estivessem resistentes em aprender sobre os orixás, despertaram a curiosidade e o encantamento por elementos da cultura africana.

Nesta mesma perspectiva, a pesquisa de Negrão (2024) propôs práticas pedagógicas na Educação Infantil que dialogassem com conhecimentos e experiências corporais, contemplando a educação das relações étnico-raciais. No final da pesquisa foi construído uma animação infantil, intitulado “Brincando e conhecendo a cultura afro-brasileira” para todos os profissionais da educação interessados em pesquisar e aprender sobre corporeidade, cultura de matriz afro-brasileira e respeito às diferenças, para crianças da Educação Infantil.

A pesquisa de Moura Santos (2023) teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas antirracistas que apercebe-se para o tratamento ou silenciamento em relação as questões étnico-raciais de professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber, em Valente –BA. Os resultados evidenciam com a formação, roda de conversas com as professoras e alunos, provocaram reflexões as questões étnico-racial. De forma semelhante, Melo (2020) investigou práticas pedagógicas afrofeminina e antirracista para as crianças de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas – BA e Anacleto da Silva (2023) analisou as práticas pedagógicas sobre a educação das relações étnico-raciais na Creche Municipal do município de Paudalho-PE. Essas pesquisas resultaram na elaboração de um caderno metodológico ou orientações didáticas com sugestões de práticas pedagógicas antirracistas para os professores(a) da Educação Infantil.

A pesquisa de Costa dos Santos (2023) teve a finalidade de apresentar as práticas pedagógicas antirracista desenvolvidas por professoras da Educação Infantil na Unidade de Educação Básica Sofia Silva, em São Luís- MA. As pesquisas de Costa dos Santos (2023), Branco (2023), Barbosa (2023) e Anacleto da Silva (2023) apontaram a necessidade dos professores (a) aprofundarem e capacitarem sobre a educação das relações étnico-raciais, assim terão conhecimentos fundados para se trabalhar uma educação antirracista.

A pesquisa de Duarte (2021) investigou como as professoras negras percebem seu papel pedagógico na Educação Infantil perante as questões étnico-raciais. Neves (2023),

por sua vez, analisou as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil que abordam a educação das relações étnico-raciais no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado na cidade de São Paulo-SP. Ambas pesquisas identificaram que situações de racismo na instituição foram usadas para abordar a educação antirracista no qual, alunos(a), equipe diretiva e familiares discutirem e refletirem sobre a temática, além do número de professoras negras aumentar nas escolas contribuíram para a criação de redes de apoio para uma educação antirracista.

A pesquisa de Sousa (2021) teve como finalidade entender a autoidentificação étnico-racial de professoras negras e as possíveis relações entre essa identificação e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares de Educação Infantil no município de Itaboraí-RJ. Já Santos Silva (2024) analisou como a trajetória educacional e de formação de mulher e professora negra influenciou sua atuação como professora e agente de transformação social no ensino educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Os resultados evidenciaram que a autoidentificação das professoras negras e as práticas antirracistas estão relacionados a partir das experiências de racismos e preconceitos destas professoras, assim elas considera relevante se ter uma educação antirracista para a valorização de identidade dos seus alunos, a pesquisa de Pedro Oliveira (2022) também em sua pesquisa evidencia esse resultado.

A pesquisa de Oliveira (2022) teve como finalidade apresentar práticas pedagógicas que promovem a discussão e o enfrentamento do racismo por meio do diálogo com as crianças e suas interações com brinquedos, brincadeiras e contações de histórias com a literatura infantil africanas e afro-brasileiras no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado no município da Serra-ES. Da mesma forma, Barbosa (2023) analisou as práticas pedagógicas antirracista na Creche da cidade do Rio de Janeiro-RJ. Em ambas pesquisas, os resultados evidenciaram sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem a estética, corpo e a cultura negra, os materiais lúdicos proporciona um entendimento melhor sobre a educação das relações étnico-raciais para as crianças da educação infantil.

Por fim, a pesquisa de Feital (2023) analisou as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais realizadas com crianças negras e não negras em uma creche de Belo Horizonte durante a pandemia da COVID-19. Os resultados apontaram que mesmo com todos os esforços feitos pelas professoras, as crianças negras foram as mais afetadas na pandemia, em razão da falta de tecnologia e internet, entretanto

os pais e familiares sabem sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na infância.

**Quadro IV.** Pesquisas sobre o uso da literatura infantil africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil

1.	TORRES, Isanês da Silva Cajé. Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió. 2019. 274 p. Dissertação (em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
2.	BARBOSA, Amanda Basílio. As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista. 2022. 290 p. Dissertação (em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2022.
3.	CHAVES, Rosa Silvia Lopes. Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades. 2023. 234 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.
4.	PEREIRA, Sara da Silva. A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 2019. 206 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
5.	VIEIRA, Simony. Literatura infantil negra: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na educação infantil da Creche São Miguel-CE. 2021. 129 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2022.
6.	BRANCO, Fernanda. Construindo uma educação antirracista na creche. 2023. 113 p. Dissertação (em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2023.
7.	PEDRO OLIVEIRA, Joice da Silva. As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil. 2022. 160 p. Dissertação (em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
8.	PACHECO, Jefferson Duarte. A contação de histórias como ferramenta pedagógica para construção de uma educação antirracista desde a infância. 2020. 130 p. Dissertação (Ensino na Educação Básica) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2022.
9.	LIRA SANTOS, Enauanny Wenya. Princesas negras: a interseccionalidade entre raça e gênero nos livros de literatura infantil. 2023. 149 p. Dissertação (em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2023.
10.	PEREIRA DOS SANTOS, Rosângela. “Eu nem sabia que era negra até te conhecer”: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil. 2023. 198 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

As pesquisas de Torres (2019), Barbosa (2022) e Chaves (2023) têm como finalidade compreender como o auxílio da literatura infantil na educação infantil favorece a construção do pertencimento étnico-racial de crianças negras. Por outra perspectiva, a pesquisa de Pereira (2019) averiguar como crianças de 3 a 4 anos reagem à experiência da leitura, contação e apresentação de livros de literatura infantil que abordam a cultura africana e afro-brasileira.

As pesquisas de Torres (2019), Pereira (2019), Barreto (2021), Quadros (2023), Pereira dos Santos (2023) e Chaves (2023) ressaltam que a literatura infantil se mostra uma forte aliada na consolidação da identidade étnico-racial positiva das crianças negras, pois permite se sintam representadas e reconhecidas nos livros de literatura infantil por meio de suas características, cultura e costumes pertencentes aos seus familiares e ancestrais. Além disso, Torres (2019), Pacheco (2022) e Pedro Oliveira (2022) destacam que, na educação infantil, ocorrem processos de construção, indagação, afirmação e negação de pertencimento étnico-racial das crianças inseridas nesse ambiente.

A pesquisa de Vieira (2022) teve como objetivo analisar como a literatura infantil negra auxilia na educação antirracista na Creche São Miguel, em Crato-CE. Os resultados evidenciaram que as professoras consideram a literatura infantil negra muito importante para a educação das relações étnico-raciais, além da formação das professoras ser indispensáveis para a efetivação da lei nº. 10.639/2003 na educação infantil. Outro resultado apresentado por Vieira (2022), foi a confecção de uma cartilha intitulada *Histórias de todo mundo para todo mundo*, com indicações de literatura negra, além da criação de um canal disponível no Youtube com contação de histórias.

A pesquisa de Pacheco (2022) teve o intuito de analisar como a contação de histórias afrocentrada contribui para uma educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, localizado no município São Mateus-ES. Nesta mesma perspectiva, a pesquisa de Pedro Oliveira (2022) buscou compreender, do ponto de vista de professoras da Educação Infantil como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, do letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais de alunos da Educação Infantil de instituições públicas e privadas e municípios da Baixada Fluminense da cidade do Rio de Janeiro-RJ. Em ambas pesquisas, os resultados evidenciaram que a contação de história na educação infantil estimula a imaginação das crianças, além de ser

uma ferramenta pedagógica que discutir sobre práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que são produzidas muitas vezes, no contexto familiar e escolar.

A pesquisa de Lira Santos (2023) teve como objetivo analisar como a menina negra é representada em livros da literatura infantil disponíveis no Centro Municipal de Educação Infantil Girlane Lira de Santana em uma turma de Educação com crianças entre 4 e 5 anos. Os resultados evidenciaram que o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 para uma educação antirracista percorre-se lentamente, uma vez que nem todos envolvidos na educação acreditam que a educação das relações étnico-raciais seja relevante. Além disso, a desconstrução de estereótipos que reforçam padrões discriminatórios dentro e fora das escolas se faz urgente para que as crianças reconheçam positivamente, valorizando a sua cor, cabelo e o seu pertencimento racial, ajudando para o seu empoderamento e fortalecimento da sua identidade negra.

A pesquisa de Branco (2023) teve a finalidade de compreender os elementos necessário para a concretização da educação antirracista por meio da utilização da literatura infantil disponível na Creche Municipal Vidigal, localizada na cidade do Rio de Janeiro-RJ para uma educação antirracista. Os resultados revelaram que alguns livros apresentam personagens negros e a cultura a africana de forma estereotipada, com textos e imagens preconceituosas, racistas e que inferiorizam o estereótipo da pessoa negra.

A pesquisa de Pereira dos Santos (2023) teve como objetivo analisar as manifestações de crianças de 4 e 5 anos em relação ao pertencimento étnico-racial por meio de gestos e representações de imagens ao interagirem com a literatura infantil africana e afro-brasileira. Os resultados evidenciaram que muitas crianças tem medo do julgamento das outras crianças principalmente as brancas sobre seu pertencimento étnico-racial. Além disso, a literatura infantil se mostrou uma ferramenta essencial para a educação das relações étnico-raciais, exercendo grande influência na maneira como as crianças constroem sua identidade étnico-racial.

#### **Quadro V.** Pesquisas sobre possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil

1.	REGO, Thabyta Lopes. Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/ Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes. 2019. 231 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
----	---

2.	GARCIA, Vanessa Ferreira. Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba-SP. 2019. 141 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.
3.	FERREIRA, Solange Oliveira. Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero. 2020. 162p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.
4.	LIMA, Camila Machado de. “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: Por uma formação docente infantil e denegrida.2020. 229 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
5.	FONSECA, Suellen Souza. Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista. 2021. 211 p. Dissertação (em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
6.	TEIXEIRA, Alessandra Sousa. “Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê [ouve]?” uma etnografia interseccional com/entre crianças da educação infantil de Teixeira de Freitas-BA. 2021. 157 p. Dissertação (em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.
7.	RODRIGUES, Lillian Ferreira. Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico antirracista. 2023. 106 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2023.
8.	VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”. 2023. 313 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.
9.	ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil.1 2023. 164 p. Dissertação (em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
10.	JUSTINO, Jaqueline Ferreira. A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico- raciais: uma análise na Educação Infantil. 2023. 184 p. Dissertação (em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.
11.	PACHECO, Cristiane e Silva. Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil: reflexões, tensões e possibilidades. 2023. 134 p. Dissertação (em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

A pesquisa de Rego (2019) tem como objetivo compreender e analisar o impacto da elaboração e execução das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 sob a perspectiva e as práticas desenvolvidas pelos professores(a) dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia. Assim como a pesquisa de Rego (2019), os estudos de Garcia (2019) e Veiga (2023) evidenciaram que um dos principais desafios para implementação dessas leis é a falta fatores que dificultam a implementação das referidas leis é a falta formação docente para ampliar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Dessa forma, cabe ao Estado propor formação inicial e continuada sobre a temática das relações étnico-raciais.

A pesquisa de Garcia (2019) tem como finalidade analisar como o tema das relações étnico-raciais é entendido e trabalhado pelas docentes da educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba-SP. Os resultados revelam que algumas docentes trabalhar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula com alunos da educação infantil é a maior besteira, por considerar que as crianças pequenas não compreendem a importância de se apreender sobre a temática. Nesse sentido, (Costa, 2019, p.161) “o não reconhecimento da discriminação na fala da criança, atribuindo a ausência de maldade, é uma forma de silenciamento e omissão, e se perde uma oportunidade ímpar de estabelecer um diálogo sobre a diversidade étnico-racial”. Além disso, a pesquisa aponta a escassez de materiais e recursos para trabalhar a temática das étnico-racial, uma vez que já não é tratada como prioridade, sendo necessário os próprios docentes adquiram materiais, recursos e formações para trabalhar a temática em sala de aula.

