



**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**

**PAULA MARIA DA SILVA CHAVES**

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL, BRUMADO-BA**

**JEQUIÉ – BAHIA**  
**MARÇO – 2026**

**PAULA MARIA DA SILVA CHAVES**

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL, BRUMADO-BA**

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

**Orientador:** Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana.

**JEQUIÉ – BAHIA  
MARÇO – 2026**

C512i Chaves, Paula Maria da Silva.

A identidade étnico-racial de crianças em uma instituição de educação infantil, Brumado-Bahia / Paula Maria da Silva Chaves. - 2026.  
158f. : il., color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, 2026.

1. Crianças negras - Brasil. 2. Identidade. 3. Relações étnico-racial. 4. Educação Infantil - Bahia (BA). I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. III. Título.

CDD 305.8

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129  
UESB - Campus Jequié/BA



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB/RTR/PROPI/PPGREG

**PAULA MARIA DA SILVA CHAVES**

**A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL, BRUMADO-BA**

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa I: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovada em: 23 de março de 2026

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)  
Presidente da Banca/Orientador

Profª. Drª. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)  
Examinadora Externa

Profª. Drª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)  
Examinador Interno

**JEQUIÉ  
2026**



Documento assinado eletronicamente por **José Valdir Jesus De Santana, Professor Titular**, em 23/03/2026, às 18:06, 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 **Cândida Maria Santos Daltro Alves, Professor Pleno**, em 23/03/2026, às 19:23, 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 **Maria De Fátima De Andrade Ferreira, Professor Pleno**, em 23/03/2026, às 20:11, 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 **00136070828** e o código CRC **102C9279**.

Referência: Processo nº 072.19276.2025.0025334-24

SEI nº 00136070828

Dedico esta dissertação à Paula Maria, a menina que cresceu sem se ver representada, que não se encontrou nos livros, nos brinquedos ou nas palavras ao seu redor a afirmação da sua negritude.

Essa menina que, por muito tempo, não reconheceu a beleza do seu corpo, do seu cabelo, da sua identidade - e que só na universidade pôde, enfim, se assumir negra com orgulho e consciência.

Que este trabalho seja semente de transformação, para que as crianças negras do presente e do futuro possam se afirmar desde cedo, sentindo-se representadas, valorizadas e amadas.

Por mim, por elas e pelas muitas infâncias negras que merecem existir com dignidade, beleza e liberdade.

## AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar este agradecimento de outro modo senão rendendo graças e louvores ao senhor Deus, que durante toda minha existência tem demonstrando cuidado e carinho. Foram anos de medo, angústia, saudade de casa e da família, porém a sua presença espiritual e seus milagres diários fizeram com que não desistisse, e junto dele estava a mãe Maria que com seu manto protetor livra-me de todos os perigos e dos males. Ambos me sustentaram para que eu não desistisse e colocaram pessoas no meu caminho que fizeram com que esta trajetória fosse tranquila, possibilitando o início, a continuidade e o final deste trabalho.

Aos meus pais (Paulo e Luzenir) e irmãos (Larisse e Pablo) que mesmo distantes eram meu porto seguro, estiveram presentes em ligações, mensagens e sei o quanto estiveram em oração para que tudo isso se concretizasse. A saudade era tamanha, mas eles sabiam que era o meu desejo e assim deram total apoio e caminharam junto comigo nesta escolha acadêmica.

Ao meu marido, Gabriel, que chegou no começo dessa jornada como um ombro amigo e foi mostrando o quanto a minha dedicação e força iriam ser capazes de me conduzir até aqui. Acreditou em mim, quando o cansaço e o desânimo tentaram me fazer duvidar, que segurou minha mão nos dias difíceis (ressalto a perda do meu tio André nesse percurso) e celebrou junto a mim cada conquista como se fosse sua. Sua presença foi abrigo, incentivo e coragem quando mais precisei, além de que seu cuidado tornou os dias mais leves.

Às minhas companhias de casa, Mariana Caroline e Jéssica Martins, duas artistas que despertaram em mim o meu lado cantora, que foram abrigo quando precisei, que tornaram as madrugadas de estudo mais leves e menos cansativas, que escutaram meus desabafos com paciência e carinho. Foram também as responsáveis por me tirar de casa, por me lembrar da vida para além dos livros e das pressões, e por me devolver o riso em momentos difíceis.

Agradeço a Milena Brito, minha amiga, companheira de luta e de pesquisa. Ela esteve comigo nos momentos angustiantes de desabafo e ansiedade. Sou grata pelas vezes que solicitei sua leitura, escuta atenta, as reuniões online com intuito de opinar melhor na construção desta pesquisa, pelas conversas que durante todo período acalentou a minha preocupação, pelas contribuições acadêmicas, enfim, por ser uma pessoa, professora e pesquisadora que tanto me inspira.

Agradeço aos meus familiares pelos momentos de alegria, descontração e oração. A cada visita que eu realizava em suas casas, recebia palavras de acolhimento e aconchego. Com a minha mudança de cidade, pude perceber ainda mais a força de uma família unida, que sempre desejou e torceu pela minha felicidade.

Cabe ressaltar o papel imprescindível do meu orientador, o prof. José Valdir Jesus de Santana que, por meio de provocações intelectuais precisas, auxiliou na desconstrução de certezas e na ampliação da minha visão sobre o objeto de estudo. Esse processo foi primordial para a conquista da minha autonomia enquanto pesquisadora, permitindo-me selecionar e articular com criticidade as bases teóricas que sustentam este trabalho.

Sou grata às professoras, Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Dr<sup>a</sup> Cândida Maria Santos Daltro Alves, pelas contribuições à minha pesquisa no momento da qualificação e pelo aceite em participar de minha defesa. Suas contribuições foram essenciais para a finalização desta pesquisa.

Meu agradecimento à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e ao Órgão de Educação e Relações Étnicas, espaços que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, profissional e humana, fortalecendo meu olhar sensível e crítico diante das questões étnico-raciais e educacionais. 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. Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa concedida ao longo de alguns anos desta pesquisa.

Às gestoras, educadoras, crianças e seus responsáveis da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães. Esta dissertação só foi possível pelos protagonismos que foram visibilizados nesta escrita.

Como diz Guimarães Rosa, *“é perto dos bão que a gente fica mió”*. Dessa forma, a todos que caminharam comigo, sustentaram meus dias e acreditaram em mim, o meu mais sincero agradecimento. Essa conquista também é de vocês. Hoje me sinto melhor e realizada: uma mulher, pesquisadora, militante da educação antirracista para crianças pequenas na busca de se reconhecerem negras e orgulhar-se de sua beleza.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou responder ao seguinte objetivo *geral*: entender de que forma as crianças da pré-escola, de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Brumado-BA, constroem a sua identidade étnico-racial nas interações que estabelecem entre pares e com os adultos e como as práticas e intervenções educativas possibilitam ou não essa construção. O referencial teórico e metodológico mobilizado dialoga com os estudos do campo da Sociologia da Infância e da educação para as relações étnico-raciais, com foco na educação infantil. Para responder ao objetivo proposto, a pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa e utilizou-se da etnografia, por permitir uma aproximação aprofundada com o cotidiano da Educação Infantil e com as experiências que envolvem a construção da identidade da criança negra. Como técnicas para a produção dos dados, foram utilizadas a *observação participante*, *diário de campo*, *fotografias* e *videogravações*, todos respeitando os princípios éticos da pesquisa com crianças. A pesquisa foi realizada entre fevereiro a junho de 2025, tendo como campo empírico a Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães, localizada na cidade de Brumado-BA. Realizou-se, também, uma análise documental, tendo como *corpus* o Projeto Político Pedagógico da instituição, com foco na educação infantil, além de *entrevistas semiestruturadas* com a equipe gestora e com as educadoras da turma acompanhada. Participaram da pesquisa 15 crianças, 2 educadoras, a diretora, vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Observou-se que a construção da identidade étnico-racial das crianças está intrinsecamente ligada às experiências vividas no cotidiano da instituição educativa, especialmente nas interações com os adultos e com os pares. As narrativas indicam que, embora haja avanços no reconhecimento da diversidade, ainda existem estigmas relacionados à cor de pele, ao cabelo e à linguagem corporal das crianças negras. Através dos discursos das crianças é possível afirmar que suas escolhas e preferências, sobretudo no que concerne à estética, são atravessadas pelos padrões da branquitude que acabam por “envenenar” as estruturas psíquicas dessas crianças. A pesquisa também revela que os sentidos sobre a identidade racial são produzidos de forma desigual na instituição, variando conforme o lugar de observação de gestoras e educadoras. Enquanto a gestão foca na dimensão administrativa, o cotidiano da sala de referência emerge como um espaço de mediação capaz de desconstruir preconceitos e oferecer novos espelhos de valorização e orgulho negro às crianças.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Identidade. Identidade Étnico-Racial.

## ABSTRACT

This research aimed to answer the following general objective: to understand how preschoolers, in a childcare institution in Brumado-BA, construct their ethnic-racial identity through interactions with peers and adults, and how educational practices and interventions enable or hinder this construction. The theoretical and methodological framework mobilized dialogues with studies in the field of Childhood Sociology and education for ethnic-racial relations, with a focus on early childhood education. To address the proposed objective, the research adopted a qualitative approach and used ethnography, as it allows for an in-depth approximation with the daily life of early childhood education and with the experiences involved in the construction of black children's identity. Data collection techniques included participant observation, field diary, photographs, and video recordings, all respecting ethical principles for research with children. The research was conducted between February and June 2025, with the Suzana Maria Guimarães Full-Time School, located in Brumado-BA, as the empirical field. A documentary analysis was also carried out, using the institution's Political-Pedagogical Project, with a focus on early childhood education, as well as semi-structured interviews with the management team and the educators of the monitored group. The research involved 15 children, 2 educators, the director, vice-director, and the pedagogical coordinator. It was observed that the construction of children's ethnic-racial identity is intrinsically linked to the experiences lived daily in the educational institution, especially in interactions with adults and peers. The narratives indicate that, although there are advances in recognizing diversity, stigmas related to skin color, hair, and body language of black children still persist. Through the children's discourses, it is possible to affirm that their choices and preferences, especially concerning aesthetics, are permeated by whiteness standards that end up "poisoning" the psychic structures of these children. The research also reveals that meanings about racial identity are produced unequally in the institution, varying according to the observation point of managers and educators. While management focuses on the administrative dimension, the daily life of the reference classroom emerges as a mediation space capable of deconstructing prejudices and offering new mirrors of appreciation and black pride to children.