A pesquisa de Ferreira (2020) investigou as estratégias de construção e organização curricular na educação infantil, trazendo para o debate as relações étnico-raciais e de gênero. Os resultados indicam a necessidade de medidas para a desconstrução de propostas pedagógicas para se trabalhar relações étnico-raciais e de gênero em sala de aula, tais como: processos formativos, que envolvam as mudanças políticas, sociais e a diversidade da cultura brasileira; preocupação em como envolver as famílias no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Além, do papel da equipe gestora ser um elemento importante para o processo de questionamento e desconstrução de práticas educativas e a necessidade do real envolvimento do coletivo dos agentes públicos como uma das premissas para a efetivação das políticas públicas que promovam a diversidade étnico-racial e de gênero.

A pesquisa de Lima (2020) propôs refletir sobre a negritude da infância e a infância da negritude como oportunidade de desenvolver práticas e teorias que enegrecem as práticas, cotidiano escolar e a formação docente. Para que assim, a educação das relações étnico-raciais sejam efetivadas no ambiente escolar.

A pesquisa de Fonseca (2021) buscou promover reflexão sobre os meios e modos de uma educação científica voltada para uma educação antirracista no Núcleo de Educação Infantil Municipal José Maria, localizado em Florianópolis-SC. Os resultados evidenciaram que a formação inicial e continuada é fundamental, no qual, possibilita aos docentes autorreflexão sobre o racismo estrutural que revivem os estereótipos nas práticas

desafetuosas de normatização e dando aos mesmos conhecimentos para quais materiais didáticos devem ser utilizado para a Educação em Ciências. Nesta mesma perspectiva, Teixeira (2021) enfatiza que “[...]formação continuada é necessário ressaltar sua importância para o acesso e produção de conhecimentos, com intuito de abordar a questão da desconstrução de conceitos racistas” (Teixeira, 2021, p.123).

A pesquisa de Teixeira (2021) analisou os impactos causados nos processos de subjetivação das crianças a partir das relações étnico- raciais e suas interseccionalidade com as questões de gêneros e sexualidades nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Teixeira de Freitas-BA. Os resultados evidenciaram que o racismo está presente nos espaços frequentados por crianças pequenas, muitas vezes manifestado por meio de falas e atitudes de professoras.

A pesquisa de Rodrigues (2023) investigou, a partir de percepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa –MG, se elas compreendem as relações étnico-raciais na Educação Infantil e se investem ou não em sua formação para as relações étnico-raciais. Os resultados evidenciaram que professoras negras possuem maior conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais em comparação às professoras brancas; entretanto, há dificuldades em trabalhar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil.

A pesquisa de Veiga (2023) teve o objetivo de compreender as práticas pedagógicas trabalhadas pelas professoras e assistentes pedagógicas sobre a educação das relações étnico-raciais nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizada na cidade de Santo André- SP. Nesta mesma perspectiva, a pesquisa de Justino (2023) analisou as práticas pedagógicas executadas por professores(a) sobre a educação das relações étnico-raciais no Centro de Educação e Recreação (CER), localizado na cidade de São Paulo-SP. Os resultados de ambas pesquisas indicaram que os professores (a) e as assistentes pedagógicas possuem dúvidas sobre como abordar a temática das relações étnico-raciais em sala de aula para propagar práticas pedagógicas que garanta uma construção de identidade positiva. Além disso, apontaram a falta de formação dos professores e de materiais didáticos que auxiliem na educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa de Almeida (2023) analisou as práticas pedagógicas de educação para as relações étnico-raciais no Centro de Educação Infantil-CEI da cidade de São Sebastião-DF, enfatizando os desafios e inovações na implementação das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008. Os resultados evidenciaram que as práticas para a educação das relações

étnico-raciais no CEI são assídua, por contar com ações e apoio de artistas, ativistas e pesquisadores pertencentes a educação antirracista. Além disso, a instituição dispõe de recursos e materiais didáticos para a educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa de Pacheco (2023) investigou as tensões e possibilidades na construção de um currículo antirracista na educação infantil, em uma Escola Municipal, localizada no município de São João de Meriti-RJ. Os resultados evidenciaram que, apesar dos empecilhos para a educação antirracista, houve avanços nos documentos norteadores do currículo. Contudo, a insegurança e a falta de conhecimento por parte dos docentes se torna um obstáculo para a abordagem contínua dessa temática nas práticas curriculares.

### **3.1.2 Principais temáticas dos trabalhos mapeados**

Após a categorização das pesquisas com os títulos: a) Pesquisas que apresentam sobre como as relações étnico-raciais se constroem na educação infantil, com 7 pesquisas; b) Pesquisas que apresentam sobre a branquitude nas relações étnico-raciais na educação infantil, com 4 pesquisas; c) Pesquisas que apresentam sobre práticas pedagógicas da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, com 17 pesquisas; d) Pesquisas que apresentam o uso da literatura infantil africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, com 11 pesquisas; e) Pesquisas que apresentam sobre a possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, com 10 pesquisas.

Dentre os temas apresentados, destacam-se pesquisas que apresentam diferentes práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil e utilizam a literatura infantil para a educação antirracista, se sobressai com os demais temas apresentados. Assim como, apontado por Santos (2018) em seu levantamento realizado no período de 2003 a 2016, houve um aumento de produções com a temática da educação das relações étnico-raciais, especialmente no campo da literatura infantil.

Deste modo, é possível compreender por meio desta análise que a temática das relações étnico-raciais na educação infantil principalmente em relação a produções de dissertações, está conquistando o espaço e a importância na academia, para que de fato se tenha uma educação antirracista nos espaços educacionais do Brasil, contudo as produções de teses com a temática das relações étnico-raciais devem ser mais pesquisada no doutorado.

### **3.1.3 Contribuição das pesquisas**

Diante do levantamento das produções de conhecimento, torna-se evidente que as pesquisas analisadas apresentam sugestões e inquietações acerca da temática das relações étnico-raciais na educação infantil. Embora as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008 estabeleçam a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas instituições de ensino, observa-se que na prática, esse ensino tem sido inserido no currículo de forma pontual, por meio de projetos esporádicos, em grande parte dos casos, a abordagem ocorre apenas em datas comemorativas, como o Dia Nacional da Consciência Negra. (Araujo, 2017).

Nesse sentido, as produções acadêmicas analisadas fornecem um panorama de como está sendo implementado a educação das relações étnico-raciais nas creches e escolas do Brasil, evidenciando a necessidade de se propor mais estudos que possam orientar as práticas pedagógicas e reformular políticas públicas que assegurem a efetivação desse ensino nas instituições de ensino. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não deve se limitar apenas em datas específicas, mas que seja diariamente, porque a educação das relações étnico-raciais nos importa e faz diferença no nosso cotidiano, para entender o contexto do outro e nos tornar pessoas críticas que pensam e conhece a realidade da nossa sociedade e pode fazer diferença no contexto que esteja inserido mostrando aos que nos cercam que a educação antirracista importa a todos nós.

Diante da análise das produções acadêmicas, reforça-se a importância da ampliação da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Como ressalta Belloni, (2009, p.08) “a criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos”. Assim, cabe a nós pesquisadores e instituições e ensino superior, essa na educação infantil, tal como com outras áreas do conhecimento, para que possamos de fato, promover mudanças significativas no contexto que estamos inseridos.

## **4. NO INTERIOR DA SALA DE AULA: AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Neste capítulo apresentamos os dados construídos com a pesquisa desenvolvida na escola Taioba no período de 17 de março a 16 de maio de 2025. Detalhamos a construção das relações étnico-raciais entre as crianças por meio dos dispositivos empregados, como observação participante, diário de campo, conversas informais e intervenções.

### **4.1 A construção das relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil**

O estudo das relações étnico-raciais na educação infantil tem muito a contribuir com a compreensão das possibilidades de práticas educativas antirracistas na escola. Este capítulo se dedica à análise dos dados coletados por meio da pesquisa etnográfica realizada em uma turma da educação infantil. O mergulho no cotidiano da sala de aula possibilitou o desvelamento da construção das relações étnico-raciais que emergem na turma pesquisada. Para tanto, são examinadas as significações construídas pelas crianças acerca das relações étnico-raciais e as interações que elas estabelecem no cotidiano escolar.

Foram empregadas estratégias de observação e intervenção com as crianças. As propostas desenvolvidas para esses momentos tiveram o intuito de estimular as crianças a expressarem suas percepções e a participarem de diálogos relacionados à leitura das rodas de contação de história.

Diversos materiais foram disponibilizados, como livros de literatura infantil, giz de cera e folhas sulfite, com o intuito de que as crianças pudessem compreender as relações étnico-raciais e participar da pesquisa a partir de seu próprio ponto de vista. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Flávio Santiago (2021, p. 38) que ao abordar o campo da pesquisa com crianças, observa que "quando chegamos ao campo, encontramos meninos pequeninhos e meninas pequeninhas transbordando a sua intemperividade criativa, rabiscando as produções das relações sociais com seus pensamentos dialéticos."

## **4.2 As intervenções pedagógicas: interface das relações étnico-raciais e a literatura**

A prática de contar histórias é um pilar essencial e uma parte fundamental do cotidiano em creches e pré-escolas. Essa atividade tem a capacidade de estimular a imaginação, fomentar o interesse pela leitura e ampliar o repertório cultural das crianças, ao introduzi-las a diversas narrativas, personagens e contextos (Quadros, 2023).

Para além desses benefícios amplamente reconhecidos, a contação de histórias desempenha um papel crucial na construção de referências significativas para o desenvolvimento infantil. A exposição a uma diversidade de histórias contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente quando essas narrativas são capazes de representar a pluralidade étnico-racial da sociedade e da própria comunidade escolar e desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito e a valorização das diferenças (Quadros, 2023).

A escola, se apresenta como espaço fundamental para abordar o racismo e a aceitação da diversidade desde cedo, para que as crianças possam desenvolver uma autoimagem saudável e respeitar a diversidade de seus colegas. Os adultos, incluindo pais e educadores, desempenham um papel crucial ao conversar com as crianças sobre beleza, raça e identidade, promovendo a compreensão de que a beleza vem em muitas formas e que são igualmente válidas e bonitas (Quadros, 2023, p.97)

Nesse sentido, a escolha e a forma de mediação das histórias se tornam estratégias pedagógicas potentes para abordar e construir positivamente as relações étnico-raciais desde a primeira infância, alinhando-se aos princípios de uma educação antirracista. Articular essa prática com as diretrizes legais, como a Lei 10.639/03, e os fundamentos de uma educação para as relações étnico-raciais.

Conforme ressaltam as pesquisas de Oliveira (2022) e Barbosa (2023), a utilização de diferentes recursos, como brinquedos, brincadeiras e a contação de histórias baseadas na literatura africana e afro-brasileira, é essencial para que se valorizem a estética, o corpo e a cultura negra. Dessa forma, esses materiais lúdicos proporcionam às crianças da Educação Infantil uma compreensão mais ampla e sensível sobre a diversidade, promovendo o fortalecimento da identidade e o respeito mútuo aos seus pares e adultos.

Com o intuito de aproximar as crianças da temática das relações étnico-raciais e fomentar a aceitação da diversidade, realizei uma roda de leitura com o livro "Tudo Bem Ser Diferente" (Parr, 2009). Essa obra de literatura infantil explora a vasta gama de singularidades presentes em nosso cotidiano, abordando desde características físicas (como ter um dente a menos, ter um nariz ou orelhas diferentes, ter ou não cabelo, a cor

da pele, usar óculos, diferenças de tamanho) até aspectos comportamentais e sociais (precisar de ajuda, expressar sentimentos, dizer não a coisas ruins, vir de um lugar diferente, ser tímido, dançar sozinho, perder coisas, ficar bravo, ser adotado, ter mães e pais diferentes, ter orgulho de si mesmo e ter amigos diversos). A mensagem central do livro, que reforça a ideia de que 'tudo bem ser diferente, você é especial e importante apenas por ser como você é. Deste modo, o livro criou um ambiente propício para a valorização das individualidades e o respeito às pluralidades, servindo como uma importante introdução às discussões mais aprofundadas sobre as identidades e relações raciais na turma.