Keywords: Children. Early Childhood Education. Identity. Ethnic-Racial Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Auto-retrato produzido pelas crianças no início do ano letivo .....	102
Figura 2 – Capa do livro “Neguinha Sim” .....	104
Figura 3 – A página do livro que as crianças mais gostaram na história .....	106
Figura 4 – Auto-retrato feito pelas crianças após a contação da história .....	108

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Vista do portão de entrada, área interna da escola e sala das crianças pesquisada .....	77
Foto 2 - Imagem da criança branca e da criança negra lado a lado .....	81
Foto 3 - Representações sobre crianças negras e brancas no contexto educativo ...	82
Foto 4 – “Homem Aranha” apontando para o lápis “cor de pele” .....	96
Foto 5 – Pinturas da ovelha feita pelas crianças .....	98
Foto 6 – Pinturas da imagem de Jesus .....	98
Foto 7 – Contação de histórias e dialogo com as crianças após a leitura.....	105
Foto 8 – Alerquina admirando sua beleza no espelho .....	109
Foto 9 – Bonecas utilizadas nas brincadeiras durante o intervalo .....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre Educação Infantil e Identidade negra.....	53
Quadro 2 - Categorização das produções acadêmicas .....	57
Quadro 3 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa conforme a ficha de matrícula .....	84
Quadro 4 – Organização Curricular da Educação Infantil.....	88
Quadro 5 – Autodeclaração realizada pelas crianças.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curricular Nacional da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Crianças e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais
Obei	Observatório de Educação Infantil
ODEERE	Órgão de Educação E Relações Étnicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTRUÇÃO COMO POLITICA PÚBLICA NO BRASIL: BREVE CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>23</b>
1.1 INFÂNCIA E PROTAGONISMO: A CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS .....	33
1.2 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO QUE PROMOVE AS RELAÇÕES ÉTNICAS .....	39
<b>2. IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA: Alguns apontamentos .....</b>	<b>43</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	47
2.2 IDENTIDADE RACIAL E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBCT) - 2013-2025.....	52
<b>2.2.1. Construção de identidade racial na educação infantil .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.2 Percepção das crianças negras sobre si .....</b>	<b>63</b>
<b>2.2.3 Infância, educação infantil e relações étnico-raciais .....</b>	<b>66</b>
<b>3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....</b>	<b>69</b>
3.1 MEU NARIZ É BELO COMO AS ONDAS DO MAR: TIPO DA PESQUISA .....	69
3.2 “MEUS OLHOS JABUTICABA PARECEM QUE TEM VOZ”: A PRODUÇÃO DE DADOS .....	72
3.3 “MEU CABELO BRILHA COM O SOL, ELE FAZ UM CARACOL”: LÓCUS DA PESQUISA .....	75
3.4 CARREGO UMA BAGAGEM INCRÍVEL: OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	83
3.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: VOZES, SILÊNCIOS E INTENÇÕES .....	86

<b>4</b>	<b>“OS MEUS LÁBIOS TRAGO DOS MEUS ANCESTRAIS”: NARRATIVAS E MOVIMENTOS DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, BRUMADO, BA.....</b>	<b>93</b>
4.1	“ESPELHO, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU?” .....	99
4.2	O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO NA RODA DE CONVERSA E A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOS MENINOS.....	116
4.3	BRINCADEIRAS QUE TECEM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA.....	121
4.4	PARA ALÉM DO LÁPIS COR DE PELE: PERCEPÇÕES DAS GESTORAS/EDUCADORAS SOBRE A NEGRITUDE NA INFÂNCIA.....	127
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RENASCER DE NOVOS OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS NEGRAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

A construção da minha identidade negra, ao longo da vida, desde a infância até a fase adulta, foi um processo marcado por vivências que foram dolorosas, mas que me fortaleceram. Na fase adulta, desenvolvi uma consciência política mais profunda, refletida na pesquisa acadêmica, na minha trajetória pessoal e na minha formação enquanto educadora. Essa trajetória me trouxe até aqui, permitindo que eu me dedicasse a uma pesquisa sobre a identidade da criança negra na educação infantil. Para isso, posso começar compartilhando minha própria experiência como criança negra nesse espaço educacional, perpassando a creche até chegar à graduação em Licenciatura em Pedagogia, realizada na Universidade do Estado da Bahia, Campus XX, no município de Brumado.

Nasci em 03/06/1995 e, aos meus 7 anos de idade, a Lei nº 10.639 estava sendo sancionada no Brasil, em 3 de janeiro de 2003. Sendo filha de uma mulher branca e um homem negro, minha aparência física revela traços herdados da ancestralidade paterna. Sou uma mulher negra, cabelos cacheados pretos, olhos pretos, “nariz achatado”, lábios largos, alta e magra. Minha infância foi permeada por brincadeiras na rua com meus primos, que moravam na mesma rua e me protegiam sempre. Eu era uma menina alegre, que andava pela casa com lápis e caderno em mãos fazendo pequenos rabiscos.

A minha inserção na educação infantil deu-se na instituição “Creche Casulo Pequeno Renascer”, situada na minha comunidade, Vila Presidente Vargas, no município de Brumado - Bahia. Lembro que a minha primeira vez indo à escola foi um dia de muita ansiedade e empolgação, pois me deparei com várias outras crianças e tinha uma tia que trabalhava na instituição como merendeira, entretanto, toda essa animação se transformou em medo, pois foi marcada por violência por parte dos meus colegas que faziam parte da mesma turma. Eles me chamavam de cabelo duro e cantavam a famosa música, de autoria de Luiz Caldas, intitulada “Nega do cabelo duro”. Na época, ia com cabelo sempre com tranças, mas eles puxavam meu cabelo e ainda faziam inúmeras pirraças, pegando meu material escolar, escondendo pela instituição, além disso, em uma vez, pegaram minha sandália e a jogaram no telhado da escola. A autora Gomes (2020, p. 204) explica que “esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência”.

Em virtude de todas essas violências, chegava em casa chorando, sempre triste, e sempre que minha mãe me levava para a escola, chorava todos os dias ao vê-la saindo da instituição e me deixando naquele lugar que, no meu ponto de vista, era ruim e mau. Diante dessas reações, acabei ficando 1 ano sem ir para a instituição, justamente por chorar muito toda vez que era deixada naquele espaço. Com o retorno, após um ano de ausência, não foi diferente, uma vez que continuavam as violências e, além disso, não me via representada naquele espaço. Lembro-me que havia cartazes fixados nas paredes, imagens de pessoas brancas com cabelo liso, o que acarretou a minha vontade de alisar e, geralmente, a contação de histórias, narrava apenas crianças brancas. Essas experiências evidenciam a distinção apontada pela autora Gomes (2020, p.204): “[...] uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra. E outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos”, revelando como o contexto social e institucional incide diretamente sobre os processos de construção identitária e pertencimento da criança negra.

Ao iniciar a trajetória no ensino fundamental, lembro que minhas amigas eram com as meninas brancas e tinham poucas negras como eu. Nessa etapa, admirava demais a minha professora, pois era uma mulher negra e toda a turma gostava tanto dela que fizemos até abaixo assinado para a sua permanência na turma e deu certo. A sua presença era para mim uma representatividade dentro daquele espaço, não foi à toa que imaginava seguir a sua profissão, ou seja, ser professora. No círculo de amigas, à época, estava no auge o alisamento de cabelo. Lembro que cheguei em casa pedindo minha mãe para alisar o cabelo, pois minhas amigas tinham o cabelo liso e apenas eu que iria com cabelo amarrado e não podia soltar, pois virava uma “arapuca” e assim houve o alisamento aos 12 anos de idade.

Esse processo do alisamento caminhou comigo até a adolescência no ensino médio. Saindo desta etapa, inseri-me numa loja para trabalhar como vendedora e, ao atender um cliente, de forma educada, ele chamou minha atenção, afirmando que a forma como tinha me aproximado dele o assustava. Questionei de que forma eu o assustava, já que havia me aproximado e perguntei se necessitava de ajuda, ele apenas passou a mão pelo seu braço, apontando para a pele e afirmou: “Você assusta”! Foi naquele período que me deparei, de fato, com o que significa ser negra em uma sociedade racista. Saí e apenas chorei, mas relatei a minha família o ocorrido. Meu pai ficou revoltado com a situação. Dessa forma, refleti muito acerca das lacunas

no período da infância em relação à construção da minha identidade como mulher negra, as vivências sobre o racismo e o quanto isso foi doloroso.

Prestei vestibular e passei no curso de Licenciatura de Pedagogia. A minha inserção no curso, em 2018.2, em uma Universidade pública como aluna cotista, proporcionou muito envolvimento com a educação infantil e possibilitou a minha aceitação em relação às características físicas e reconhecimento/posicionamento de uma pessoa negra, deixando de lado o alisamento do cabelo e assumindo-o cacheado, passando assim pelo processo de transição. Em toda essa história narrada até aqui, tive a oportunidade de relatar na disciplina de Cultura Afro, em uma roda de conversa, discutindo a respeito da importância dos espaços educacionais na primeira infância serem referências para a socialização e construção de uma autoimagem positiva e aceitação por parte das crianças, em especial das negras. Além disso, nessa conversa, enfatizou-se as conquistas que o povo negro adquiriu ao longo da história, discussões essas pertinentes, que contribuíram para a afirmação de minha identidade negra, possibilitando reconhecer a necessidade do trabalho pedagógico com essa temática no decorrer de toda a educação básica.

No ano de 2020, ao me tornar integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire, na linha de Pesquisa Infâncias, Crianças e Práticas Educativas (NEPE/UNEB), participei de discussões pertinentes à compreensão da criança como ser histórico e ativa no seu processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem. Ao ser selecionada como voluntária para compor a Iniciação Científica na pesquisa Políticas e práticas de Educação Infantil nos territórios do Sertão Produtivo e Velho Chico, Bahia – ObEI, em 2022, com um subprojeto abordando a temática das Práticas Pedagógicas e as relações étnico-raciais no Município de Brumado – Bahia, despertou-me um olhar a respeito da representatividade da criança negra e, portanto, decidi ampliar as discussões para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Dessa forma, no período do estágio supervisionado na educação infantil, no 6º semestre, no ano de 2022, surgiu a inquietação a respeito de como os espaços de educação infantil estavam contribuindo para a formação da identidade da criança negra, sendo essa a temática que desenvolvi no Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em julho de 2023. Conclui que ainda há uma carência nas materialidades disponíveis para as crianças vivenciarem e construírem experiências sobre sua identidade negra. Além disso, no município de Brumado, a falta de profissionais

formados para trabalhar essa temática importante e necessária, também foi um dado interessante.

É importante destacar que, no momento que estava no percurso dessa pesquisa de campo, um episódio chamou atenção pela sua relevância em relação à questão étnico-racial na infância. Um vídeo foi publicado no Instagram pela mãe de uma criança negra de 5 anos, matriculada em uma instituição particular, no qual denunciava atitudes preconceituosas por outras duas crianças da mesma faixa etária para com sua filha. Entre as ofensas proferidas, destacaram-se falas como: “seu cabelo é feio” e “sua pele parece... com a de um urubu”, expressões racistas que revelam a reprodução de estigmas sociais desde a primeira infância. A mãe procurou a escola, solicitando entrar em contato com os responsáveis das crianças envolvidas. Em resposta, um dos responsáveis alegou desconhecimento acerca da atitude da filha, afirmando que ela possuía amigos negros, o que, segundo ela, seria a prova de que não havia racismo. A responsável pela outra criança que cometeu ofensas racistas se negou a dialogar diretamente com a família afetada, alegando que resolveria isso só com a escola.

Esse episódio demonstra como as crianças não estão isentas do racismo como desde cedo estão expostas às violências que negam sua estética. Também aponta que o racismo estrutural está presente no universo infantil e que a medida que o adulto nega a sua existência, contribui para a permanência dessas práticas que acabam afetando a autoimagem, pertencimento e autoestima da criança negra. Ao mesmo tempo mostra a urgência das instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas, de implementarem práticas pedagógicas antirracista desde a primeira infância, com objetivo de valorizar a diversidade étnico-racial.

Em virtude de todo esse processo e entendendo que a criança é um sujeito histórico e de direito, e que a partir da relação com o outro constrói sua identidade pessoal e coletiva, além de construir sentido e produzir cultura (Brasil, 2010), tenho me debruçado nas discussões acerca da formação identitária da criança negra, a partir de autores(as), a exemplo de Bento (2012, p. 100), que afirma que “esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais”.

Segundo Silva (2014), a identidade é uma construção social e cultural, que se constitui a partir das interações e relações de poder em uma sociedade. A identidade,

para esse autor, é vista como relacional e simbólica, ou seja, pode ser compreendida em relação a outra identidade e a partir da noção de diferença. Nesse contexto, a diferença é construída socialmente e possui vínculos com relações de poder, que muitas vezes servem para excluir, marginalizar ou subordinar determinados grupos. Ambas são vistas como conceitos interdependentes e são permeados pela relação de poder.

A escola, enquanto espaço de socialização, pode tanto potencializar processos de empoderamento das crianças quanto reproduzir silenciamentos, apagamentos e exclusões. Por isso é urgente pensar como os cotidianos escolares contribuem ou não para a afirmação das identidades, especialmente das crianças negras. Cavalleiro (2024) afirma que o autoconceito começa a se formar desde muito cedo, a partir das interações das crianças com o mundo e todos aqueles ao seu redor. Quando essas interações são permeadas por visões negativas, há chances de que se construa uma imagem distorcida de si mesma, comprometendo a autoestima e sua valorização pessoal.

De acordo com Oliveira e Abramowicz (2012), as crianças, na faixa etária de 4 anos de idade, já estão cientes de algumas representações associadas ao negro, arraigadas na sociedade. Dessa forma, as crianças começam a interpretar os papéis, posições sociais e os lugares que vão sendo destinados aos negros e brancos, além de compreenderem como qualidades positivas e negativas vão sendo atribuídas a esses grupos.

Diante disso, é fundamental reconhecer que as crianças fazem parte do processo social que estrutura e organiza o mundo, ou seja, nesse processo elas não são neutras, nem estão protegidas das influências sociais. Segundo Fazzi (2006), as relações sociais entre crianças já carregam marcas da racialização e nelas é possível identificar a reprodução de estigmas e exclusões que afetam diretamente a construção da identidade de crianças negras. Alguns elementos como as práticas pedagógicas, materiais didáticos, as interações entre adultos e crianças, bem como entre os próprios pares funcionam como mediadores e são importantes para compreender como a escola pode influenciar diretamente o modo como as crianças negras percebem a si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor.

É a partir dessas problematizações que nesta pesquisa busca-se responder à seguinte **questão**: *de que forma as crianças da pré-escola, de uma instituição de educação infantil da cidade de Brumado-BA, constroem a sua identidade étnico-racial*

*nas interações entre pares e com os adultos e como práticas e intervenções educativas possibilitam (ou não) essa construção?*

A partir dessa questão de pesquisa, definiu-se como **objetivo geral**: entender de que forma as crianças da pré-escola, de uma instituição de educação infantil da cidade de Brumado, constroem a sua identidade étnico-racial nas interações que estabelecem entre pares e com os adultos e como as práticas e intervenções educativas possibilitam ou não essa construção. E como **objetivos específicos**: identificar e analisar o ponto de vista das crianças sobre o que significa pertencer a uma categoria racial e como elas lidam com essas categorias; identificar e analisar projetos e propostas educativas desenvolvidos pela instituição e pelas educadoras voltados para a valorização da identidade étnico-racial das crianças, tendo como foco a História e Cultura Afro-Brasileira; analisar como as (os) educadoras (es) e gestoras (es) constroem sentidos sobre as relações raciais vivenciadas pelas crianças e se identificam situações de preconceito e discriminação racial no contexto educacional e nas relações entre as crianças.

Para responder aos objetivos propostos, esta pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa e utilizou-se da etnografia, por permitir uma aproximação aprofundada com o cotidiano da educação infantil e com as experiências que envolvem a construção da identidade da criança negra. A etnografia possibilita observar como as relações, os discursos e as práticas pedagógicas se dão no contexto escolar, permitindo uma escuta atenta às crianças e aos adultos que com elas interagem. Como técnicas para a produção dos dados, utilizou-se a *observação participante, diário de campo, fotografias e videograções*, todos respeitando os princípios éticos da pesquisa com crianças. Também foi realizado um levantamento documental, com a análise de projetos pedagógicos e registros institucionais, além de *entrevistas semiestruturadas* com a equipe gestora e com as professoras da turma acompanhada. Essa combinação de estratégias busca compreender não apenas o que está formalizado nas propostas da instituição, mas principalmente o que se revela no cotidiano vivido pelas crianças em relação à identidade e às questões étnico-raciais.

Esta pesquisa poderá gerar dados para a compreensão dos sentidos que as crianças atribuem no processo de construção da identidade e representatividade negra a partir das vivências do cotidiano escolar no contexto da pré-escola, o que permite desencadear conhecimentos acerca das mudanças no contexto educativo de

crianças pequenas e especialmente se aproximar de quais dimensões de interação/relação de crianças/crianças ou criança/professor a partir das experiências de aprendizagem que o professor pode impactar nessa construção da identidade da criança negra.

A pesquisadora acredita que, do ponto de vista científico, pesquisar os saberes e experiências das crianças sobre esse processo de formação identitária da criança negra permite dar visibilidade quanto ao sentimento de representatividade dentro desses espaços, uma vez que, para a sociedade, a criança é vista como um ser que necessita apenas de cuidados. Entretanto, visualiza que ela é potente e ao estar inserida nesse contexto educativo é importante entender a partir das suas narrativas como esta formação está chegando até elas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos acerca da educação infantil como política pública, infância e o papel da escola na construção das relações sociais.

No segundo capítulo, aborda-se a discussão sobre identidade e identidade negra e seu processo de construção; apresenta-se o levantamento de produções acadêmicas que abordam a educação infantil e identidade negra.

O capítulo três situa a metodologia utilizada na pesquisa, os procedimentos adotados, as técnicas utilizadas na produção dos dados empíricos, bem como a apresentação da instituição pesquisada e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo quatro, apresenta-se e analisa-se os dados produzidos em campo, com foco nas narrativas das crianças e práticas cotidianas observadas. Nas falas das crianças aparecem pistas sutis de hierarquização associadas à cor de pele, ao cabelo e aos gestos das crianças negras. Em diferentes momentos foi perceptível falas, escolhas, preferências e modos de percepção de si que estavam associados à branquitude. Esse conjunto de elementos, ainda que não seja tão evidente, atravessa a formação da identidade na Educação Infantil e ajuda a compreender como as imagens acerca de si e do outro vão se constituindo no espaço educativo. Por fim, o último capítulo apresenta as conclusões da pesquisa, dando destaque aos principais achados.

## **1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTRUÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL: BREVE CONSIDERAÇÕES.**

A trajetória da infância no Brasil é marcada por disputas históricas, políticas e sociais que revelam as transformações nas concepções sobre a criança, a infância e os direitos a elas atribuídos, de forma que, segundo Leite Filho e Nunes (2013, p. 68), “no Brasil, até o final do século XX, os formatos predominantes de atendimento às crianças de zero a seis anos (creche e jardim de infância), embora poucos, acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade”. Como consequência, segundo os autores, Leite Filho e Nunes (2013, p. 68).

[...] o atendimento à criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça, mas não foi assumido integralmente por nenhum deles, pois não constituiu dever do Estado até 1988, o que fez com que a responsabilidade ficasse por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios.

O Brasil, na década de 1970, encontrava-se sob o regime da Ditadura Militar (1964-1985), que mantinha seu controle sobre o país por meio da força e do autoritarismo. Nessa época, o governo limitava a liberdade de expressão, controlava o que era publicado nos jornais, revistas e outros meios de comunicação, e impedia que as pessoas ou grupos que criticavam o sistema político se manifestassem livremente. Direitos dos cidadãos foram retirados e as principais decisões ficavam a cargo dos líderes militares, sem participação popular.

Paralelamente a essa repressão, os militares promoveram uma política econômica baseada na industrialização e na modernização do país. Esse processo ficou conhecido como “Milagre Econômico Brasileiro<sup>1</sup>”, ocorrendo entre os anos de 1968 e 1973, apresentando para o Brasil elevados índices de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), com grandes investimentos em infraestrutura, na construção de estradas, usinas hidrelétricas e obras urbanas, além do incentivo à instalação de indústrias nas regiões sudeste e sul. Em virtude de toda essa concentração de recursos e serviços na área urbana, as pessoas do meio rural que viviam em

---

<sup>1</sup> A expressão foi amplamente utilizada pelo regime militar e posteriormente analisada criticamente por autores como Paul Singer. Ver: SINGER, Paul. A crise do milagre – Interpretação crítica da economia brasileira. Paz e Terra, Rio de Janeiro 1976.

condições de pobreza, na busca de melhores condições de vida, saem do campo para ocupar os centros urbanos, acarretando uma urbanização desorganizada que gerou uma série de problemas sociais (Azevedo, 2013).

As cidades concentraram grande número de pessoas vivendo em condições precárias, sem acesso à moradia digna, saneamento básico, transporte público, saúde, educação e cuidado com as crianças pequenas. Nesse contexto, o Estado militar não respondia com essas demandas, gerando ausência de políticas públicas capazes de atender às necessidades trazidas pela migração em massa. A ausência de políticas públicas efetivas impulsionou a organização dos movimentos sociais. Conforme Kuhlmann Jr, (2010, p. 180):

Hávamos vivido intensamente o momento significativo da história do nosso país, em torno da luta contra o regime militar aqui instaurado. Aquele foi um período de generalização dos movimentos sociais. Participamos de manifestações estudantis, abrindo centros acadêmicos que haviam sido fechados pela repressão e realizando passeatas pela liberdade democrática. Acompanhamos o movimento de luta contra a carestia de vida e a organização popular nos bairros da periferia. Presenciamos a formação dos operários e de toda a classe trabalhadora na greve que se generalizava pelo país e pelas categorias profissionais, inclusive com as manifestações dos professores de que pudemos participar.

O relato de Kuhlmann Jr (2010) apresentado acima, evidencia como, no contexto de repressão militar e da ausência de políticas públicas estruturantes, surge uma forte articulação dos movimentos sociais nas ruas, escolas, bairros e categoriais profissionais na busca por direitos. Dentre essas mobilizações, destaca-se a ação de famílias trabalhadoras, cuja mulheres encontravam dificuldades para conciliar o trabalho com os cuidados dos filhos pequenos. A escassez de espaços para assegurar esse cuidado retratava a negligência do Estado em relação à infância, limitando o acesso das crianças ao espaço educativo e à autonomia das mulheres. Nesse percurso, “reivindicavam a implantação de creches de pré-escolas que respeitassem o direito das crianças e de suas famílias” (Azevedo, 2013, p. 64). Diante disso, surgiram nas periferias iniciativas organizadas pelas pessoas que viviam na comunidade, a exemplo das creches comunitárias, mantidas por associações de bairro, movimento de mulheres ou grupos religiosos. Essas experiências, ainda que em condições precárias, passaram a expressar a reivindicação de que a educação infantil fosse reconhecida como direito da criança e responsabilidade do poder público.

Com o avanço dos movimentos sociais e das lutas por democratização ao longo da década de 1980, essas pautas foram ganhando força e visibilidade, tanto que no Brasil a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) torna-se um marco histórico para a educação, pois estabeleceu em seu artigo 208, inciso IV, que a educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas, é um dever do Estado para crianças de 0 a 5 anos. Assim, reconhece a educação das crianças pequenas como um direito constitucional, e o Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) – Lei nº8.096/1990 (Brasil, 1990) surge para fortalecer a proteção dos direitos das crianças, que deve ser assegurado pelo Estado, família e sociedade. Em continuidade a esses avanços, surge a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que representou um divisor de águas ao determinar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica em seu artigo art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Esse reconhecimento foi um movimento de reconfiguração acerca da forma como é enxergada a infância e o papel das instituições educativas nos primeiros anos de vida. Logo, houve um olhar para o direito da criança à vivência plena da infância e a importância do brincar, do cuidado e das interações na construção dos saberes (sobre si, o outro, o mundo, simbólicos e expressivos, étnicos, cognitivos e experimentais) que não se restringem ao cognitivo no sentido tradicional, mas abrangem o desenvolvimento integral, físico, afetivo, social, cultural, estético, ético e intelectual. Entendendo que é função da educação infantil assegurar o desenvolvimento integral da criança, a LDB 9394/96 organiza-a em duas etapas, considerando as especificidades da faixa etária: a creche, que atende crianças de 0-3 anos e a pré-escola (4-5 anos). Essa distinção possui a finalidade de reconhecer os tempos e os modos de ser e estar da criança, diferente em cada etapa da primeira infância. Segundo Silva (2004, p.20), “nesse período, constitui-se, na sociedade brasileira, uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos”.

Percebe-se que essa transição da criança de “objeto de tutela” para “sujeito de direitos” reflete modificações significativas, como o reconhecimento da criança como cidadã desde a infância e com o reconhecimento da infância como uma fase plena; consolidação de alguns marcos que garantem direitos civis, culturais e educacionais

rompendo com as práticas assistencialistas; mudanças nas políticas públicas assegurando direitos fundamentais como educação, cultura, lazer e etc.; fortalecimento da educação infantil que é reconhecida como primeira etapa da educação básica, com função pedagógica, social e formativa, entre outros. Ainda é nesse percurso que a sociedade brasileira passa a entender a infância e atribuir ao Estado e à sociedade a função de garantir o seu bem-estar e desenvolvimento (Brasil, 1988).