Na etapa da Educação Infantil, as crianças aprendem por meio do brincar. O lúdico impulsiona o aprendizado, tornando o ensino prazeroso, divertido e atrativo. Quando se trata de aprendizagens voltadas para questões do cotidiano, torna-se fundamental a utilização de diferentes métodos e materiais para que o processo educativo seja efetivo e compreensível (Silva et al., 2021).

Ao optar pela estratégia de sentar-se ao chão em círculo para a leitura assim como a professora regente, compreendo a sala de aula sob a concepção de Loris Malaguzzi, (1999) que define o ambiente como o 'terceiro educador'. Nessa perspectiva, o espaço não é apenas um cenário, mas um agente mediador tão importante quanto os próprios educadores. Um ambiente desafiador e potente possibilita que a criança vivencie sua infância, interaja com seus pares, explore o entorno e sinta-se livre para criar e compartilhar seus saberes e culturas. E também promover uma organização espacial que nos faz lembrar da descolonização de saberes, uma premissa central na Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao resgatar a roda e a contação de histórias, recuperamos práticas ancestrais de matrizes africanas e indígenas que utilizam a oralidade há milênios como forma de transmitir conhecimento e fortalecer identidades.

*Pesquisadora: - A primeira intervenção ocorreu no dia 28 de abril de 2025, por meio da contação da história do livro 'Tudo Bem Ser Diferente'. A atividade foi realizada com as crianças e eu organizadas em círculo no chão da sala. Essa disposição foi escolhida para proporcionar maior proximidade e garantir que todos pudessem visualizar as ilustrações com clareza. Notei que essa estratégia é recorrentemente utilizada pela professora regente para manter a atenção da turma durante as leituras, razão pela qual optei por replicar essa técnica para garantir a continuidade da dinâmica pedagógica já conhecida pelos alunos.*



*(Diário de Campo, 28/04/2025).*

Pesquisadora: *-Posteriormente à leitura, propus um diálogo com as crianças. Iniciei perguntando sobre o título da história recém-contada e o que elas haviam aprendido com ela. Por fim, indaguei se consideravam positivo sermos todos iguais ou diferentes, e o porquê de suas escolhas. Meu objetivo era compreender seus pontos de vista, e para isso, ouvi atentamente cada resposta. Verifiquei que todas as crianças demonstraram grande entusiasmo em responder, falando simultaneamente. Sendo assim, solicitei que falassem uma de cada vez, a fim de garantir a compreensão de cada perspectiva e permitir que os colegas ouvissem a opinião uns dos outros.*



Carlos: *-"Tia, também perdi um dente como está no livro, tudo bem perder um dente, ele vai crescer de novo, né!"*

Pesquisadora: *- Um aspecto que me chamou a atenção durante a contação de história foi a maneira como as crianças reagiam com graça a figuras engraçadas no livro, mas ao mesmo tempo demonstravam familiaridade com as temáticas apresentadas. Elas prontamente ofereciam exemplos de situações descritas no livro que se assemelhavam às suas experiências cotidianas ou a acontecimentos em suas próprias casas.*

(Diário de campo, 02/04/2025).

*Pesquisadora: Ao apresentar a página 12 do livro “Tudo bem ser diferente” Lázaro enfatizou:*



*Lázaro: - “Tenho dois pais Tia”!*

*Janine: - “Eu também, tia tenho dois pais”!*

*Pesquisadora: Lázaro e Janine mencionaram ter "dois pais", termo que usaram para descrever seus padrastos, evidenciando uma realidade que se assemelha à de outras crianças na sala.*

(Diário de Campo, 28/04/2025).

*Pesquisadora: Vocês acham legal ter amigos diferente?*

Tudo bem ter diferentes  
tipos de amigos



Emicida: - “Tia tenho um amiguinho ele é maior do que eu e usa óculos também”!

(Diário de campo, 02/04/2025).

A primeira intervenção pedagógica foi planejada como uma estratégia para introduzir a temática das relações étnico-raciais por meio de uma abordagem familiar às crianças. Inicialmente, propus a leitura de uma história que abordasse a diversidade, seguindo, inclusive, uma sugestão da professora regente para que a turma se familiarizasse com a proposta da pesquisa (Diário de campo, 21/03/2025). Entretanto, ao buscar no acervo da biblioteca escolar obras que contemplassem as relações étnico-raciais, deparei-me com uma realidade semelhante à ilustrada por Cardoso (2018, p. 09): “o acervo literário, as imagens nas paredes e os brinquedos priorizavam a criança branca, colocando em desvantagem racial a criança negra e outros grupos étnico-raciais que frequentam aquele espaço”. Esse fato revela que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não está sendo efetiva na escola pesquisada, o que, infelizmente, reflete a realidade de muitas escolas brasileiras.

Tal cenário contrasta com a realidade da Creche Ubuntu, apresentada por Santos (2018), na qual há uma presença significativa da educação para as relações étnico-raciais. Nessa instituição, a representatividade é evidenciada por imagens de crianças e bebês negros, bonecas negras e livros de literatura africana e afro-brasileira, além de intervenções estéticas, como a pintura no muro externo exaltando o cabelo crespo de professoras e crianças. Naquele contexto, também foram desenvolvidos projetos educacionais voltados à afirmação das diferenças étnico-raciais. Todavia, mesmo em um ambiente tão engajado, destaca-se a constante necessidade de ampliar a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar (Santos, 2018).

Diante dessa carência de livros de literatura infantil que abordam a temática das relações étnico-raciais, vi a necessidade de adquirir livros próprios que auxiliassem no trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Apesar desse obstáculo inicial, a primeira intervenção foi extremamente produtiva. Os alunos participaram ativamente, trazendo exemplos de seus cotidianos e demonstrando grande engajamento. Esse retorno positivo permitiu notar que as crianças, de fato, compreendiam e se interessavam pela temática proposta na pesquisa etnográfica (Diário de campo, 02/04/2025).

Nesse sentido, as falas das crianças durante a intervenção como as de Lázaro e Janine sobre as novas configurações familiares ("dois pais") e a de Emicida sobre as diferenças físicas, provam que a mediação literária abriu espaço para que elas processassem suas próprias realidades. Essa análise vai ao encontro do que a Sociologia da Infância defende, ao possibilitar ao pesquisador um olhar diferenciado para a trajetória histórica, social, política e cultural da criança. Além disso, tal perspectiva permite ressignificar as atividades cotidianas, modificando a visão de fragilidade ou incapacidade frequentemente atribuída aos pequenos. Conforme aponta Santiago (2021), realizar pesquisa com crianças exige que condicionemos com atenção nossos olhos e ouvidos adultos; caso contrário, dificilmente compreenderemos a profundidade do que as crianças dizem ou expressam.

Em suma, a primeira intervenção cumpriu o objetivo de aproximar as crianças da temática das relações étnico-raciais, fomentando a aceitação da diversidade. Por meio da mediação literária, os alunos identificaram situações e características do cotidiano que se alinhavam à pluralidade apresentada na obra. Ao demonstrarem prontidão para o diálogo e compartilharem vivências como as diferentes configurações familiares e traços físicos, as crianças reafirmaram seu papel como sujeitos protagonistas, ativos e produtores de cultura. Portanto, este encontro inicial não apenas evidenciou a escassez de acervo literário sobre o tema na escola, mas consolidou-se como um espaço de escuta atenta, fundamental para a construção de uma educação antirracista.

Dando continuidade a esse processo, uma vez que a primeira intervenção proporcionou a familiarização com a diversidade de forma ampla, a segunda ação buscou verticalizar o debate. Nesse sentido, o foco deslocou-se para a percepção dos alunos sobre a própria identidade fenotípica e sobre as pessoas que compõem o seu círculo social imediato, como familiares, amigos e vizinhos. Tal abordagem permitiu-lhes compreender

como a diversidade étnico-racial é um elemento estruturante e constituinte da população brasileira.

A segunda intervenção pedagógica, realizada no dia 07 de maio de 2025, foi planejada com foco na utilização do livro de literatura infantil "Que Cor É a Minha Cor?". A obra articula a temática da identidade e da representação étnico-racial a partir de uma instigante pergunta central da protagonista: "Que cor é a minha cor? Você pode me encontrar?". Diário de Campo, (07/05/2025)

A narrativa se desenvolve por meio de uma exploração poética das nuances da cor da pele, na qual a menina oferece diversas pistas descritivas que remetem a elementos da natureza e do cotidiano, como a tonalidade das folhas de amendoeira no outono, as pintas da onça-pintada (jaguar), a madeira das árvores de sua rua, ou o tom de café com leite marrom. Além de explorar o tom da pele de maneira sensível, o livro cumpre um papel fundamental ao apresentar uma fotografia dos familiares da menina (pai, mãe, irmão, irmã, avô e avó), evidenciando a diversidade fenotípica no núcleo familiar. Adicionalmente, a obra ressalta a riqueza étnica do Brasil, mencionando a multiplicidade de povos que compõem nossa sociedade, como indígenas, portugueses, negros, italianos, japoneses e holandeses. A mensagem final da obra celebra essa união, afirmando que todas essas cores juntas resultaram no "presente da mistura de muitas raças".

Neste sentido, a pesquisa de Galvão (2018) a pesquisadora ressalta a necessidade de se propor ações e atividades que abordem a diferença cultural de forma ampla para que assim seja reconhecida e aprendida no espaço escolar. Assim, a escolha deste recurso visa fomentar o debate sobre a valorização da diversidade, a autoaceitação e o reconhecimento da complexidade identitária brasileira desde a Educação Infantil.

É relevante salientar que, durante as contações das histórias, foram realizadas pausas estratégicas, uma vez que as crianças demonstravam um desejo constante de intervir e comentar sobre as ilustrações e o texto de cada página. Nesse sentido, entende que a opção por permitir que as crianças participassem livremente tornou a experiência mais atraente, lúdica e divertida. Tal dinamismo é favorecido pelo fato de as obras literárias voltadas à Educação Infantil possuírem narrativas curtas e ricas em ilustrações, o que potencializa a interação direta. Dessa forma, a contação deixou de ser um ato apenas passivo de escuta para se tornar um momento de construção coletiva de sentidos, onde a voz da criança foi priorizada como parte fundamental do processo educativo e da pesquisa. (*Diário de campo, 17/05/2025*)

Foto 7. Registros do momento de leitura do livro “Que cor é a minha cor?”

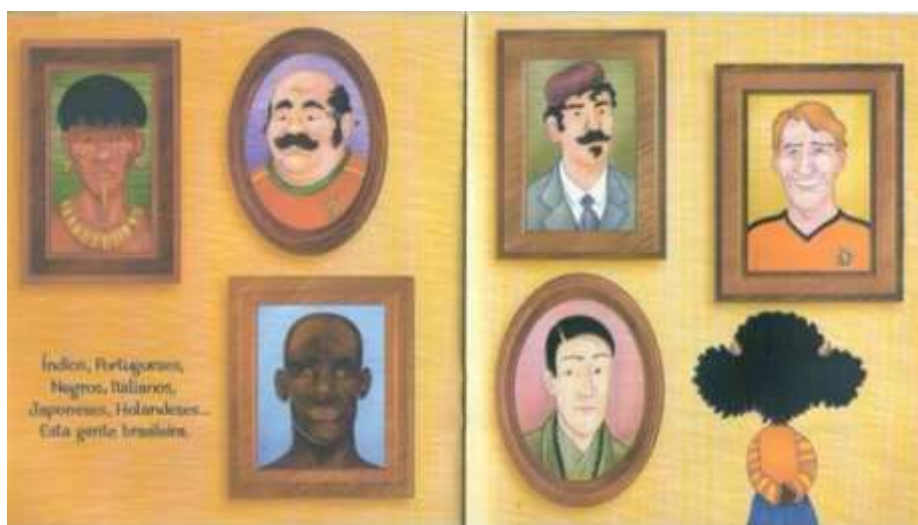


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A obra em análise não se limita a explorar as nuances da pigmentação cutânea de forma poética; ela também apresenta a configuração familiar da protagonista incluindo pai, mãe, irmãos e avós, o que evidencia a diversidade fenotípica existente dentro de um mesmo núcleo familiar.

Ademais, o livro ressalta a riqueza étnica do Brasil ao mencionar a multiplicidade de povos que constituem a nossa sociedade, tais como indígenas, portugueses, negros, italianos, japoneses e holandeses. Nesse sentido, a mensagem final celebra essa pluralidade, afirmando que a convergência dessas diferentes matrizes resultou no "presente da mistura de muitas raças" (*Diário de Campo*, 05/05/2025).

**Figura 5.** Ilustração das páginas 9-10



Dessa forma, a utilização da obra 'Que Cor É a Minha Cor?' busca proporcionar às crianças reflexões que convergem com os achados da pesquisa de Barreto (2021). Segundo a autora, ao brincarem e interagirem, as crianças reproduzem episódios fundamentados no contexto social em que estão inseridas, manifestando hierarquias, valores, costumes e crenças. Tais elementos são fundamentais, pois exercem influência direta nos processos de construção identitária infantil.

Pesquisadora: *Após a contação da história "Que Cor É a Minha Cor?", realizei as seguintes perguntas para as crianças, com o objetivo de estimular a compreensão da narrativa e a reflexão sobre a diversidade de tons de pele:*

*-Qual é o título da história?*

*- Vocês descobriram a cor da personagem principal?*

*-Quais elementos a personagem usou para descrever sua cor, apresentando-os como semelhanças?*

*- E por fim, vocês conhecem alguém com a cor de pele diferente da sua? E com a cor da personagem da história?*

Pesquisadora: *Enquanto eu mostrava a imagem da família da personagem principal do livro "Que Cor É a Minha Cor?" para a turma, as crianças começaram a notar a semelhança entre a tonalidade de pele da personagem e a delas.*

**Figura 6.** Ilustração das páginas 7-8



Lupita: "Tem família, tem pai, tem avô, tem toda a família!"

Após terminar de contar a história, perguntei à turma: "Vocês conseguiram descobrir a cor da personagem principal da história com todas as dicas que apareceram ao longo da narrativa?"

Turma: "Marrom!"

Márcia: "Marrom!"

Pesquisadora: "Vocês repararam que, ao longo da história, o autor usou a cor das folhas de amendoeira e a foto da família para vocês descobrirem a cor da personagem principal?"

Turma: "Sim! Marrom!"

Pesquisadora: "Aqui na turma tem algum coleguinha que tem a mesma cor da personagem da história?"

Turma: "Sim!"

Lupita: "Tia, tenho uma amiguinha perto de casa que ela é marrom e a irmã dela também é."

Emicida: "Tia, perto da casa da minha avó, tenho um amigo que é marrom e se chama Luan. Ele tem seis anos."

*(Diário de Campo, 07/05/2025)*

O trabalho com a obra literária em questão estimula as crianças a compreenderem a pluralidade de raças e etnias que constituem a sociedade. Nesse sentido, Lira Santos (2023) ressalta que a utilização de literatura infantil protagonizada por personagens

negros é uma estratégia urgente para a desconstrução de estereótipos e padrões discriminatórios, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Ao promover essa representatividade, a prática pedagógica possibilita que as crianças negras se reconheçam positivamente, valorizando sua cor, seu cabelo e seu pertencimento racial. Esse processo é fundamental para o empoderamento e para o fortalecimento da identidade negra desde a infância.

Corroborando essa perspectiva, a pesquisa de Pereira dos Santos (2023) ressalta que a literatura infantil é uma ferramenta essencial para a educação das relações étnico-raciais, exercendo uma influência significativa na maneira como as crianças constroem sua identidade.

Pesquisadora: *Após a contação de história, os alunos retornaram para suas carteiras.*

Professora Regente: *"Qual o título da história que a tia Grazi acabou de contar?"*

Turma: *"Que Cor É a Minha Cor?"*

Professora Regente: *Apresentou novamente o livro e ressaltou que sua própria pele é branca, enfatizando a importância de cada aluno conhecer e aceitar sua cor de pele. Destacou que a história contada pela pesquisadora é muito bonita e importante, pois ensina a criança a se cuidar e a se amar. Reafirmou que a cor da pele não torna ninguém menos inteligente ou bonito que o outro, sendo apenas uma característica única que Deus concedeu a cada pessoa.*

Lupita: *"Tia, e cuidar!"*

Professora Regente: *"Isso, Lupita, cuidar!"*

Professora Regente: *"Vocês sabiam que o Brasil é o país de várias misturas de cores, de 'raças'? Por isso, somos todos diferentes, e essa riqueza de raças nos torna um povo único!"*

Pesquisadora: *Embora a fala da professora regente tenha sido acolhedora e bem-intencionada, é importante refletir sobre como a explicação de que "Deus fez cada um com uma cor" pode reforçar uma ideia essencialista da identidade racial, desconsiderando as dimensões históricas, sociais e políticas da racialização e direcionando a explicação para uma perspectiva cristã.*

(Diário de campo 07/05/2025).

De certo modo, quando a temática da diversidade no ambiente escolar é abordada exclusivamente pelo viés da tolerância e da religiosidade, retira-se do corpo negro a sua história, cultura e trajetória de luta. A identidade racial não se resume a dados biológicos ou à vontade divina; trata-se de um processo de construção social que envolve complexas relações de poder na sociedade em que estamos inseridos. Nesse contexto, conforme apontam De Souza et al. (2018, p. 6), “a identidade deve ser concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo”.

Dessa forma, a abordagem das relações étnico-raciais não deve limitar-se à benevolência ou ao campo da crença, mas sim pautar-se em um viés crítico e de autoconhecimento. Quando a escola, gestores e docentes desconsideram essa dimensão política e histórica, a instituição abdica do seu papel de educar para as relações étnico-raciais, passando a reproduzir um discurso de harmonia racial ilusório. Tal postura sustenta o mito da "democracia racial" em um país estruturalmente marcado por profundas desigualdades (Gomes, 2019; Silva, 2000).

Pesquisadora: *Uma fala em particular me chamou muita atenção quando perguntei:*

Pesquisadora: - *“Vocês acham legal sermos todos iguais ou diferentes, por quê?”.*

Lupita: - *“Eu acho legal, porque se Deus fez o arco-íris de várias cores diferentes, nós também somos diferentes.”*

Pesquisadora: *Certamente não esperava essa resposta. Fiquei encantada com a capacidade de uma criança de 5 anos em estabelecer uma comparação tão perspicaz.*

*entre a beleza das cores do arco-íris e a diversidade humana, incluindo a complexidade da diversidade étnica presente na sociedade brasileira.*

(Diário de campo 07/05/2025).

Assim, após a segunda intervenção pedagógica, é evidente que a literatura infantil é uma ferramenta que auxilia os professores(as) a trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Dessa forma, possibilita às crianças a dialogarem sobre a temática considerando situações que ocorrem em seu dia a dia e no contexto que estão inseridas. Como também, as pesquisas de Torres (2019), Pereira (2019), Barreto (2021), Quadros (2023), Pereira dos Santos (2023) e Chaves (2023) ressaltam que a literatura infantil se mostra uma forte aliada na consolidação da identidade étnico-racial positiva das crianças negras, pois permite que se sintam representadas e reconhecidas nos livros de literatura infantil por meio de suas características, cultura e costumes pertencentes aos seus familiares e ancestrais.

Além disso, Torres (2019), Pacheco (2022) e Pedro Oliveira (2022) destacam que, na educação infantil, ocorrem processos de construção, indagação, afirmação e negação de pertencimento étnico-racial das crianças inseridas nesse ambiente e a contação de história na educação infantil estimula a imaginação das crianças, além de ser uma ferramenta pedagógica que discutir sobre práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que são produzidas muitas vezes, no contexto familiar e escolar.

Em síntese, a segunda intervenção consolidou a compreensão das crianças sobre a pluralidade fenotípica, permitindo que a identificação racial deixasse de ser um conceito abstrato para se tornar uma percepção concreta de si e do outro. Ao validarem suas próprias cores e as de seus pares, os alunos demonstraram um fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertença.

Contudo, para que esse processo de reconhecimento se transforme em uma valorização efetiva e conhecimento crítico, buscou-se, na terceira intervenção, aprofundar a subjetividade em torno do tema. Para tanto, utilizou-se a obra 'A Cor de Caroline', de Alexandre Rampazo. Este livro aborda a temática da cor da pele de forma lúdica e divertida, servindo como dispositivo pedagógico para desafiar a ideia de uma 'cor padrão' e instigar as crianças a descobrirem, com maravilhamento, a singularidade e a beleza de

cada tonalidade presente no cotidiano escolar e descobrir que existem várias tonalidades de pele.

A terceira e última intervenção pedagógica realizada na sala de aula da Educação Infantil ocorreu em 12 de maio de 2025. A ação concentrou-se na contação da história do livro "A Cor de Caroline", de autoria de Alexandre Rampazo, uma obra de literatura infantil que aborda a temática da cor da pele de forma lúdica e divertida. (Diário de campo, 12/05/2025)

A escolha deste recurso pedagógico foi embasada na pesquisa de Quadros (2023)<sup>11</sup> que o utilizou, em conjunto com materiais como "giz de cera – tons de pele", para trabalhar a construção da identidade, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento étnico-racial na Educação Infantil.

A narrativa do livro inicia-se com um episódio comum em sala de aula, quando Pedrinho, colega de Carolina, questiona: “Você me empresta o lápis cor de pele?”. Este momento deflagra a reflexão da protagonista sobre qual seria, de fato, a "cor de pele" correta.

Ao longo da história, Carolina observa as doze cores presentes em sua caixa de lápis e, em um processo de descoberta, compreende que cada tonalidade de pele é bela e possui sua própria singularidade. A protagonista assimila que cada cor representa uma pessoa e um modo de ser. Essa jornada a leva a concluir que, independentemente do tom de pele, todos são iguais em essência, culminando na percepção e aceitação da beleza de sua própria cor de pele

Foto 8. Registros do momento de leitura do livro “A Cor de Caroline”

---

<sup>11</sup> A escolha do livro *A Cor de Caroline* deve-se à pesquisa realizada por Quadros (2023), na qual a autora o utilizou, juntamente com o material "giz de cera – tons de pele", como recurso pedagógico para abordar a construção da identidade, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento étnico-racial na Educação Infantil.

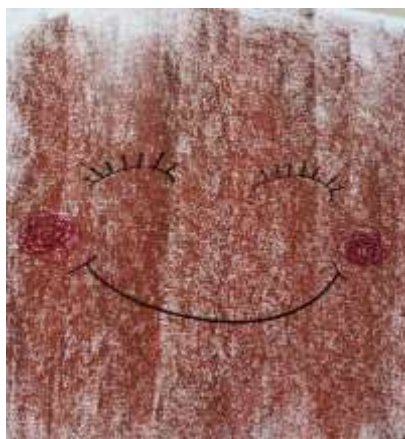


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

*Pesquisadora: Após a contação da história, propus aos alunos que realizassem um autorretrato, representando a cor com a qual se identificavam com o giz de cera tons de pele, apresentei a eles as diferentes cores de pele e que poderiam utilizá-los para realizar o seu autorretrato.*

*Pesquisadora: Apresentei a página 27 do livro “A Cor de Caroline”, na qual a personagem Carolina exibe seu autorretrato, servindo como inspiração para a atividade, minha intenção era compreender as crianças a respeito da temática pesquisa e suas construções.*

**Figura 7.** Ilustração da página 27



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

(Diário de campo, 12/05/2025)

Essa estratégia de observação fundamenta-se na perspectiva de Holmes (2005), que ressalta que o ato de desenhar a si mesmo ou ao outro funciona como um revelador do entendimento da criança sobre a identidade étnico-racial. O desenho, portanto, não é apenas um exercício motor, mas um registro simbólico de como o sujeito se percebe no mundo.

Pesquisadora: *Para a realização dos autorretratos apresentei a turma o giz de cera profissional tons de pele. A iniciativa de utilizar o giz de cera em tons de pele para esta intervenção pedagógica fundamenta-se na pesquisa de Tainara Quadros (2023). Sua investigação demonstrou como a disponibilização desses materiais é crucial para desconstruir a ideia preconcebida de que apenas tons de rosa claro ou cores claras são adequados para representar a diversidade de tonalidades da pele humana.*

Figura 8. Caixa de giz de cera de diferentes tons de pele



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

(Diário de Campo, 12/05/2025)

Neste sentido, a escolha desse material justifica-se pelo impacto que um detalhe aparentemente simples, como a cor de um giz de cera, exerce na formação da subjetividade infantil. O que muitas vezes é subestimado no cotidiano escolar possui, na verdade, implicações profundas: ao disponibilizar uma paleta que contempla a diversidade, valida-se a existência de corpos negros e pardos, combatendo o silenciamento estético e promovendo uma identificação positiva que influencia diretamente a forma como a criança é percebida por seus pares.