Até o final dos anos de 1980, a visão que se tinha da infância era sob uma perspectiva assistencialista, em que as crianças pobres eram consideradas vulneráveis e necessitavam de olhar caridoso que buscavam suprir suas necessidades básicas. À medida que surgem discussões sobre o desenvolvimento infantil, a infância passa a ser compreendida como fase essencial da vida, com necessidades próprias e direitos específicos. Essa mudança significou a superação do caráter meramente assistencialista das creches e pré-escolas, consolidando a educação como direito fundamental desde os primeiros anos de vida.

Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação pode ser caracterizado como necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família. Tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo [...] (Kuhlmann Jr, 2010, p. 186).

Diante disso, o grande desafio que se coloca é assegurar uma educação de qualidade, efetivada na prática cotidiana, com a presença de profissionais sensíveis, qualificados e comprometidos com os direitos das crianças e com a função pedagógica dessas instituições, garantindo um atendimento qualificado, alinhado às necessidades das crianças, conforme pontuado pela LDB em seu artigo 64º:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Essa exigência reforça a importância de uma preparação específica, assegurando que os docentes e demais profissionais da educação infantil possuam

conhecimentos teóricos e práticos para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e potencializando suas aprendizagens desde os primeiros anos de vida. As licenciaturas podem instrumentalizar o professor para adquirir habilidades, construção de planejamento e postura adequada quanto a atuação na docência na Educação Infantil. Nesse contexto, a necessidade de profissionais qualificados torna-se ainda mais evidente com a ampliação da obrigatoriedade da educação básica. A formação de profissionais da Educação para atuar na Educação Básica é um dos pilares importantes para a garantia da qualidade de ensino. O desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, a construção de um planejamento didático adequado e a postura profissional dentro da instituição de educação infantil são aspectos fundamentais que demandam uma qualificação contínua. Nesse sentido, as licenciaturas desempenham um papel essencial ao instrumentalizar os professores para adquirirem habilidades metodológicas, conhecimento teórico e sensibilidade pedagógica, possibilitando uma atuação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Entender a formação docente como eixo estruturante da qualidade na Educação Infantil, exige também reconhecimento dos marcos e orientadores que contribuíram para a consolidação dessa etapa como campo pedagógico legítimo. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) surge como intuito de orientar os professores, técnicos e profissionais da educação infantil na implementação de práticas educativas e de qualidade.

Este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (Brasil, 1998, p.14).

Embora essa flexibilidade aparente uma valorização da autonomia pedagógica e do respeito às especificidades locais, ela também abre margem para que temas estruturais, como o enfrentamento do racismo, sejam negligenciados ou tratados de forma superficial pelas instituições. Nesse sentido, Gomes (2019) aponta que os currículos que se pretendem neutros ou abertos muitas vezes operam com silenciamentos estruturais, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais.

A ausência de diretrizes explícitas que orientem a promoção da equidade racial desde a infância acaba por manter práticas pedagógicas que reproduzem exclusões históricas. Para Gomes (2019), é urgente a construção de uma justiça curricular e cognitiva que enfrente as desigualdades e valorize os saberes das populações negras, o que demanda ações intencionais e não apenas a abertura genérica à diversidade. Assim, o caráter “não obrigatório” do RCNEI (Brasil, 1998), ainda que bem-intencionado, revela-se insuficiente diante da urgência de uma educação infantil comprometida com a equidade racial e a afirmação da identidade das crianças negras. Essa lacuna evidencia, ainda, a necessidade de profissionais da educação qualificados, capazes de reconhecer e enfrentar os desafios impostos pela diversidade sociocultural e histórica que compõe o cotidiano das instituições. Nesse contexto, a lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) surge como um marco fundamental, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica. Essa legislação alterou a LDB e impulsionou a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade negra, promovendo uma educação antirracista desde a infância.

A ampliação do direito à educação foi reforçada com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), que estabeleceu o acesso de todas as crianças, a partir dos 4 anos de idade, à educação básica, garantindo o ingresso universal à pré-escola. Essa medida fortaleceu a importância da educação infantil como etapa fundamental do processo educativo, aumentando a necessidade de investimentos na formação de professores e na estruturação de políticas públicas voltadas para essa faixa etária.

O surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009) foram fundamentais para estabelecer princípios que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil. Porém, um fator importante que é abordado nessa resolução consiste na compreensão de que:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009 p. 18).

Com essa afirmação significa reconhecer que a criança aprende desde o nascimento que suas experiências cotidianas importam e que as instituições devem

ser pensadas como espaço de acolhimento, estímulo e fortalecimento de sua identidade. Então, a criança é compreendida como um sujeito de direitos que interage, brinca, vivencia, experimenta, narra, questiona e, a partir desse processo, constrói sua identidade individual e coletiva. Tendo em vista todo esse processo, as DCNEI de 2009 reforçam a brincadeira como eixo estruturante, logo há necessidade de ambientes que respeitem as culturas infantis e a importância das interações no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade do brincar na educação infantil ao reconhecê-lo como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento normativo orienta que as práticas pedagógicas devem garantir contextos que respeitem as culturas infantis, favorecendo a interação, a exploração e a construção de sentidos pelas crianças. Assim, a organização dos ambientes deve possibilitar experiências diversificadas, promovendo a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A BNCC (Brasil, 2018) obteve sua versão final em 2018 e aponta as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação. No que diz respeito à educação infantil, aponta seis direitos para aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se)<sup>2</sup>. Esses direitos permitem que as crianças assumem um papel ativo no seu processo de aprendizado, que elas sejam desafiadas e, a partir disso, criem significados acerca de si, do outro no mundo social e natural. Tendo em vista esses direitos e a interação e brincadeira como importante nesse processo, é apontado os cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) como parte da organização curricular que integra as vivências cotidianas das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural (BNCC, 2018).

---

<sup>2</sup> Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses direitos alinham as experiências importantes na educação infantil. Conviver está ligado às interações entre crianças e adultos; brincar garante o direito a imaginação e ao lúdico; participar refere-se a atuação ativa das crianças nas atividades; explorar diz sobre a curiosidade e descobertas das coisas; expressar assegura a manifestação de sentimentos e emoções, ideias; e por fim, conhecer envolve a construção da identidade, percepção de si e do outro (Brasil, 2018).

O primeiro campo (O eu, o outro e o nós) visa possibilitar o reconhecimento de si e do outro como sujeito de direitos com características, histórias e culturas próprias. Além disso, aprender a se colocar no lugar do outro e a compreender as regras de convivência. O segundo (gestos e movimentos) é um campo que contribuiu para o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social. As práticas educativas devem girar em torno de atividades como danças, jogos, brincadeiras de forma que há desenvoltura nas habilidades motoras. O terceiro campo (Traços, sons, cores e formas) visa a valorização das múltiplas linguagens artísticas e expressivas, permitindo que as crianças criem, imaginem e explorem materiais diversos, experienciando textura, cor, sons e formas. O quarto campo (Escuta, fala, pensamento e imaginação) possui foco na linguagem oral e na ampliação do repertório linguístico. É um campo que fortalece os vínculos e o pertencimento sociocultural. Por fim, o último campo (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) envolve o raciocínio lógico-matemático, que engloba percepção de tempo e espaço, relações quantitativas e qualitativas, bem como a observação de fenômenos naturais e sociais. Essas abordagens consideram as interações e as práticas sociais como elementos fundamentais para a construção do aprendizado, valorizando os saberes prévios dos pequenos e promovendo um ensino significativo e contextualizado (BNCC, 2018).

Apesar de apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a BNCC (Brasil, 2018) tem sido alvo de críticas por negligenciar as questões relacionadas às relações étnico-raciais na educação infantil. O documento não explicita orientações sobre a valorização da identidade da criança negra, tampouco propõe diretrizes para enfrentamento do racismo desde os primeiros anos da infância no espaço educacional. Além disso, a crítica à BNCC (Brasil, 2018) não se reduz somente à questão das relações raciais, mas se estende a outras questões como: a redução da infância a preparação para o ensino fundamental, priorizando a preparação para a alfabetização e outras competências acadêmicas; ao definir campos de experiências e objetivos de aprendizagem, tende a padronizar práticas e deixa de lado as especificidades socioculturais, regionais, comunitárias e étnico-raciais, além da singularidade de cada criança, e, conseqüentemente, inviabiliza saberes indígenas, africanos, quilombolas e outras comunidades tradicionais.

Ao realizar um levantamento sobre a produção acadêmica que trata da educação infantil e relações étnico-raciais na Revista Zero-a-seis, foi possível identificar artigos em que os autores apontam essa lacuna, evidenciando a ausência

de discussões sobre a diversidade étnico-racial e a necessidade de uma abordagem mais comprometida com a educação antirracista. Santos e Marchiori (2023); Veiga e Silva (2023) afirmam que embora a BNCC tenha sido concebida como um documento norteador para uma educação inclusiva, ela não aborda a questão das relações étnico-raciais na educação infantil. Esses autores defendem que é fundamental que essa temática esteja presente de maneira explícita e estruturada na BNCC, de forma que se possa avançar em uma educação que enfrente o racismo desde a primeira infância.

Barbosa (2018) analisou as três versões da BNCC e observou um aprimoramento em relação a garantia a uma educação de qualidade para as crianças. A autora enfatiza que as versões 2015 e 2016 apresentaram uma descrição dos direitos de aprendizagem visando as necessidades das crianças. Na versão final de 2017 (Barbosa, 2018), promulgada em 2018, firmou contribuições das versões anteriores e estruturou de forma mais clara e objetiva a educação infantil. Porém, no que diz respeito à temática racial, houve falhas, pois, o documento não aborda explicitamente essa questão e traz a temática como temas contemporâneos.

Podemos então constatar que a educação da criança pequena é um campo de disputas de poder, em uma sociedade que ainda concebe a criança como um “vir a ser”, tendo a escolarização como prerrogativa de efetivação de um projeto social que intenta um distanciamento da criança enquanto agente social e, quando somado ao marcador racial, a ausência de temas voltados para a educação nas e para as relações étnico raciais na primeira infância (Veiga; Silva, 2023, p. 47-48).

A educação da criança pequena é fundamental para a formação da sociedade e envolve uma disputa porque as crianças muitas vezes são vistas como seres em desenvolvimento, que necessitam ser moldadas para se tornarem adultos produtivos de acordo com o projeto de sociedade. Isso acaba não reconhecendo essas crianças como agentes sociais, com voz, saberes e capacidades de interagir, transformar e ressignificar o meio em que vivem.

Ao abordar acerca de Política pública para a Educação Infantil, torna-se fundamental considerar os estudos de Alves (2013), que oferece uma perspectiva crítica sobre a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao investigar contextos locais, especialmente em municípios baianos, a autora evidencia que a política pública não se realiza de forma homogênea, sendo atravessada por

desigualdades estruturais e territoriais que impactam diretamente o cotidiano das crianças. Dessa forma,

A implementação da educação infantil no âmbito municipal tem ficado à mercê das sobras de recursos, órfã do Estado, contentando apenas com o que vem do fundo federal e sofrendo a falta de planejamento administrativo e pedagógico do município (Alves, 2013, p. 189).

Essa realidade evidencia um grave descompasso entre os marcos legais que reconhecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica e direito da criança, e a forma que essa etapa é posta no contexto das políticas locais. A ausência de investimentos é prejudicial para as condições físicas das instituições como também compromete o desenvolvimento integral das crianças, afetando diretamente a qualidade das interações, das aprendizagens e construção identitária individual e coletiva, sobretudo da criança negra, cuja a presença e existência acaba sendo historicamente marginalizada nas políticas públicas.

Segundo Alves (2013), os espaços físicos das instituições de educação infantil, muitas vezes negligenciados, são parte constitutiva da política e expressam visões sobre a infância, o cuidado e a aprendizagem. Nesse sentido, sua contribuição é importante para pensar como os elementos materiais, simbólicos e políticos presentes nos espaços institucionais interferem não apenas na qualidade da oferta educativa, mas também na formação identitária e na vivência cidadã das infâncias, especialmente das crianças negras, cujas experiências, muitas vezes, são marcadas por exclusões históricas. Assim, Alves (2013) convida a repensar a política de educação infantil a partir de um olhar atento às infâncias concretas, aos territórios e às disputas que se fazem presentes no chão das instituições.

A ausência de uma abordagem intencional sobre as relações étnico-raciais na educação infantil não é fruto do acaso, mas expressão direta das estruturas racistas que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, as instituições educativas. Quando esse tema não é abordado, tem-se a ideia de que as diferenças raciais não importam, não são relevantes, ou sequer não existem. Isso reforça a invisibilidade dos sujeitos negros, a negação das suas identidades, histórias e culturas, desde a primeira infância. Portanto, essa omissão não é neutra; ela demonstra um modelo social excludente que marginaliza determinados grupos e reproduz as desigualdades históricas. O fato de não falar de racismo para as crianças, conseqüentemente reforçam estereótipos em ambientes que crescem, silenciam as diferenças e mantêm

a lógica da supremacia de alguns grupos sobre outros. Isso afeta a formação da identidade da criança negra e a manutenção de privilégios para as crianças brancas.

### **1.1 INFÂNCIA E PROTAGONISMO: A CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS**

*A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais (Abramowicz, 2011, p. 20).*

A citação acima convida a refletir sobre uma concepção de infância como um tempo próprio, que não se confunde com o tempo da vida adulta. O tempo presente vivenciado na infância é um lugar em que os adultos não ocupam e nem entendem completamente, justamente porque a lógica que rege a infância é diferente, pois esse processo é marcado pela intensidade do brincar, da curiosidade e da experimentação, diferenciando do adulto que possui as amarras preocupações do futuro. O excerto “o presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos”, ao declarar a ausência de participação do adulto, sugere que ao crescer perdem a experiência única da infância, ou seja, perdem o acesso a esse tempo, por isso é necessário reconhecer o quanto a infância é uma fase legítima da vida e não como uma preparação para o futuro. Logo, os estudos sociais da infância compreendem a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um sujeito ativo nas construções das relações sociais.

Mas a criança também é passado, segundo a afirmação de Abramowicz (2011), posto que ao nascer carrega um passado no sentido de herança coletiva, marcada por valores culturais, históricos e sociais, e ainda há a projeção das infâncias dos adultos sobre elas. Nesse contexto, a criança não nasce num espaço neutro, antes mesmo de se apropriar da linguagem já está atravessada por discursos sobre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença que moldam sua existência. Em virtude da criança vista como passado e presente, leva a refletir que as crianças não são meros receptáculos dessas influências, elas constroem a si mesmas a partir das forças que as atravessam, mas também imprimem suas próprias marcas no mundo, pois não se trata apenas de o adulto inserir normas e valores, mas enfatiza um processo dinâmico em que a partir das interações produzem significados, culturas e formas próprias de estar no mundo. Nessa perspectiva, o campo da sociologia da

infância, por exemplo, segundo Nascimento, 2011, p.41):

[...] considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças no sistema dos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas, influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Neste sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem às diferentes classes sociais, gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde reside a cultura de origem ou a uma etnia. Em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas. São membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços. Fazem parte do mundo, o incorporam ao mesmo tempo. Influenciam e criam significados a partir dele.

Dessa forma, estudar a infância pela visão sociológica significa reconhecer a criança como ser potente na estrutura social, que a partir de suas experiências, vivências e interações influenciam e são influenciadas pelo meio em que estão inseridas. Esse olhar possibilita uma amplitude acerca da infância, não apontando apenas como uma fase superficial de transição, mas como um momento legítimo de participação social e cultural. No entanto, essa participação não ocorre de maneira uniforme, pois o final do fragmento acima aponta as diferenças existentes entre as crianças considerando a classe social, gênero, território e grupos étnico raciais, ou seja, apesar da infância ser uma fase comum a toda a sociedade, ela não é vivenciada de forma homogênea, e isso é pontuado pela autora (Abramowicz, 2011, p.18) ao dizer que:

A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Portanto, a infância se apresenta para além de um conceito geracional, posto que se articula à diversidade da vida das crianças, mas também às diferentes formas como a infância é vivenciada em cada contexto social e cultural. Se por um lado compartilham a fase de ser criança, por outro, suas vivências são múltiplas e carregam singularidades que as diferenciam, ao mesmo tempo em que são influenciadas por múltiplos fatores. Esses fatores estabelecem distinções entre as crianças, cujas vivências não podem ser reduzidas em uma única narrativa, o que implica em

entender a pluralidade dos modos de ser criança e refletir sobre as complexas interações entre cultura, sociedade e individualidade. Esses fatores perpassam por categorias estruturais e acabam refletindo na forma como as crianças interagem com o mundo e são impactadas por ele, por exemplo, a experiência de uma criança negra de uma comunidade periférica será distinta de uma criança branca de classe média, pois ambas enfrentam expectativas sociais e limitações diferentes, tanto em suas relações com a escola quanto com suas comunidades.

O livro “Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa”, organizado por Gomes e Araújo (2023), é uma fonte muito rica para tratar do protagonismo da criança negra e da centralidade da Educação Antirracista. O livro é dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada “Infâncias negras: lutas para a garantia de direitos e vozes quilombolas”, composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo, Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes fornecem compreensões abrangentes acerca das relações étnico-raciais que moldam a infância no Brasil e a luta contínua pela garantia de direitos. No decorrer do texto, fica evidente que o racismo estrutural afeta desde cedo as crianças, prejudicando seu acesso aos direitos básicos e oportunidades. As autoras defendem a necessidade de uma educação antirracista, visando a valorização da diversidade étnico-racial, através de propostas pedagógicas contra o racismo. Ainda analisam as políticas públicas que protegem as crianças negras, destacando os desafios em tempos de retrocessos antidemocráticos e as lutas que as comunidades negras e movimentos sociais realizam para terem esses direitos garantidos mesmo em contextos adversos.

No segundo capítulo, Patrícia Maria de Souza Santana apresenta conceitos acerca da vida e desenvolvimento de crianças nas comunidades quilombolas. No texto é apresentado o conceito de “Bem viver”, que tem origem nas comunidades indígenas e quilombolas e que valoriza a harmonia com a natureza, respeito às tradições e o bem-estar coletivo e Ubuntu (prática e valor cultural presente nas comunidades quilombolas, relacionados à cooperação comunitária). Conforme a autora (2023, p. 62) “essas duas filosofias ou visões de mundo dialogam justamente com a perspectiva de interdependência entre seres humanos e natureza apontando para valores e práticas de boas convivências, ancoradas na busca/vivência radical de vida plena”. Além disso, é enfatizada a transmissão desses conhecimentos para as crianças, com intuito de incorporar conhecimentos ancestrais e práticas comunitárias.

No terceiro capítulo, Maria Goreth Herédia Luz, Yvone Maria Gonzaga e Rivaldo Félix de Araújo apresentam a importância das festividades e tradições culturais na vida das crianças negras, narrando a festividade “Hoje é dia da festa maior/ êh, viva, êh, é viva”, vetor de ligação das experiências individuais das crianças com as vivências coletivas, demonstrando que ao mesmo tempo em que as crianças participam e contribuem para a festa, aprendem e internalizam suas crenças. Esses momentos, segundo os autores, permitem a transmissão de valores, histórias e práticas culturais que vão sendo transmitidas de geração em geração, através dos processos de educação informal. É nesse movimento que a identidade das crianças é elaborada, ao mesmo tempo em que ocorre o fortalecimento da comunidade.

É interessante que as autoras apresentam as práticas educativas vivenciadas na comunidade Quilombola dos Arturos, em Contagem (MG), e revela a potência do protagonismo infantil negro em contextos marcados pela ancestralidade e pela vivência em comunidade. Nesse território, segundo Luz, Gonzaga e Araújo (2023, p. 98),

[...] o protagonismo das crianças negras que fala sobre a comunidade e suas heranças ancestrais de forma afirmativa. Elas têm a oportunidade de interagir e de serem ouvidas tanto por seus/as mais velhos/as, quanto por outras crianças presentes no território.

É evidenciado nesse fragmento que as crianças negras possuem autonomia para contar sua própria história, falar sobre a comunidade, sua cultura e herança africana com orgulho, tendo a oportunidade de serem ouvidas por outras crianças quanto pelos mais velhos. Isso porque a comunidade transmite valores, sabedorias e rituais religiosos para demonstrar o modo de ser dos indivíduos. Essa prática, apesar de não ser dentro do contexto educacional formal, indica a potência que tem dentro de uma comunidade, pois na comunidade quilombola as crianças se expressam por meio da dança, do canto, da oralidade, demonstrando profundo vínculo com as tradições culturais. À medida que essas expressões adentram o contexto educacional é possível, segundo os autores,

[...] construir outra relação de ensino e aprendizagem pautada no diálogo, rompendo com um aspecto adultocêntrico presente na educação pautada nos modelos eurocêntrico, onde na maioria das vezes só o mais experiente domina o discurso (Luz; Gonzaga; Araújo, 2023, p. 113).

Ao permitir que essas vozes adentrem o espaço educacional, o (a) professor(a) rompe com a lógica adultocêntrica e eurocentrada de ensinar, promovendo uma escuta ativa e respeitosa das experiências culturais das crianças. Esse gesto pedagógico está pautado numa educação antirracista que se dispõe à escuta atenta e a acolher as práticas culturais negras dentro da instituição escolar, valorizando a identidade da criança negra e reconhecendo como parte do processo educativo que, conseqüentemente, pautar-se-á numa identidade étnico-racial positiva.

No quarto capítulo, Aline Neves Rodrigues Alves demonstra como as crianças e adolescentes negros constroem e ocupam espaços, tanto físicos quanto simbólicos, em suas comunidades, tendo como referência o Quilombo Barro Preto, uma comunidade rural situada no município de Santa Maria de Itabira/MG. A autora explicita como, através das histórias das crianças “camaradas”, como elas elaboram uma consciência racial, entendendo e articulando suas experiências em relação ao racismo e a identidade negra. Ainda é relatado como elas lidam com situações de discriminação, encontrando modos de afirmar suas identidades e fortalecer sua autoestima, a partir das participações em festas e rituais e outras atividades culturais que afirmam reforçar esses laços culturais.

A segunda parte do livro, cujo título é “Infâncias negras e famílias: vozes e imagens em movimento”, é composta por dois capítulos. No quinto capítulo, de autoria de Ademilson de Souza Soares, Lisa Minelli Feital e Regina Lúcia Couto de Melo são apresentadas as experiências e perspectivas de meninas negras em idade pré-escolar em relação ao racismo e à educação. Nesse aspecto, os autores salientam que é necessário ter a escuta atenta a essas crianças que são marginalizadas e silenciadas nos debates sobre o racismo. Ao apresentar alguns relatos, resultantes das observações feitas durante a brincadeira no parque, com uma turma de 5 anos em duas instituições, explicitam-se situações de racismo na educação infantil. Além disso, a percepção apresentada por uma criança que questionou se a professora negra era realmente professora, revela uma distorção estereotipada das profissões associadas à sua identidade racial. Isso destaca como as crianças negras podem internalizar e reproduzir preconceitos raciais presentes na sociedade.

No sexto capítulo, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara expõe questões relacionadas à dinâmica familiar e a construção da identidade étnico-racial em contextos de famílias inter-raciais. Percebe-se o papel dos pais em promover uma educação antirracista dentro de casa, incluindo conversas abertas sobre raça, racismo e o respeito à

diversidade. As mães, em seus relatos, reconhecem que os filhos podem ser tratados de maneira diferente pelo fato da sua aparência racial e procuram prepará-los para lidar com essas questões de forma positiva e empoderada. Isso significa que tanto as mães quanto as crianças vivenciam uma ambiguidade em relação a sua identidade étnico-racial.