**Foto 9.** Apresentação os giz de cera Pintkor- tons de pele.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

*Pesquisadora: Quando apresentei os giz de cera em tons de pele, as crianças e da mesma forma as professoras demonstraram surpresa e encantamento ao verem uma caixa com diversas tonalidades. Para que compreendessem a função desses novos materiais, mostrei a elas o giz de cera que correspondia à minha própria tonalidade de pele. Essa demonstração teve o objetivo de prepará-las para a atividade de autorretrato que fariam em seguida, utilizando os giz apresentados em uma folha sulfite A4.*

*Pesquisadora: Após a apresentação dos gizes de cera "tons de pele", a professora regente exemplificou as cores com alguns colegas da turma.*

*Professora Regente: "Grace, me empresta o lápis cor de pele? O que a Grace vai fazer?", perguntou ela à turma.*

*Professora Regente: "Ela vai me dar a cor de pele da cor da pele dela!"*

*Professora Regente: "Se eu pedir a cor de pele para o colega Léo, ele vai me emprestar o lápis da cor marrom."*

*Professora Regente: "Vamos fazer um círculo e estender as mãos para vermos as cores da nossa pele e tirar uma foto bem linda!"*



(Diário de campo, 12/05/2025)

Essa iniciativa fundamenta-se na pesquisa de Quadros (2023), que demonstra como a oferta desses materiais é crucial para desconstruir a ideia de que apenas tons claros representam o humano. Ao disponibilizar uma paleta diversa, a escola valida a existência de corpos negros e pardos, combatendo o silenciamento estético. Como reforça Holmes (2005), o ato de desenhar a si mesmo revela o entendimento da criança sobre sua identidade étnico-racial; não é apenas arte, é um registro simbólico do reconhecimento de si.

**Foto 10.** Registro da atividade de autorretrato onde as crianças utilizam os giz de cera Pintkor- tons de pele.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

*Pesquisadora: Sugerir as crianças que realizassem o registro de seus autorretratos no chão da sala mesmo, como estava. Para enriquecer seus autorretratos, as crianças também utilizaram os giz de cera comuns disponíveis em sala de aula, que incluíam as cores: branco, amarelo limão, amarelo pele, laranja, vermelho fogo, vermelho carmim, azul celeste, azul turquesa, verde Veronese, verde bandeira, marrom e preto. Esses materiais foram empregados para adicionar detalhes específicos aos seus desenhos, como boca, olhos, laço, gravata e cabelo.*



(Diário de campo, 12/05/2025)

Pesquisadora: *As crianças quando viram a caixa do giz de cera tons de pele, ficaram encantadas, porque nunca tinha visto giz de ceras com aquelas tonalidades de cores ainda mais que representasse a cor de pele.*

Allan: - *Tia você tem o giz de cera da cor da minha pele?*

Pesquisadora: *Mostrei as cores disponíveis na caixa e Allan pegou o giz que ele achou que se parecia mais com a sua cor de pele.*

Pesquisadora: *Posteriormente mostrei a cada criança as tonalidades de giz que tinha disponível na caixa e cada uma pegou um giz que achava que se parecia mais com a sua cor de pele.*

Pesquisadora: *Depois que as crianças terminaram seus autorretratos, a professora regente fez a apresentação dos desenhos para toda a turma. Dessa forma, todos puderam observar a diversidade de cores presente na sala. A turma ficou encantada, e eu pude perceber que a proposta da atividade foi um sucesso.*

(Diário de campo, 12/05/2025)

**Foto 11-** Autorretratos realizados pela turma da Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Pesquisadora: *Um aspecto notável foi a discrepância entre a autopercepção das crianças e a identificação étnico-racial atribuída por seus pais. Durante a atividade de autorretrato, as crianças pintaram suas imagens com cores que correspondiam à sua própria percepção de pertencimento étnico-racial.*



(Diário de campo, 12/05/2025)

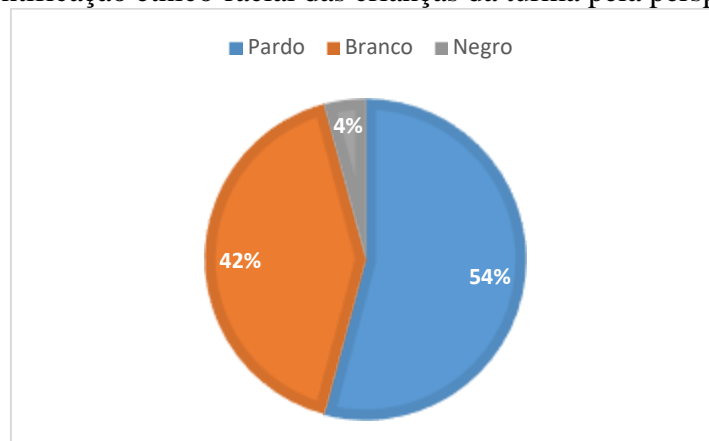
Contudo, ao responderem ao questionário sobre a identidade étnico-racial dos filhos, apenas uma mãe declarou que sua criança era negra; a identificação predominante foi "parda". Acredita-se que essa ocorrência se alinha à perspectiva de Flávia Gomes (2019, p. 70), que pontua: “o pardo é, muitas vezes, o 'nem lá, nem cá', o que acaba por configurar um limbo identitário-racial, que busca se distanciar da negritude em um contexto onde ser negro ainda é socialmente desvalorizado.”

**Quadro 6.** Identificação étnico-racial das crianças da turma pela perspectiva dos pais.

<b>Nome</b>	<b>Identificação étnico-racial</b>
Lupita	Parda
Janine	Parda
Leo	Pardo
Kiusam	Preta
Carlos	Pardo
Sônia	Branca
Lázaro	Pardo
Márcia	Parda
Ana Maria	Parda
Conceição	Branca
Lucimar	Parda
Heder	Branco
Valéria	Branca
Júnior	Branco
Fabrizio	Pardo
Anderson	Branco
Mirielle	Branco
Daniel	Branco
Luísa	Branca
Muniz	Pardo
Gustavo	Pardo
Allan	Pardo
Grace	Branca
Emicida	Pardo

Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 13.** Identificação étnico-racial das crianças da turma pela perspectiva dos pais.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Gráfico 13 detalha a identificação étnico-racial dos alunos, conforme a perspectiva de seus responsáveis: 13 alunos foram identificados como pardos, 10 como brancos, e apenas 1 aluna foi identificada como preta por sua mãe.

Essa distribuição de identificação por parte dos responsáveis corrobora com outras pesquisas. Por exemplo, um estudo realizado por Souza (2019) que buscou compreender as relações étnico-raciais em contextos escolares e familiares de crianças da educação infantil, também aplicou um questionário de identificação étnico-racial aos responsáveis. Os resultados de Souza (2019), indicaram que, entre as crianças de seu grupo, as identificações foram: 4 pretas, 8 pardas, 10 brancas e 1 amarela.

Diante desses dados, torna-se pertinente a análise sob a ótica do Colorismo, conforme a teoria de Devulsky (2021). O colorismo é uma ideologia profundamente ligada ao racismo, que se baseia nos processos de colonização e atua como uma tecnologia política. Sua função é hierarquizar pessoas racializadas, colocando-as em lugares socialmente pré-determinados e historicidades de subalternidade.

Esse processo de hierarquia racial está profundamente enraizado na ideia de supremacia branca (branquitude). O colorismo opera não apenas entre pessoas negras e brancas, mas também dentro do próprio grupo negro, diferenciando o negro retinto (preto) e aqueles que o IBGE denomina como pardos. Ou seja, pessoas consideradas não brancas são racializadas (por fenótipo, tom de pele, traços faciais e corporais) e posicionadas como inferiores (Devulsky, 2021).

Assim como, Gebara ressalta:

O conflito rejeição/aceitação do ser negro, evidenciado, não é uma característica da atualidade, acompanha o processo histórico brasileiro, marcado pela escravização, e a influência desta conformação do tipo de

racismo que vivemos na contemporaneidade. A força da escravização e das representações negativas forjadas durante esse processo deixou marcas profundas e negativas na identidade do negro brasileiro e na representação social em torno de sua raça. Esse é um processo que também afeta brancos e mestiços brasileiros. (Gebara, 2023. p. 197)

Essa inferiorização se manifesta não apenas no aspecto estético (no que é identificado como beleza ou "padrão de beleza"), mas também nos aspectos intelectual, cognitivo e econômico.

Como ressalta Devulsky (2021, p. 35):

Esse é um processo social reprodutível e reprodutor, que não pode ser revertido individualmente ou por meio de ato isolado. Um decreto que criminaliza o racismo; uma constituição federal que erige à regra a não discriminação baseada em raça ou cor; uma política de cotas raciais para ingresso nas universidades; todas essas ações importantes e necessárias não são capazes de dar fim ao racismo. E isso não porque tais medidas sejam ruins, mas porque elas são insuficientes. O colorismo como maneira pela qual se investem as pessoas em processos hierarquização dos negros e o racismo a estabelecer a superioridade branca compõem processos que estão interligados, de fato, mas que, sobretudo, visam à perenização dessas estruturas enquanto ordem racial.

Pesquisadora: *Durante meu tempo em campo, observei que a professora regente, ao propor atividades com desenhos de meninos, meninas ou partes do corpo, incentivava as crianças a pintar de acordo com a cor de pele com a qual se identificavam. No meu primeiro dia na escola, as crianças estavam trabalhando em uma atividade sobre identidade, um tema comum no início do ano letivo na educação infantil. Enquanto observava as crianças realizando a tarefa, perguntei ao Léo que cor ele estava usando para pintar o corpinho do boneco.*

Léo: *"Marrom!", e ele sorriu.*

Pesquisadora: *Fiquei surpresa com a resposta de Léo, pois nunca tinha visto uma criança de cinco anos falar que sua cor de pele era marrom.*



A construção da identidade na infância é um processo profundamente atravessado pelas interações sociais. Como ressaltam Enumo e Silva (2024), as crianças compreendem, interpretam e comunicam-se com o meio de diversas formas, sendo que é por meio da troca com seus pares e adultos que elas constroem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Essa dinâmica de interação e observação mútua é ilustrada pelas autoras em um episódio em que uma criança, ao notar a cor escolhida por um colega para o autorretrato, intervém: “Mas você não é dessa cor, você é marrom!” Ele pega um lápis de cor e o entrega à colega” (Enumo; Silva, 2024, p. 14).

Este reconhecimento do "marrom" como uma cor de identificação étnico-racial também é evidenciado na pesquisa de Regina da Silva (2015). Ao ser questionada sobre sua cor no autorretrato, a aluna Aziza identifica-se prontamente como marrom, justificando sua escolha por meio da semelhança com a tonalidade da pele de sua mãe. Tais experiências na socialização escolar, marcadas pelo contato com adultos e pares externos ao núcleo familiar, possibilitam à criança novos modos de leitura da realidade, fundamentais para a estruturação de sua identidade racial (Cavalleiro, 2012).

Contudo, essa percepção não ocorre de forma isolada, mas é mediada pelos recursos disponíveis no ambiente. Neste sentido, Quadros (2023) indica que, muitas vezes, as crianças podem não designar formalmente seu pertencimento étnico-racial em termos abstratos, mas reportam-se constantemente à cor da pele de outras crianças e às representações presentes nos materiais didáticos. Portanto, a presença ou ausência de recursos que contemplem a diversidade exerce uma influência direta na forma como a criança pequena percebe a si mesma e valida as suas características fenotípicas no espaço coletivo.

Assim como, as intervenções pedagógicas foram cruciais para compreender como as crianças estabelecem relações étnico-raciais por meio da interação espontânea, utilizamos as conversas informais durante o recreio ou em sala de aula. Esse método permite ao pesquisador acessar percepções que muitas vezes não emergem em atividades dirigidas.