Essa ambiguidade reflete as complexidades e os conflitos que surgem dentro das famílias inter-raciais, nas quais as influências externas estão presentes. Nesse sentido, enfrentam pressões e expectativas tanto da comunidade negra quanto da comunidade branca. Por exemplo, uma criança pode sentir-se orgulhosa de fazer parte da comunidade negra, mas pode negá-la devido aos comentários maldosos e racistas, rejeitando sua identidade. Da mesma forma que uma mãe pode em casa promover uma educação antirracista, mas pode sentir insegura ao declarar isso para a sociedade. Logo, há um certo desafio que essas famílias enfrentam e necessitam de apoio e espaço para que essas identidades sejam assumidas de maneira autêntica e empoderada.

As infâncias são influenciadas por contextos históricos, sociais e culturais específicos, por isso deve se levar em conta o contexto para a construção das suas identidades e experiências, pois o estudo da infância consiste num olhar sensível para as diferentes infâncias e os processos de transformação que mudam de geração em geração. Ao abordar infâncias de crianças negras, por exemplo:

Há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e com o mundo que o cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E ainda esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos (as) negros (as) (Araujo; Gomes, 2023, p. 37).

Esses comportamentos ficam evidentes nas instituições escolares, por exemplo, a partir das vivências cotidianas das crianças que percebem o outro diferente de si. É um grande desafio para os adultos reconhecer que desde a infância as crianças constroem significados sobre raça a partir de suas interações com outras crianças, adultos e o meio social. Essa ação conduz os indivíduos a afirmar que as crianças são neutras em relação a questão racial e que não compreendem as desigualdades resultantes dessas relações, a exemplo da distribuição desigual do afeto, por parte de professores(as), em relação às crianças negras, como afirma Oliveira (2004). Porém, pesquisas demonstram que desde muito cedo elas

internalizam representações sociais que reforçam estereótipos negativos sobre pessoas negras, como também demonstra Cavalleiro (2014). Em vista disto, surgem alguns questionamentos acerca de como essas crianças estão construindo esses significados no ambiente educacional, uma vez que é nesse espaço que elas passam a maior parte do tempo fora do convívio familiar e onde se dão os processos de interação e socialização com a diversidade.

O ambiente educacional não se reduz apenas à transmissão de conhecimento, posto que é um espaço de socialização, onde as crianças e jovens constroem suas identidades e estabelecem relações sociais que podem reforçar preconceito, quanto promover uma educação voltada ao respeito à diversidade e à diferença. Dessa forma, torna-se fundamental refletir como esse espaço influencia as percepções raciais das crianças e de que maneira as práticas pedagógicas podem contribuir para a desconstrução negativa de estereótipos raciais e dos processos de discriminação e preconceito racial.

## **1.2 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO UM ESPAÇO QUE PROMOVE AS RELAÇÕES ÉTNICAS**

A infância, compreendida como uma fase legítima de participação social e cultural, exige que a instituição de educação reconheça a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e da vida em sociedade. No entanto, como aponta Cavalleiro (2012), no livro *Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*, muitas instituições de ensino ainda operam a partir de uma lógica que silencia as experiências e as identidades das crianças, desconsiderando suas vivências e formas de expressão. Diante disso, torna-se fundamental que a instituição esteja aberta para acolher a diversidade infantil, proporcionando um ambiente que valorize seus saberes e histórias.

Segundo Cavalleiro (2012) aponta que a instituição de educação tem um papel fundamental na construção da identidade das crianças e que, quando não problematiza o racismo, contribui para a invisibilização das experiências e culturas negras. O silêncio educacional sobre as questões raciais reflete um projeto de educação que não reconhece a pluralidade da sociedade brasileira, levando crianças negras a enfrentarem processos de desvalorização de si mesmas. Dessa forma, Cavalleiro (2012) defende que o espaço educacional deve romper com esse ciclo,

promovendo uma educação antirracista que valorize as identidades negras, que combata estereótipos e garanta que todas as crianças tenham um ambiente educacional acolhedor e justo. Isso passa por práticas pedagógicas que incluam representatividade nos materiais didáticos, abordagens críticas sobre a história e cultura afro-brasileira e formações continuadas para educadores (as) sobre relações étnico-raciais.

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceito, representa uma possibilidade real da formação de sujeito menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas de discriminação, penso, que requer um trabalho sistemático, de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar. A tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis a influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta. (Cavalleiro, 2012, p. 38).

O tópico acima de Cavalleiro (2012) destaca a importância de uma educação que reconheça a diversidade étnica e atue na prevenção do preconceito desde a infância, momento em que as crianças estão mais suscetíveis às influências do meio. Isso reforça a necessidade de um trabalho sistemático que não apenas denuncie práticas discriminatórias, mas também promova uma formação voltada para o respeito e valorização das diferenças. A escola, nesse sentido, desempenha um papel central na construção de uma sociedade menos preconceituosa, pois é um dos espaços de socialização das crianças, onde elas aprendem a interpretar o mundo e a se reconhecer nele. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de educação antirracista, que busca combater as desigualdades raciais por meio de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da história, cultura e identidade dos povos afrodescendentes e indígenas. Segundo Pinheiro (2023), uma educação antirracista propõe uma abordagem que valoriza as identidades negras, indígenas e de outras populações historicamente marginalizadas, promovendo uma educação baseada na equidade racial e no reconhecimento da diversidade cultural. Dessa forma, é necessário que os educadores se posicionem diante das práticas discriminatórias presente na escola, porque, conforme Cavalleiro (2012, p. 32)

O silêncio dos professores perante a situação de discriminação imposta pelos próprios livros escolares acaba por vitimizar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

Como preconiza a Lei n. 10.639/2003, a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional é uma ferramenta essencial para romper com estereótipos e promover um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Portanto, uma educação verdadeiramente antirracista deve ir além do discurso e se materializar em ações concretas que assegurem às crianças um espaço de pertencimento e valorização de suas identidades. Tomando a forma de compreensão de Pinheiro (2003) sobre essa questão, interrogamos: mas de que forma fazer esse processo?

Não precisamos dizer para elas, “o seu cabelo não é feio”, nós simplesmente afirmamos, “o seu cabelo é lindo”; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados, nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios (Kush, Ashanti, Daomé, Mali, Maia, Inca, Povos Tupinambás, Kemet atc). E dizemos, “vocês descendem de reis e rainhas”. Não precisamos dizer que elas não são boas, dizemos que a matemática surgiu em África, por exemplo, e apresentamos o papiro de Ahmes com formulações matemáticas e aritméticas, o osso de Lebombo e Ishango, que são os artefatos matemáticos mais antigos do mundo. Mostramos e jogamos Mancala, falamos das formas geométricas e de suas simetrias nos tecidos da costa, nos fractais africanos, nas tranças nagô... eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar, que as pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo (Pinheiro, 2023, p. 59).

São essas e outras ações que leva a refletir acerca da educação antirracista que não se limita a negar estereótipos raciais, mas afirma positivamente a identidade negra desde da base do conhecimento escolar. O educador antirracista cria novas referências, ressignifica narrativas e valoriza o protagonismo negro na história e no saber. O reconhecimento da cultura, ciência e história africana e afrodiaspórica reforça que a população negra sempre foi produtora do saber. À medida que as crianças e jovens negros recebem mensagens positivas sobre sua ancestralidade, não precisam passar pelo processo de “desaprender” um imaginário negativo que a sociedade lhes impõe. Elas crescem já sabendo que pertencem a uma história de resistência, criatividade e inteligência. Portanto, o papel do educador antirracista não é apenas

ensinar, mas transformar a escola em um espaço onde crianças e jovens negros se sintam valorizados, pertencentes e protagonistas de suas próprias histórias.

Segundo Pinheiro (2023, p. 108), “[...] as crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma de nós”. Essa afirmação leva a focar nas estratégias de enfrentamento do racismo que perpetuam na sociedade para reconhecer as práticas educativas que reconhecem e valorizam a identidade negra desde a infância. No contexto da educação infantil, é fundamental promover experiências pedagógicas que não só apontam a desigualdade histórica, mas que, sobretudo, possibilitem à criança negra se reconhecer como sujeito que carrega consigo saberes, beleza e possui potência nos conhecimentos e contribuições para a sociedade. Nesse aspecto, a autora chama atenção para a formação das crianças que “precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social” (Pinheiro, 2023, p. 59). Neste sentido, a educação antirracista não apenas atua como forma de combate à opressão, mas como um compromisso ético e político com a valorização da identidade negra. Ao centrar no fortalecimento da autoestima, na visibilidade das culturas afro-brasileiras e africanas e no reconhecimento das múltiplas formas de ser criança, ela contribui diretamente para formação de uma identidade positiva, na qual a criança negra se percebe como parte daquele ambiente.

Se o espaço é o espelho que espelha quem o habita, valorizar a diversidade de existências e fazê-las compor as paredes, os corredores, será uma grande oportunidade de vivências antirracista. Ao adotar imagens ilustrativas fixadas em murais e nas paredes, traga as representações de bebês, crianças, adultos negros, com e sem deficiência, nos mais diversos tons de pele, curvatura de cabelo. Tal ação contribui para que as crianças negras possam se reconhecer no espaço e que as brancas compreendam que, para além da existência de pessoas brancas na televisão, nos programas, etc., existe também uma grande diversidade de fenótipos (Santos, 2024, p. 10).

A proposta de que o espaço transmite características de quem o habita revela o quanto os ambientes educativos comunicam sentidos, constroem pertencimentos e moldam identidades. Ao propor uma educação antirracista é fundamental entender que o reconhecimento e a valorização da identidade não se dão apenas no discurso, mas também nas práticas cotidianas, nas escolhas estéticas e simbólicas que compõem o ambiente.

## 2. IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA: ALGUNS APONTAMENTOS

Iniciar um capítulo sobre identidade é abrir um convite para revisitar, mesmo que de forma parcial, como esse conceito será formulado e o que esse passa a significar e mobilizar, especialmente no campo das ciências humanas e sociais. Trata-se de uma tarefa complexa, posto que esse debate remete a diferentes campos e perspectivas teóricas. Assim, no âmbito desta dissertação, que se apoia nos princípios da construção social para a compreensão dos fenômenos da sociedade, a identidade é discutida a partir de uma perspectiva sociológica. Dessa forma, ao abordar esse conceito, ancora-se nos estudos das ciências sociais, que analisam a identidade como um processo dinâmico e relacional, construído historicamente e atravessado por contextos socioculturais.

Esse processo de percepção e reconhecimento está relacionado com a maneira que se lida com o mundo ao redor, com os outros e principalmente com os contextos históricos e culturais nos quais se está inserido. Se, por um lado, a identidade é um conceito complexo, atravessado por questões históricas, culturais e subjetivas, por outro, como afirma Carneiro da Cunha (2018, p. 44), “[...] toda identidade é necessariamente contrastiva, ou não seria identidade” e isso significa, segundo a autora, que ela só pode existir em oposição ou em relação a algo distinto, ou seja, reconhecendo-se como algo porque há outro que não é, e isso é exemplificado na carteira de identidade pela qual o Estado se responsabiliza em reduzir as informações contidas no documento a um conjunto de dados fixos e verificáveis, pois é construída por dados biométricas e sociais, como digitais, fotografias, assinatura e filiação, incluindo um número único.

Essa ação do Estado mostra a percepção que o sujeito tem de si como único justamente porque não é idêntico aos demais. Se a identidade não fosse contrastiva, ela se diluiria, pois não haveria parâmetros para definir o que a constitui. Mas, é na relação com o outro, na distinção e no reconhecimento dessas diferenças, que a identidade ganha sentido, o que implica, segundo Gabriel Cohn (2018, p. 34), admitir que “[...] ao falarmos [...] de identidade, a referência seja a capacidade socialmente construída de agentes sociais, individuais ou coletivos, de se manter os mesmos no interior de um campo de relações”. A identidade é um processo contínuo de construção e reconhecimento dentro de um contexto social. Ao longo da vida, o ser humano se depara com uma série de fatores como: familiares, sociais e culturais que

contribuem de maneira consciente ou inconsciente na construção de própria interpretação do “eu”. Segundo Gomes (2005, p. 42),

[...] Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário [...].

Essa construção não é uma prática isolada, mas é algo que acontece na relação entre a dimensão individual e coletiva, isso porque o conceito que o indivíduo faz de si mesmo acerca de determinada situação é também mediada pelo reconhecimento obtido dos outros. Ademais, os indivíduos são moldados pelos valores e normas das sociedades em que vive e também pelas tradições e rupturas que essas sociedades experimentam ao longo do tempo. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014), a identidade é constituída tanto pela maneira como se percebe quanto pela forma como as pessoas são vistas pelos outros, destacando seu caráter relacional. Nesse sentido, Woodward (2014, p. 9) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] a identidade é relacional” porque necessita da interação com os outros e das desigualdades em relação a eles.

Portanto, a identidade não é um elemento fixo, nem uma característica que simplesmente se carrega – ela é um processo contínuo de construção e desconstrução. Nesse processo, tanto o pertencimento a um grupo social quanto as ausências e silenciamentos que marcam a experiência de muitos, tornam-se centrais para entender a multiplicidade de formas como se define e são definidos os indivíduos. Assim, a construção da identidade ocorre em um constante diálogo entre o “eu” e o “outro”, no qual as diferenças não apenas delimitam fronteiras, mas também possibilitam a compreensão de quem somos.

Desse modo, a identidade não pode ser vista como algo estático ou essencial, mas como uma construção dinâmica e relacional que emerge no encontro entre o “eu” e o “outro”. É nas diferenças que se encontram pontos de reflexão acerca de quem somos, ampliando possibilidades de pertencimento e posicionamento no mundo. Assim, a identidade se configura como um processo contínuo de constituição, marcado por trocas, tensões e ressignificações que revelam tanto a pluralidade humana quanto os desafios que ela impõe.

A identidade em suas várias manifestações atravessa diferentes concepções ao longo do tempo, conforme apontado por Stuart Hall em seus estudos. Essas concepções perpassam da visão iluminista, vista como fixa, unificada e centrada num núcleo racional e essencial. Segundo Hall (2006, p.10-11),

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a eles ao longo da existência do indivíduo.

A concepção de identidade do sujeito iluminista a compreende como algo fixo e unificado, que define a pessoa desde do nascimento até o fim da vida. É um modelo de identidade fortemente individualista e vista como essencialista que se contrapõe aos modelos contemporâneos dispensando, nesse caso, a influência de fatores externos, ou seja, ignorando contextos sociais, históricos e culturais. Posteriormente, tem-se a "concepção sociológica" (Hall, 2006), oposta à concepção do sujeito do iluminismo. Nessa concepção, a identidade resulta da interação entre o indivíduo e o contexto social, formando-se e se modificando em diálogo com as culturas e valores externos.

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" entre o mundo pessoal e o mundo público (Hall, 2006, p.11).

Nesse sentido, reconhece a interação entre o indivíduo e o contexto social como essencial para a formação do "eu", o que é pontuado desde o início deste capítulo. Apesar de enfatizar a existência do núcleo interior do sujeito, considera como importante o seu contato com o meio externo que é influenciado por fatores culturais, simbólicos e pelas relações sociais. Nesse caso, a identidade é colocada como produto da interação entre o indivíduo e sociedade à medida que o indivíduo interage com os valores, normas e símbolos culturais de seu meio, ele internaliza e ressignifica essas influências, moldando sua percepção de si mesmo e seu papel no mundo. Esse processo relacional permite que o "eu" seja constantemente construído e

transformado, refletindo tanto as experiências pessoais quanto os contextos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido. Assim, a identidade sociológica reflete a influência mútua entre o indivíduo e o coletivo, considerando tanto a singularidade do sujeito quanto sua inserção no tecido social.

Em resumo, é perceptível visualizar a diferença entre essas duas concepções, pois enquanto que na primeira tem-se a construção da identidade de um sujeito racional, fixo e centrado, baseada de um “eu” autônomo, consciente e contínuo ao longo do tempo, a segunda concepção compreende a identidade como resultado da interação do sujeito com a sociedade, com o meio social, intermediada por narrativas pessoais que dialogam com os fatores externos.

Giddens (2002) utiliza e retoma de maneira parcial a “concepção iluminista” ao denominar a identidade como projeto reflexivo do self, ou seja, resgata a ideia de colocar o indivíduo como capaz de pensar sobre si mesmo e de tomar decisões sobre sua identidade, na qual o indivíduo possui agência e reflexividade. Por outro lado, integra elementos da concepção sociológica, reconhecendo que a identidade não é algo fixo e determinado pelo meio social, posto que sofre transformações. Portanto, Giddens (2002) admite o papel ativo dos indivíduos nesse processo na construção de si mesmos, quanto a importância da estrutura social.

Por fim, a perspectiva pós-moderna, segundo Hall (2006), concebe a identidade como sendo fragmentada, fluida e cambiante, revelando um sujeito em constante transformação. Para Stuart Hall, a concepção de identidade pós-moderna,

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há diferentes identidades contraditórias, empurrando em direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p.13).

Essa identidade é formada por múltiplas identificações que variam ao longo do tempo e dos contextos culturais, sociais e históricos. Hall aponta que as identidades pós-modernas estão em constante transformação e que “[...] a identidade unificada, completa e coerente é uma fantasia” (2006, p.13). Isso aponta que o indivíduo pós-moderno transita entre diferentes narrativas e representações, adaptando-se às transformações e respondendo aos estímulos da sociedade contemporânea. Essa visão reflete um mundo onde os sistemas de significação cultural se multiplicam e oferecem uma “desconcertante” variedade de escolhas identitárias, muitas vezes

temporárias e transitórias. Para melhor entendimento acerca das identidades deslocadas, o autor aponta que o indivíduo ao longo da sua vida está cercado por novas formas de pensar, viver e relacionar, e todas essas ações provocam mudanças em suas identificações e no modo como se percebe e se posiciona no mundo.

A globalização (conexão de cultura e valores) e a tecnologia (redes sociais) são meios pelos quais os sujeitos experimentam e adotam identidades múltiplas dependendo do contexto e da audiência, que levam a passar entre diferentes possibilidades e narrativas acerca da identidade. Dessa forma, Stuart Hall (2006, p. 38) afirma que:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Nesse caso, desconstrói-se a perspectiva de identidade como uma essência, passando a concebê-la como um fenômeno relacional, mutável e histórico, sempre influenciado por fatores externos e pelos diversos contextos pelos quais o indivíduo está inserido. Essa formação também é construída a partir da diferença, ou seja, é definida em relação ao "outro", ao que não se é (Hall, 2006; Silva, 2014). Um exemplo desse processo de construção identitária "a partir da diferença" pode ser observado nas identidades diaspóricas, como a "identidade negra", em sociedades marcada pelo colonialismo (Hall, 2003).

## **2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

Historicamente no Brasil, a identidade negra foi edificada em oposição a identidade branca dominante, associada a ideia de poder. Com o tempo, o povo negro buscou ressignificar elementos culturais africanos como: religiões de matrizes africanas, expressões artísticas e a estética afro para afirmar uma identidade própria e combater o apagamento cultural imposto pela colonização.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigência, compelida a expectativa alienada. Mas é também e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e os recriar – se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

Esse trecho ressalta a complexidade da experiência de ser negra em uma sociedade estruturada pelo racismo. Por um lado, é evidenciado o impacto histórico e social do apagamento identitário do povo negro e, do outro, aborda a resistência e o quanto o resgate da história reconstrói a identidade e valorização das potencialidades. A população negra foi assinalada pela tentativa de apagamento, pela imposição de padrões europeus e pela alienação, fazendo com que as pessoas negras fossem forçadas a negar sua identidade para se encaixar na sociedade, onde a população branca era dominante e considerada superior. Portanto, a identidade negra foi definida muitas vezes a partir da exclusão e da subalternização em relação à identidade branca. Vale ressaltar que apesar de haver essa alienação (Fanon, 2008), na parte final desta seção, discute-se como a identidade negra não é apenas sofrimento, mas resistência e reconstrução, como afirma Gomes (2017), sobretudo com o fortalecimento das narrativas afrocentradas e dos valores civilizatórios africano-brasileiro, com o reconhecimento da importância das religiões de matriz africana e das estéticas negras. Conforme Gomes (2005, p. 43),

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Portanto, a identidade do negro se constrói a partir de referências históricas e simbólicas compartilhadas, mas também da experiência comum de exclusão e resistência em sociedades racializadas. Logo, não é um processo fixo e nem imposto, mas um processo contínuo de luta e reafirmação. Nesse modo, é fundamental compreender que a identidade negra não se reduz apenas em torno de tradições, estéticas e referências africanas, mas também na vivência do racismo e da necessidade de resistência, ou seja, um posicionamento social atravessado por relações de poder e por processos de racialização. Dessa forma, ser negro não é apenas compartilhar um conjunto de símbolos e tradições, mas também vivenciar a

condição racial imposta pela sociedade que exige o tempo todo do sujeito estratégias de afirmação e luta. Ser negro implica, conforme Souza (2021), num tornar-se negro. No mesmo sentido, para Gomes (2005, p. 43),

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (as).

Desde a infância, muitas pessoas negras enfrentam discursos e práticas que desvalorizam seus traços fenotípicos, sua cultura e sua história, promovendo a ideia de que o branco e a branquitude é o padrão de beleza ideal. Segundo Bento (2012, p.103),

A consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim- feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade.

Dito isso, a identidade do negro perpassa por uma construção social e histórica que se forma a partir das interações do indivíduo com o mundo ao seu redor e das experiências em coletividades que eles vivenciam. Distante de ser uma característica fixa ou biológica, a identidade do negro é esculpida por processos de pertencimento, reconhecimento e, muitas vezes, pela vivência do preconceito e da discriminação.

Dessa forma, a identidade se estabelece num espaço de disputa simbólica, ou seja, está em constante negociação, isso porque diferentes grupos e sujeitos procuram lutar pelo significado e valor atribuído às identidades raciais. Consoante, explica Woodward (2014, p.19):

Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelas quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados, as identidades são contestadas.

Por exemplo, enquanto o racismo tenta apontar pontos negativos à identidade negra, há movimentos de valorização que visam ressignificar essa identidade de forma positiva. Essa ressignificação ocorre justamente nas influências externas que o

sujeito perpassa ao longo de suas experiências de vida e isso afeta positivamente ou negativamente. Por exemplo, uma criança que cresce num ambiente onde escuta palavras positivas acerca das suas características físicas e tem sua cultura valorizada, possivelmente terá uma identidade racial diferente daquela que enfrenta discriminação constante, sendo apontada como diferente dos colegas, ocorrendo até mesmo exclusão do grupo social.

No Brasil, a população branca ocupa majoritariamente posições de poder, e isso afeta como as identidades raciais são vistas e vividas, isso porque ser negro é passar por situações conflituosas, reiteradas pelo racismo, que o associa à escravidão e ao sofrimento, aos lugares e posições de subalternidade. Os traços físicos negroides impõem, em nosso país, como já alertou Oracy Nogueira (2006), um racismo de marca, de modo que esses traços fenotípicos, como a cor da pele, cabelos crespos, lábios grossos e nariz achatado, determinam o gradiente de violência em que negros e negras estão expostos. Todas essas características físicas se tornam alvos de preconceito e discriminação racial. Conforme destaca Bento (2012, p. 111),

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons”; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio “eu”, com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança.