*Pesquisadora: No recreio, Kiusam frequentemente sentava-se comigo no banco, observando as crianças de sua turma e da escola. Eu conversava bastante com ela e, já que ela permanecia na maioria das vezes ao meu lado.*

*Pesquisadora: Por que? Você não brincar com os outros colegas?*

*Kiusam:- Estou cansada!*

*Pesquisadora: -O que você fez para estar cansada?*

*Kiusam: Nada, rsrs.*

*Pesquisadora: -Kiusam, sempre respondia que estava cansada, e assim, passava a maior parte do recreio comigo e sua colega da van lanchando e conversando.*

(Diário de campo, 07/05/2025)

*Pesquisadora: - Kiusam destacava-se por sua beleza. Ela era a única criança negra na sala de aula cuja mãe declarou sua identidade racial, valorizando a beleza de Kiusam com penteados e acessórios que realçavam seus cabelos crespos.*

*Pesquisadora: - Kiusam quem a arrumava para ir à escola, pois todos os dias seu cabelo estava penteado de formas diferentes?*

*Kiusam:- Minha mãe!*

Pesquisadora:- A sua mãe tem *o cabelo igual ao seu também?* E faz lindos penteados como o seu?

Kiusam: *sorriu e disse: Minha mãe tem o cabelo ruim!*

Pesquisadora: -*"Não existe cabelo ruim, Kiusam! Existem vários tipos de cabelo: crespo, enrolado, ondulado e liso.*

Kiusam:- *"Quando crescer vou alisar meu cabelo"*!

Pesquisadora:- *Não faça isso! seu cabelo é lindo e não precisava ser alisado.*

(Diário de campo 07/05/2025)

A fala de Kiusam sobre o desejo de alisar o cabelo evidencia o peso do racismo estrutural ainda na infância. Conforme ressalta Gomes (2006, p.8):

O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas, assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida. (Gomes, 2006, p.8)

Nesse contexto, observo que o cuidado dedicado pela mãe aos cabelos de Kiusam pode ser lido como um gesto de reparação e afeto, possivelmente por não ter a mesma oportunidade de valorização em sua própria infância. Entretanto, esse esforço individual enfrenta a força da "normatização da sociedade", que impõe padrões de beleza que negam a estética corporal da criança negra. Como pontuam Oliveira e Araujo (2019), a influência negativa da mídia contribui para a não aceitação do cabelo crespo desde cedo, fazendo com que o cabelo liso seja percebido pelas crianças como o "padrão" ideal e associado à praticidade de "não dar trabalho". Por experiência própria, observo que quando aliso meu cabelo que é cacheado, as pessoas costumam comentar: 'Nossa, como você fica diferente de cabelo liso!'. Já chegaram a questionar por que não o mantenho alisado, afirmando que eu seria 'mais bonita' assim. Na adolescência, cheguei a acreditar que o 'certo' seria alisar,

mas com o passar dos anos e o amadurecimento, compreendi que sou bonita com o cabelo cacheado ou liso. O que realmente importa é o meu ponto de vista e a minha decisão; não cabe às outras pessoas ditar padrões sobre o que é melhor para mim ou definir a minha beleza. (*Diário de Campo 07/05/2025*)

Essa percepção de insatisfação é aprofundada por Gomes (2008), ao afirmar que o cabelo crespo é frequentemente alvo de tensões e contradições identitárias. Por um lado, há o desejo de adequação; por outro, existe um movimento de revalorização que extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico-racial, remetendo a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. Contudo, essa revalorização é dificultada pela hegemonia da branquitude. Cardoso (2018) evidencia que a colonialidade e o branqueamento na construção identitária fazem com que crianças negras, ao conviverem em ambientes que desvalorizam suas características, acabem por não reconhecer sua própria beleza, afetando a aceitação de sua ancestralidade.

Essa desvalorização dos traços fenotípicos representa um sério desafio, pois, como ressalta Santos (2020), a identidade na Educação Infantil está em constante construção, sendo moldada pelos olhares, pelo toque e pelas interações cotidianas. Quando o imaginário infantil é bombardeado por representações de um único tipo de beleza, exemplificado por Enumo e Silva (2024, p.17):

E quando as crianças são expostas a representações que apresentam um único tipo de beleza, como a boneca Barbie, esses ideais estéticos permeiam o imaginário infantil, promovendo a propagação de padrões de beleza e a internalização da ideologia do branqueamento desde os primeiros anos de vida. Do mesmo modo, quando crianças, tanto negras quanto brancas, têm acesso limitado a recursos que lhes permitam compreender a diversidade presente no mundo, suas possibilidades de interagir e entender a sociedade à sua volta também são limitadas.

Desta forma, torna-se compreensível que a absorção de uma cultura de matriz europeia, que privilegia a estética da branquitude, force a necessidade de adequação a traços eurocentrados no cotidiano escolar. Por conseguinte, torna-se fundamental promover uma educação antirracista desde a Educação Infantil. O objetivo é que as crianças aprendam a valorizar sua própria fisionomia, cultura e história, desenvolvendo um sólido sentimento de pertença e identificação com o contexto escolar, onde as diferenças entre pares e adultos sejam celebradas e não silenciadas.

Pesquisadora: *Em uma conversa informal com a professora de apoio, que se declarava negra, perguntei a ela como via a realização da pesquisa em sala de aula com as crianças da turma.*

Professora de apoio: *Essa temática é muito relevante para as crianças, especialmente para que aprendam sobre a diversidade de cores que cada pessoa pode ter. Ela ressaltou que isso ajuda as crianças a construir sua identidade e a valorizar suas próprias características físicas.*

(Diário de Campo, 23/04/2025)

Portanto, recai sobre os docentes e gestores a responsabilidade de promover uma educação antirracista que valorize o fenótipo e a cultura africana e afro-brasileira. Essa valorização permitiria que as crianças se identificassem positivamente no ambiente escolar, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Contudo, com base no mapeamento da referida pesquisa, observa-se uma notável lacuna entre a determinação legal e a efetivação das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica.

Pesquisadora: *Ao chegar à escola, frequentemente Janine, uma menina muito carinhosa que gostava de ficar perto de mim durante as contações de história, chamava a atenção. Ela é uma criança negra, embora sua mãe a identifique como parda. Assim como a mãe de Kiusam, a mãe de Janine também utilizava diversos acessórios e penteados em seu cabelo.*

(Diário de campo 15/04/2025)

É impossível analisar esse episódio em questão sem remeter à teoria do colorismo, defendida por Devulsky (2021). O colorismo é definido como a hierarquização de pessoas negras de acordo com sua proximidade ou distanciamento do fenótipo africano que é socialmente estabelecido. Essa teoria está intrinsecamente ligada à ideia de branquitude

e supremacia branca, pois determina que indivíduos que apresentam traços fenotípicos associados à ancestralidade africana em sua aparência ocupam, na estrutura social, posições de subalternidade e maior vulnerabilidade. Tais posições são, em grande medida, socialmente pré-determinadas.

Nesse contexto, é comum que pais categorizem seus filhos como "pardos", em um movimento que pode estar associado ao receio de declará-los como negros ou pretos, buscando inconscientemente ou conscientemente evitar a estigmatização social que acompanha essa identificação em uma sociedade racializada.

Conforme afirma Devulsky (2021), a identificação racial em contextos de racismo não é neutra:

Pessoas sociabilizadas sabem que chamar alguém de “preto” não é objetivamente uma identificação racial ou uma qualificação precisa da sua cor, mas se restringe a um modo de descrever alguém. Identificar alguém como “preto” em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser. (Devulsky, 2021, p. 35)

*Pesquisadora: Inicialmente, Janine chorava quando não conseguia sentar-se na frente; contudo, com o passar dos dias, ela foi se adaptando às rotinas da escola e da sala, e as ocorrências de choro diminuíram, manifestando-se apenas ocasionalmente, especificamente em situações nas quais a professora regente não consegue atender ao seu desejo de sentar-se à frente devido à ocupação prévia do lugar por outro colega. Esse comportamento evidencia as tensões inerentes ao processo de socialização na Educação Infantil, onde a criança negocia seus desejos individuais com as regras e limites impostos em sala de aula.*

*Pesquisadora: Quem arruma o seu cabelo Janine? Sempre lindo.*

*Janine: -Minha mãe!rsrs.*

.

*(Diário de campo 15/04/2025)*

*Pesquisadora: Após alguns dias em campo, a professora regente me sugeriu contar uma história com a temática da pesquisa para as crianças da turma se familiarizarem com o assunto. Ela me indicou a biblioteca da escola para procurar um livro. No entanto, ao perguntar à bibliotecária se ela teria algum livro de literatura infantil que abordasse diversidade ou relações étnico-raciais, ela me informou que não havia.*

*Pesquisadora: Assim, comuniquei à professora que a biblioteca da escola não possuía livros sobre o tema. Para mim, como pesquisadora, foi muito frustrante não encontrar livros de literatura infantil que abordassem as relações étnico-raciais ou a diversidade. Essa situação ressalta um desafio comum na prática de uma educação mais inclusiva.*

*(Diário de Campo, 24/03/2025)*

A inexistência de acervo literário focado em relações étnico-raciais na biblioteca escolar, conforme relatado no diário de campo (24/03/2025), não é um fato isolado, mas um reflexo da omissão institucional. Essa lacuna corrobora as pesquisas de Rego (2019) e Veiga (2023), que apontam a escassez de materiais didáticos adequados como um dos principais entraves para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

*Pesquisadora: Durante a minha permeância e realização das intervenções em campo a professora regente demonstrava conhecimento e interesse sobre a temática das relações étnico-raciais e disposição de abordar a temática em sala de aula.*

*(Diário de Campo, 15/05/2025)*

Essa postura é fundamental, pois conforme apontam as pesquisas de Costa dos Santos (2023), Barbosa (2023) e Fonseca (2021), existe uma necessidade premente de que os docentes se capacitem para trabalhar uma educação antirracista. Como enfatiza Teixeira (2021), a formação continuada é essencial para a produção de conhecimentos que visem à desconstrução de conceitos racistas arraigados no imaginário escolar.

Contudo, a realidade da Educação Básica ainda apresenta desafios estruturais. Pesquisas de Veiga (2023) e Justino (2023) indicam que muitos professores e assistentes pedagógicos possuem dúvidas sobre como mediar essa temática, muitas vezes pela falta de materiais didáticos adequados ou por uma formação lacunar. Essa insegurança pode ser agravada pela composição do quadro docente; na escola pesquisada, assim como em muitos espaços educacionais, a presença de professores(as) brancos é majoritária em relação aos negros (*Diário de Campo*, 17/03/2025).

Essa disparidade étnica no corpo docente tem implicações diretas na prática pedagógica. Estudos de Duarte (2021) e Rodrigues (2023) revelam que professoras negras, por vivenciarem o racismo na pele, sentem frequentemente a obrigação fundamental de trabalhar o tema desde a Educação Infantil. Em contrapartida, conforme ressalta Garcia (2019), algumas docentes brancas podem, por vezes, subestimar a importância da temática por acreditarem que crianças pequenas não compreendem o racismo. Essa percepção equivocada pode inibir o reconhecimento de falas e atitudes racistas que, como alerta Teixeira (2021), já estão presentes e se manifestam nos espaços frequentados pelos pequenos.

Pesquisadora: *Nas três intervenções que realizei com a contação de histórias, as crianças da turma sempre demonstraram muita atenção e curiosidade pelas imagens dos livros. O tema era sempre muito instigante para elas, que frequentemente pediam: "Deixa eu ver, tia!". Após cada contação, eu permitia que cada criança folheasse e manuseasse o livro para que tivessem uma compreensão mais aprofundada do que havia sido lido.*

(*Diário de Campo*, 16/05/2025)

Diante desse cenário, as intervenções realizadas com a contação de histórias demonstraram ser estratégias potentes. Essa interação direta com a obra é um pilar da Educação Antirracista, pois, como apontam Oliveira (2022) e Barbosa (2023), a literatura africana e afro-brasileira valoriza a estética e o corpo negro, fornecendo às crianças recursos para entender e enfrentar o preconceito.

A escolha e a forma de mediação das histórias alinham-se às diretrizes da Lei 10.639/03, transformando o lúdico em um espaço de afirmação identitária. Ao permitir que a criança se veja representada nas páginas, a escola deixa de ser apenas um local de instrução para se tornar um espaço de reconhecimento de suas características fenotípicas e culturais.

*Pesquisadora: No último dia em campo, meu coração já estava apertado. Depois de passar três meses com a turma, é natural a gente se apegar às crianças e às professoras, que foram fundamentais para a realização da pesquisa etnográfica. A professora regente, juntamente com a professora de apoio, estava confeccionando coraçõezinhos de papel rosa. Sem saber do que se tratava, fui surpreendida e fiquei até emocionada quando a professora regente perguntou à turma o que poderíamos escrever no coraçõezinho para mim. Ela ouviu cada criança e, depois de escutar todas, as palavras que mais se repetiram foram "Te amo" e "Obrigada, Tia Grazi". A professora regente então escreveu na lousa: "Tia Grazi, obrigada por tudo, te amo!", e pediu para as crianças escreverem no coraçõezinho e fazerem o desenho que quisessem. Posteriormente, as crianças, uma a uma, me entregaram o coraçõezinho e me abraçaram. Fiquei muito feliz e emotiva por ter conquistado a amizade de cada criança e por ter conseguido atingir o objetivo da pesquisa.*



(Diário de Campo, 17/05/2025)

Esse vínculo afetivo é o que sustenta a possibilidade de uma mudança real. É imprescindível que as instituições escolares abram suas portas para pesquisadores e para a temática antirracista, pois é nesse encontro entre teoria e prática que as crianças podem, de fato, começar a se reconhecer e a valorizar a diversidade que as circunda. Somente por meio de uma escuta atenta e de uma prática engajada será possível romper com o silenciamento e garantir que a escola seja um território de pertencimento para todos.

Assim, após as intervenções pedagógicas, permitiu uma imersão profunda nas subjetividades das crianças e nas dinâmicas raciais que permeiam a turma de Educação Infantil pesquisada. Ao articular a literatura infantil africana e afro-brasileira com materiais lúdicos específicos, como o giz de cera tons de pele, foi possível observar que a sala de aula se transformou em um território de investigação e afirmação. A trajetória iniciada com a dúvida sobre "que cor é a minha cor", passando pela desconstrução do "lápis cor de pele" e culminando no autorretrato, evidenciou que as crianças não são apenas receptoras de informações, mas sujeitos ativos que interpretam e ressignificam as relações étnico-raciais a partir de suas vivências.

A análise dos dados construídos revela que, embora o racismo estrutural e o colorismo ainda exerçam pressão sobre o imaginário infantil manifestado no desejo de adequação a padrões eurocêtricos ou na dificuldade de identificação racial por parte das famílias e responsáveis, a intervenção mediada oferece o contrafluxo necessário. Conforme as pesquisas de Oliveira (2022) e Barbosa (2023), quando a estética, o corpo e a cultura negra são valorizados através de práticas pedagógicas intencionais, as crianças desenvolvem um sentimento de pertença e uma autoestima que servem como ferramentas de resistência.

Portanto, as intervenções confirmam que a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 depende diretamente da postura investigativa do docente e da qualidade do acervo disponibilizado. A escassez de materiais na biblioteca escolar, embora desafiadora, foi superada pela introdução de obras que serviram de espelho para as crianças negras e de janela para a diversidade para as crianças brancas. Ao final desta pesquisa, o que se observa não é apenas o cumprimento de uma etapa de pesquisa, mas a prova de que uma educação antirracista é possível e urgente.

O afeto demonstrado pelas crianças no último dia de campo (*Diário de Campo, 17/05/2025*) simboliza que o reconhecimento das diferenças, quando feito com respeito e valorização, não segrega, mas fortalece os vínculos humanos. Conclui-se, assim, que a escola, ao abrir suas portas para pesquisas dessa natureza, possibilita que seus alunos se reconheçam em suas múltiplas cores e fisionomias. Isso garante que a identidade negra seja conhecida por crianças não negras e negras não pela exclusão, mas pela riqueza de sua própria ancestralidade, história e cultura, ensinando as crianças a se valorizarem, respeitarem e a se reconhecerem como pessoas cheias de valores, beleza e capacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a temática das relações étnico-raciais em uma turma da Educação Infantil, com o propósito de compreender e identificar indícios de práticas educativas antirracistas no cotidiano de uma instituição no município de Taiobeiras-MG. O estudo fundamentou-se em três objetivos específicos: identificar as significações construídas pelas crianças; mapear as interações cotidianas sob o viés racial; e analisar o pertencimento racial nas relações entre crianças negras e não negras. Para tanto, adotou-se uma metodologia etnográfica, com permanência de três meses em campo, utilizando instrumentos como diários de campo, conversas informais, oficinas pedagógicas, análise de desenhos e consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim como, a revisão sistemática nos bancos de dados da BDTD e da CAPES ofereceu um suporte teórico-científico que dialogou com os autores Nilma Lino Gomes, Munanga, Petronilha Silva, Djamila Ribeiro e Cavalleiro.

Verificou-se que, embora a escola tenda a restringir a temática a datas específicas do calendário letivo, as intervenções planejadas catalisaram o aprendizado e a reflexão das crianças. Inicialmente, ao vivenciar o cotidiano da sala de aula, notou-se a ausência de diálogos explícitos sobre a questão étnico-racial, somada à escassez de representatividade no "cantinho da leitura" e na biblioteca escolar. Diante dessa lacuna, foram realizadas três atividades interventivas baseadas na literatura infantil antirracista, as quais criaram momentos lúdicos propícios para aflorar as percepções das crianças sobre a temática.

Nesse contexto, os dados demonstraram que as práticas antirracistas são, de fato, potencializadas quando há mediação intencional. As crianças trouxeram consigo conhecimentos prévios construídos em seus círculos familiares e sociais, ratificando os pressupostos da Sociologia da Infância: a criança é um sujeito ativo, dotado de opinião crítica, que não apenas imita o mundo adulto, mas o interpreta e nele se posiciona. Isso ficou evidente durante as observações em sala de aula e no recreio, onde as crianças demonstraram estar atentas ao ambiente, identificando-se e diferenciando-se por meio do fenótipo, da cor marrom e das texturas de cabelo, associando tais características aos seus pares.

Em contrapartida, em algumas pesquisas no mapeamento revelou que ainda persiste, entre alguns docentes, a crença equivocada de que a temática das relações étnico-

raciais seria complexa demais para crianças dessa faixa etária. Contudo, este estudo em conformidade com a literatura atual, afirma que a educação das relações étnico-raciais deve ser uma presença cotidiana no contexto escolar, principalmente na modalidade de ensino da Educação Infantil. É urgente superar a história negada e desumanizada da população negra, propondo uma narrativa de diversidade que vá além do mito da democracia racial. A experiência com a literatura, como no caso da identificação com a personagem Caroline e a cor marrom, mostrou que as intervenções rompem com o padrão da "cor de pele" convencional, fortalecendo a autoimagem e o respeito às diferenças que existe em uma sala de aula.

Por fim, após a conclusão desta jornada etnográfica, propõe-se aos futuros pesquisadores que continuem a priorizar pesquisas que coloquem as crianças da Educação Infantil como protagonistas. Dar visibilidade às suas falas e perspectivas é o caminho necessário para desconstruir o mito de que o racismo e o preconceito não existem na infância. Somente por meio de uma educação que reconheça a criança como sujeito de direitos e de saber, poderemos consolidar uma prática pedagógica efetivamente descolonizadora e antirracista.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

AGOSTINHO, Lucilene Moraes. **“Eu queria ser branco”**: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. 2024. 285 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. **Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil**. 1 2023. 164 p. Dissertação (em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023

ANACLETO DA SILVA, Luciana. **Educação de equidade étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil**. 2023. 97 p. Dissertação (em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2023.

ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR**. 2021. 180 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa qualitativa na educação: fundamentos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. Curitiba: CVC, 2017.

ARAÚJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperança é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUGUSTO, Aline de Assis. **Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG**.

2017.94 p. Dissertação (em Educação) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BARBOSA, Amanda Basílio. **As relações étnico-raciais na Educação Infantil: a literatura como ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10.639/03 com vistas à construção de uma educação antirracista.** 2022. 290 p. Dissertação (em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gladis Paula (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARBOSA, Isabel de Almeida. **Criança negra – visibilidade e autonomia educação étnico-racial na creche, aprendizagens e experiências compartilhadas em área de vulnerabilidade social: A Cidade de Deus.** 2023. 178 p. Dissertação (em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2023.

BARRETO, Daniela Coutinho. **“Com licença, senhor narrador! hoje eu vou contar a minha história!”: conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças.** 2021. 153 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana; Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2023.

BRAGA, Lia Franco. **Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil.** 2019.215 p. Dissertação (em Artes Cênicas) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2019.

BRANCO, Fernanda. **Construindo uma educação antirracista na creche.** 2023. 113 p. Dissertação (em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Desafios e conquistas das mulheres na pós-graduação**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/desafios-e-conquistas-das-mulheres-na-pos-graduacao>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Ministério das Mulheres. **3º Relatório de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios**. Brasília, DF: MTE, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/cresce-a-participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-mas-persiste-desigualdade-salarial>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BIRTO, Rafael C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma pesquisa-formação com estudantes de Pedagogia**. 145f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

BREWER, J.D. **Ethnography**. Buckingham: Open University Press, 2000.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis-SC**. 2018.178 p. Dissertação (em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

- CARMO, Isadora Santos do. **Crianças negras na escola e saúde mental**. 132f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.
- CAMARGO, P. Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.
- CAMARGO, Kátia Adair Agostinho; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo-criança na pesquisa com crianças: a escuta para além das palavras. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 77-92, jan./abr. 2022.
- CANDAU, Vera M. **Didática e práticas pedagógicas: entre saberes e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação no Brasil: diálogos e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 779-803, jul./set. 2011.
- CARVALHO, Janaína Nogueira Maia. **A sociologia da infância: possibilidades de voz e ação da criança e sua/sua infância(s)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil. **Linhas Críticas**, v. 29, e50765, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202350765>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Meninas negras na literatura infantil: infâncias, identidades e representatividades**. 2023. 234 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Marlene Oliva. **O Currículo e a Diversidade Étnico-racial: Desafios na Educação para Quilombolas da comunidade Borá, Brasília de Minas**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2025.
- COSTA, Ricardo João; SARMENTO, Manuel Jacinto. A ética na pesquisa com crianças: o estado da arte e os desafios de uma investigação participativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 65-81, jan./abr. 2018.

COSTA DOS SANTOS, Dayse. **Práticas educativas antirracistas na educação infantil**: um estudo na Unidade de Educação Básica (UEB) Sofia Silva em São Luís do Maranhão. 2023. 194 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. **Relações étnico-raciais na educação infantil**: contribuições da teoria das representações sociais. 2019. 2018 p. Tese (em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; ANDRADE CRUZ, Rosimeire Costa de. O uso do Desenho-Estória na pesquisa com crianças. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Coleção Feminismos Plurais).

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

DRIESSNACK, Martha; SOUSA, Valmi D.; MENDES, Isabel Amélia Costa. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: parte 2: desenhos de pesquisa qualitativa. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 15, p. 684-688, 2007.

DUARTE, Carolina Barcelos. **Docência Negra na Educação Infantil**: consciência política, fazer pedagógico e práxis. 2021. 157 p. Dissertação (em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DA CRUZ SANTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Taiobeiras: 2024.

ENUMO, Eliane C. U.; SILVA, Marta R. P. DA. “**Mas você não é dessa cor, você é marrom!**” A leitura de mundo das crianças e a educação antirracista na Educação infantil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* | n. 21, p. 001-025, 2024. ISSN ONLINE: 2238-1279

FALKENBACK, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto Educação**, Unijuí, v. 7, 1987.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FAZZI, Rita de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEITAL, Lisa Minelli. **Educação infantil e desigualdade racial na pandemia**: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo

Horizonte. 2023. 197 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FERRAZ, Lúcia Vargas. **Identidade negra e processos subjetivos na infância:** formas de enfrentamento do racismo. 238p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

FERREIRA, Edmilson dos Santos. **Infância e microações afirmativas em contextos significativos.** 210p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças:** “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. 2019.206 p. Dissertação (em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FERREIRA, Michele G. F. **Conhecimentos étnico-raciais na formação de professoras de uma escola quilombola:** a emergência da africanização e descolonização do processo formativo. 180p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

FERREIRA, Solange Oliveira. **Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero.** 2020. 162p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Zilda Maria. **A sociologia da infância e a formação de professores:** desafios e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 23, n. 3, p. 343-357, set./dez. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Tradução: José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONSECA, Suellen Souza. **Ancestralidade afro-brasileira na Educação Infantil:** reflexões formativas para uma educação científica antirracista. 2021. 211 p. Dissertação (em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FORNEIRO, J. M. **Espaço educativo:** um lugar para aprender e ensinar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES - FCP. **Certificação Quilombola.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmars>. Acesso em: 20 de out. 2025.

GALVÃO, Cássia Rosicler. **A diversidade na primeira infância:** as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017). 2018.

110 p. Dissertação (em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GARANHANI, Marynelma Camargo; ALESSI, Viviane Maria. Desafios metodológicos da pesquisa com crianças: Reflexões e Proposições. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org). **Percursos Investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais**: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba-SP. 2019. 141 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnkpbpcjpcglclefindmkaj/https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. 01 jul. 2025.

GEBARA.TÂNIA. A.A. **Infância de mães e de filhas/os**: educação das relações étnicos raciais em famílias inter-raciais. Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa/ Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Fabrício Diego Santos. **Festas do cuscuz**: estratégias, sobrevivências e resistências negras em Maracás/Ba. 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

GOMES, Flávia Elaine. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930>. Acesso em: 01 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de resistência**. Paidéia, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da resistência negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 1. ed. (revisada). São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011..

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Lucilene da Silva. **Relações étnicas e o contexto escolar: experiências de crianças quilombolas em uma escola urbana no município de Contendas do Sincorá-Ba.** 82p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

GOMES, Nilma Lino; LÁZARO, A. **Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz.** São Paulo: Fundação Santillana, 2024.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORN, Maria da Graça Souza, BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

HOLMES, Robyn M. The development of children's ethnic-racial identities. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *The Development of Children's Social Identity.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 193-220.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

JUSTINO, Jaqueline Ferreira. A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico- raciais: uma análise na Educação Infantil. 2023. 184 p. Dissertação (em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, Ilka Monique da Costa. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil.** 2017. 81 p. Dissertação (em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

LIMA, Camila Machado de. **“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”**: Por uma formação docente infantil e denegrada.2020. 229 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LIRA SANTOS, Enauanny Wenya. **Princesas negras**: a interseccionalidade entre raça e gênero nos livros de literatura infantil.2023. 149 p. Dissertação (Mestrado em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas). Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2023.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250060, 2020a.

MARTINS, R. C. **A organização do espaço na Educação Infantil**: o que contam as crianças? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Representações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010. p. 143-158.

MATOS, Wesley Santos de. Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança. 138p. . Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

MENDONÇA, Celida Salume; BEZELGA, Isabel Maria Gonçalves. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 143–165, 2020. DOI: 10.5965/198431781642020143. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17957>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MEIRA, Ludmila Costa. **Relações étnico-raciais no âmbito das Instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG**.2019.124 p. Dissertação (em Educação) -Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me negra**: práticas pedagógicas afrofemininas. 2020.199 p. Dissertação (em Ensino e Relações Étnicos Raciais) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Avay. **Taiobeiras**: seus fatos históricos. Brasília: Thesaurus, 1997. 2 v.

MOURA SANTOS, Maria Cristina. **Negrinfância**: por uma prática pedagógica antirracista com professoras de educação infantil em Valente- BA. 2023. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2023.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Emerson Oliveira. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: Da Naturalização da Guerra à Violência Sistêmica. **Intellèctus**, v. 20, n. 1, p. 54-73, 2021.

NEVES, Maria Helena Dantas dos Santos. **Entre prosas, guardados de memória e experiências docentes**: Educação para as relações étnico raciais na creche. 2023. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2023.

NEGRÃO, Camila Alves. **Brincando, conhecendo e valorizando a cultura de matriz afro-brasileira na Educação Infantil**. 2024. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e 88362, 2019.

OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues; ARAUJO, Jaqueline Rodrigues de Oliveira de. **O cabelo crespo e a representação social na educação infantil**. 2019. 16 f. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_M D1\\_SA\\_ID3427\\_01112019103659.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA_ID3427_01112019103659.pdf). Acesso em: 03 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues de Oliveira. **Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil**: uma experiência em Serra/ES. 2022. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito**. Identidade e Interação na Sala de Aula. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Priscila da Silva; GOBBI, Marcia Aparecida. Crianças guaranis mbya: seus desenhos e alguns aspectos do cotidiano na tekoa pyau. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; PEREIRA, Fábio Hoffman (Org.). **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de; SILVEIRA, Maria Alice. Protagonismo infantil: o que dizem as crianças sobre o seu lugar na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270094, p. 1-22, 2022.

OLIVEIRA, Juliana Souza. **Caixinhas negras memórias: aulas de teatro para uma educação antirracista**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

OLIVEIRA, Regina Márcia Pereira. **A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil**: Um estudo de caso na UMEI Grajaú. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PACHECO, Jefferson Duarte. **A contação de histórias como ferramenta pedagógica para construção de uma educação antirracista desde a infância**. 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2022.

PACHECO, Cristiane e Silva. **Práticas curriculares antirracistas na Educação Infantil**: reflexões, tensões e possibilidades. 2023. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PAZELLO, Ricardo Prestes. **Direito insurgente e movimentos populares**: o giro decolonial do poder e a crítica marxista ao direito. 2014. Tese (Doutorado em Direito). Setor de Ciências Jurídicas, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PEDRO OLIVEIRA, Joice da Silva. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. 2022. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PEREIRA DOS SANTOS, Rosângela. **“Eu nem sabia que era negra até te conhecer”**: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas da educação infantil. 2023. 198 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PINTO, Alessandra Rodrigues. **O corpo na educação infantil**: o que dizem as crianças? Curitiba: Appris, 2017.

PINTO, Amanda da Silva. **Corpo e Dualismo no Contexto Escolar**. 4º Encontro de Políticas Públicas para Pan-Amazônia e Caribe. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcgclefindmkaj/https://epppac.com.br/wp-content/uploads/2021/07/GT7-001-CORPO-E-DUALISMO-NO-CONTEXTO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2025.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância**: o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PORTAL PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Primeira Infância Primeiro**. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL TAIOBA. **Projeto Político-Pedagógico**. Taiobeiras: E.M. Taioba, 2024. Documento impresso.

QUADROS, Taiana Flores de. **Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria-RS**. 2023. 131 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Caroline**. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

REGINA DA SILVA, Tarcia. **Criança e Negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. 2015. 225 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/ Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes**. 2019. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Núbia Braga. **Os povos indígenas e os sertões das minas do ouro no século XVIII**. 2008. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCKWELL, Elsie. Sobre o trabalho de campo na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 14-21, fev. 1991.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Massa Edições, 2005.

RODRIGUES, Lillian Ferreira. **Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico antirracista**. 2023. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2023.

SÁNCHEZ, P. A. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o Sol!: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche**. 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!:** crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SANTIAGO, Suélen Garcia. **Experi-vivências antirracistas:** Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia. 2023.134 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche:** o espaço-ambiente em foco. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Arianna Ramos dos. **Danças entrelaçadas:** as negras referências e o mosaico das relações étnicas num processo artístico-pedagógico. 78 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro:** (re)significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVG6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jul. 2025.

SANTOS SILVA, Ana Carolina. **Educação infantil e antirracismo a partir de uma autoetnografia feminista negra.** 2024.149 p. Dissertação (em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação.** Braga: Universidade do Minho, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina (Orgs.). **Pesquisa com crianças:** perspectivas e debates. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da Infância como campo de estudos.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOMES, José. (org.). A criança: um sujeito social e de direitos. Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 11-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SERRA-MALLOL, Josefina. Observação participante: o afeto e a razão. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Teresa Eglér (Org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 109-122.

SILVA, Otavio 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**. p. 01-21, maio. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290077>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e Afrocentrar a Educação Infantil**: corpo negro e cabelo crespo nas experiências de narrativas de crianças e professoras. 2022. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Alysson dos Anjos. **Questões étnico-raciais na educação infantil**: entre saberes e experiências de professoras em um município no sul de Minas Gerais. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SILVA, Luciana; ACCORSI, Fernanda. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos para uma prática antirracista. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2021.

SILVA, A. C. et al. Metodologias ativas e o cotidiano escolar: diferentes métodos para uma aprendizagem efetiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, v. 01, n. 09, p. 05-22, set. 2021

SILVA, Catiele Susuani Dias da. **Relações de gênero e pertencimento étnico-racial na educação infantil**: a perspectiva das crianças. 129p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

SILVA, Cristiane Maria da. Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira: contribuições para a construção da identidade da criança negra. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 320-335, jan./abr. 2021.

SILVA, Flavia Querino da. **Etnicidades entre crianças da escola Reunidas Barroso de Camamu/Ba: das brincadeiras ao samba de roda**. 142p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488–503, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.75007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75007>. Acesso em: 11 jan. 2026

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento étnico-racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas**: narrativas de professoras negras de Educação Infantil. 2021. 143 p. Dissertação (em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SOUZA, I. S. de et al. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 137-146, 2018.

SOUZA, L. S. et al. O processo de construção da identidade na educação infantil: um olhar sobre as interações sociais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, v. 04, n. 05, p. 05-18, maio 2018.

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **A identidade étnico-racial da criança**: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SPRÉA, N. E. **A invenção das brincadeiras**: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TAIOBEIRAS. Prefeitura de. **Serviços**. História de Taiobeiras. Taiobeiras, 2025. Disponível em: <https://www.taiobeiras.mg.gov.br/portal/servicos/1001/historia-de-taiobeiras/#:~:text=Em%201924%20o%20povoado%20foi,munic%C3%ADpio%20ocorrendo%20no%20ano%20seguinte>. Acesso em: 04 mar. 2025.

TEIXEIRA, Alessandra Sousa. **“Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê [ouve]?”** uma etnografia interseccional com/entre crianças da educação infantil de Teixeira de Freitas-BA. 2021. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais). Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.

TISCHER, Wellington; TURNES, Valério Alcício. Expansão da Pós-Graduação ou concentração da excelência? Desigualdades regionais persistentes no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 01-31, jan./dez., 2024.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação**: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió. 2019. 274 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TRINIDAD, Cristiana Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche**: práticas que incentivam o respeito ao “outro”. 2023. 313 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

VIEIRA, Simony. **Literatura infantil negra**: possibilidades para a construção de uma educação antirracista na educação infantil da Creche São Miguel-CE. 2021.129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Cariri, Crato, 2022.

VÉRAS, Renata Meira. Etnografia institucional: conceito, usos e potencialidades em pesquisas no campo da Saúde. **Saúde & Transformação Social**, v. 1, n. 2, p. 58-66, 2011.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, direcionado à pessoa responsável pela criança**

Título do projeto: **Relações étnico-raciais entre crianças: etnografia em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG**

Pesquisadora responsável: **Grasiela Ramos de Oliveira**

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB  
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190  
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)

Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
Telefone para contato: (38) 99190-7386

**Prezado(a) Senhor(a):**

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

**Procedimentos:** será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante, as aulas em sala de aula, sendo realizados registros escritos e fotos destes momentos, as quais servirão apenas para análise da pesquisadora. Também serão registrados os diálogos e conversas informais com as crianças.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

**Riscos:** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

**Sigilo:** As crianças terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa foram divulgados em qualquer forma.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por  
\_\_\_\_\_, autorizo sua participação no estudo **Relações étnico-raciais entre crianças: etnografia em uma escola pública no município de Taiobeiras-MG**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Grasiela Ramos de Oliveira** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Taiobeiras-MG, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.  
Nome e Assinatura do(a) Responsável:

---

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

1. **Nome da criança:** \_\_\_\_\_
2. **Data de nascimento da criança:** \_\_\_\_\_
3. **Sexo da criança:**
  - Feminino
  - Masculino
  - Outro: \_\_\_\_\_
4. **Identificação étnico-racial:**
  - Preta
  - Parda
  - Branca
  - Indígena
  - Amarela (descendência asiática)
  - Prefere não responder