A construção de uma identidade negra positiva exige o resgate da ancestralidade, o fortalecimento da autoestima e a afirmação da negritude como potência e não como algo a ser negado. A construção da identidade, por ser um processo contínuo, como já afirmado, é marcada pelas interações sociais e pelas imagens que os outros elaboram acerca de nós. Por isso, segundo Bento (2012), há necessidade de uma autoimagem positiva para que a criança, especialmente a negra, valorize seus traços e sua aparência. Além disso, as imagens positivas não devem levar em conta apenas a aparência, mas também a posição que o indivíduo ocupa, isso porque muitas vezes as crianças não se veem representadas na mídia, nos livros didáticos, nos manuais escolares, nas profissões consideradas de prestígio, etc. Nesse sentido, é necessário que as crianças tenham acesso às imagens positivas

acerca de si mesmas na instituição escolar, isso porque, sendo Gomes (2005, p. 44),

A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

O espaço educacional é uma das principais instituições de socialização, pois é nesse que as crianças têm contato com outras crianças com diferentes valores, normas e expressões culturais que podem fortalecer ou enfraquecer sua autoestima. Se no ambiente educacional é reforçado o padrão de beleza associado à branquitude, em que o branco é constantemente reforçado nas práticas pedagógicas e curriculares, as crianças negras tendem a desenvolver sentimentos de inferioridade e não pertencimento, como já destacou Cavalleiro (2001, 2014).

A forma como a criança constrói sua identidade na instituição não ocorre de forma isolada, mas em diálogo com práticas pedagógicas, nas interações entre pares e nas posturas dos educadores. Quando professores e funcionários valorizam a diversidade, promovem representatividade e combatem estereótipos, as crianças encontram um ambiente mais acolhedor, que possibilita uma construção identitária mais saudável. Por outro lado, se a instituição silencia ou naturaliza discursos discriminatórios, contribui para a reprodução de um imaginário racista que impacta diretamente o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Dessa forma, a instituição educacional tem um papel fundamental na construção da identidade infantil. Cabe à instituição proporcionar experiências que reafirmem positivamente a autoimagem das crianças, assegurando que todas se reconheçam como valiosas, bonitas e capazes. Isso não apenas fortalece o bem-estar emocional das crianças, mas também contribui para uma sociedade mais equitativa, onde o respeito às diferenças seja um princípio fundamental. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a instituição educacional, principalmente na primeira infância, ou seja, na educação infantil, “época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais” (Bento, 2012, p. 100), promova uma educação antirracista, isso porque a infância é um período decisivo para a construção da autoestima e do pertencimento, e a forma que as experiências educacionais são vivenciadas pode impactar profundamente a percepção que a criança tem de si mesma e do mundo ao seu redor.

## **2.2 IDENTIDADE RACIAL E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBCT) - 2013-2025**

A pesquisadora realizou um levantamento de teses e dissertações, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), com recorte temporal de doze (12) anos (2013-2025). A escolha desse marco temporal se justifica por dois aspectos centrais: o primeiro, porque o ano de 2013 completou 10 anos da promulgação da lei 10.639/03, o que intensificou discussões e produções no campo educacional sobre a temática; e no ano anterior, em 2012, foi realizada uma pesquisa nacional que teve como objetivo avaliar os processos de implementação da referida lei nas redes de ensino de todo o país, que resultou na obra “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, organizado por Nilma Lino Gomes (2012). Assim, o recorte temporal adotado permitiu compreender, a partir desse marco, avanços, desafios e desdobramentos nas produções acadêmicas que dialogam com a lei no contexto educacional brasileiro. Não foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos termos descritos, mas um levantamento exploratório de produções que tratam do tema.

Em seguida, foram realizadas buscas por pesquisas que tinham como objeto de estudo a construção da identidade da criança na educação infantil, a partir dos descritores: “Educação Infantil”, “Relações Raciais”, “Identidade”, “Criança Negra”, fazendo o uso do operador booleano “and”. Dessa maneira, foram encontrados, ao todo, 67 trabalhos. Entretanto, ao realizar a leitura dos títulos das teses/ dissertações, foi possível verificar que muitos trabalhos não dialogavam com o tema/objeto de estudo proposto nesta pesquisa, levando a exclusão de algumas dessas pesquisas que tinham foco na formação de professores e literatura infantil.

Após a leitura dos títulos, foram selecionados nove (9) trabalhos para leitura posterior dos resumos. A partir da leitura dos resumos, foram considerados relevante seis (6) pesquisas, entre elas três (3) dissertações de mestrado e três (3) teses de doutorado, por tratarem a temática da construção da identidade negra na educação infantil. A maior concentração de pesquisas está na Região Nordeste, com três trabalhos (dois em Recife e um em João Pessoa), seguida das regiões Sul e Sudeste, com dois e um trabalho, respectivamente. Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra. A pesquisadora decidiu pela apresentação dos trabalhos, levando em

consideração os seguintes aspectos: objetivos da pesquisa, metodologia utilizada e os resultados encontrados em cada pesquisa.

*Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre Educação Infantil e Identidade negra*

<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INSTITUIÇÃO/PPGE</b>
A infância pequena e a construção da identidade étnico racial infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2013	Tese	Universidade Federal do Paraná
Criança e negra: o direito e a afirmação da identidade negra na Educação Infantil.	Tassia Regina da Silva	2015	Tese	Universidade Federal da Paraíba
Infância, educação infantil e relações étnico-raciais.	Marlene de Araújo	2015	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais
A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil na rede municipal de Recife.	Marilia Silva Mendes	2016	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco
Pertencimento Étnico Racial na Infância: o que dizem as crianças sobre si.	Sandra Regina Pires	2020	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Mayara Cristina Gomes de Brito	2022	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Elaboração própria (2025).

No que segue, foi realizada uma primeira descrição das pesquisas identificadas.

O trabalho que tem por título “A Infância pequena e a acusação da identidade étnico-Racial na Educação Infantil”, analisou como a implementação das políticas educacionais fundamentadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um centro municipal de educação infantil em Curitiba e como impacta a construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas de 3 a 5 anos. Com uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, utilizou a observação como principal método de coleta de dados, além da aplicação de questionários para docentes. Conclui que há uma valorização da branquitude e as crianças negras apresentam desconforto acerca das características como o tom de pele e textura do cabelo e isso acontece, porque a organização dos espaços privilegia a branquitude, impactando a percepção das crianças negras sobre sua identidade racial. Ainda, nas brincadeiras houveram indícios de hierarquização de papéis e desvalorização das bonecas negras. Logo, é importante destacar a necessidade urgente de formação continuada sobre educação das relações étnico-raciais, visto que o ambiente escolar ainda não proporciona representatividade adequada à população negra, limitando suas possibilidades de identificação positiva.

A pesquisa de Silva (2015), intitulada “Criança e negra, o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil”, analisou as práticas de um centro municipal de educação infantil da rede do Recife e sua influência na construção da identidade das crianças negras. Com uma abordagem qualitativa, utilizou entrevistas baseadas na estratégia do autorretrato, seguidas de autoidentificação, contação de histórias com personagens negros e modelagem de príncipes e princesas. Os resultados indicaram uma diferença na valorização da identidade negra entre meninas e meninos. Ficou perceptível que o fato de realizar o uso de histórias infantis incentivou as meninas a reconhecer e apreciar suas características físicas como cabelo e corpo. Enquanto os meninos negros, devido a poucos estímulos quanto a sua imagem positiva, desejam mudança na cor de pele. A pesquisa também revelou que as crianças utilizam categorias semelhantes às dos adultos para sua autoidentificação racial, evidenciando a necessidade de metodologias que as reconheçam como sujeitos capazes de nomear sua cor e raça nas pesquisas oficiais. A conclusão obtida foi a de que práticas educativas baseadas nos direitos humanos e na educação para as relações étnico-raciais podem contribuir para que as crianças percebam a diversidade de forma positiva e desenvolvam orgulho de sua identidade negra.

A pesquisa de Marlene de Araújo (2015), denominada “Infância, educação infantil e relações étnico-raciais” buscou compreender a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais por meio da análise de documentos oficiais em nível nacional e local, além das narrativas de gestores, docentes e familiares de crianças de 0 a 5 anos. Com uma abordagem qualitativa, utilizou grupos focais e entrevistas semiestruturadas para identificar as percepções que os sujeitos da pesquisa elaboravam sobre o tema. Os resultados apontaram que os profissionais e as responsáveis sabem da existência do preconceito racial nas escolas e o quanto isso afeta na identidade das crianças negras. Já nos documentos oficiais analisados há uma menção acerca da questão racial, mas não aborda acerca da aplicabilidade na prática pedagógica. E por haver essa dificuldade, ainda há pessoas que preocupam e demonstram interesse para que haja fortalecimento racial positivo nas crianças, e as mães se destacam nesse processo.

A dissertação intitulada “A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Recife”, de autoria de Mendes (2016), investigou como crianças de 5 e 6 anos, em uma instituição de educação infantil localizada na cidade de Recife, constroem sua identificação racial através das práticas pedagógicas. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizou desenhos infantis, notas de campo, videografia e análise microgenética para compreender essa dinâmica. A partir da investigação foi possível concluir que elas utilizam termos como branco, negro e moreno para se identificarem, porém constatou que em alguns casos, pertencer à população negra era associado ao negativo, gerando sentimento de angústia e constrangimento, enquanto pertencer à população branca era valorizada e tinham privilégios. Ainda, o estudo mostrou a influência direta da família na construção da identidade racial das crianças, refletindo nas atitudes e percepções sobre a questão racial.

A pesquisa de Pires (2020) intitulada “Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si” buscou compreender as percepções das crianças negras sobre seus pertencimentos étnico-raciais. Realizada com crianças da pré-escola do Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis/SC, a investigação adota uma abordagem etnográfica na perspectiva histórico-cultural, utilizando registros em diário de campo, análise de desenhos, narrativas e documentos institucionais, incluindo o Projeto Político Pedagógico. O estudo enfatiza a importância de inserir uma educação étnico-racial desde a primeira infância, pois

nesta pesquisa as crianças expressam saberes identitários de matriz africana. Ainda, chamam a atenção para haver acompanhamento de políticas públicas no combate ao racismo, à necessidade de uma formação docente para que promova práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas aos direitos e às necessidades das crianças negras.

E, por fim, a dissertação de Brito (2022) “ ‘Eu não sou negra, sou morena, sou marrom’: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental’, na qual a autora analisou o processo do reconhecimento e da aceitação da identidade negra por crianças nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, demonstrando a importância que as aulas de história e sua interdisciplinaridade proporciona na construção identitária positiva a partir de uma perspectiva antirracista. A autora fez o uso de uma metodologia com abordagem qualitativa, cujo os dispositivos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas e história oral para a coleta de dados. Nesse estudo, conclui-se que apesar de haver poucas mudanças no ambiente educativo acerca da aceitação da identidade negra, a inserção de práticas pedagógicas antirracistas, quando trabalhadas cotidianamente, proporciona diálogos potentes e permite valorizar os traços identitários, logo, os estudantes passam a se reconhecer como parte da população negra e a se envolver em uma educação fundamentada na diversidade social, racial e cultural que compõe a sociedade brasileira.

Com base na descrição das pesquisas realizadas, considerando seus objetivos e propostas, foi possível categorizá-las de acordo com suas temáticas centrais. Essa organização permitiu uma compreensão mais sistematizada dos diferentes enfoques adotados pelos estudos, facilitando a identificação de padrões, contribuições e lacunas no campo da educação infantil e das relações étnico-raciais. As categorias estabelecidas serão apresentadas no quadro a seguir e discutidas com maior aprofundamento, proporcionando uma análise detalhada sobre como cada pesquisa contribui para o entendimento da construção da identidade étnico-racial na infância e para a reflexão sobre práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista e inclusiva. A seguir, o quadro dos trabalhos encontrados divididos em categorias.

Quadro 2 - Categorização das produções acadêmicas.

TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA TEMÁTICA
A infância pequena e a construção da identidade étnico racial infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013)	Construção de Identidade Racial na Educação Infantil.
A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil na rede municipal de Recife.	Marília Silva Mendes (2016)	
Criança e negra: o direito e a afirmação da identidade negra na Educação Infantil.	Tássia Regina da Silva (2015)	
Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Mayara Cristina Gomes de Brito (2022)	Percepção das crianças negras sobre si mesmas.
Pertencimento Étnico Racial na Infância: o que dizem as crianças sobre si.	Sandra Regina Pires (2020)	
Infância, educação infantil e relações étnico-raciais	Marlene de Araújo (2015)	Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A opção por categorizar os trabalhos é uma forma de perceber entre eles suas abordagens centrais, apontando em que medida os resultados encontrados se assemelham ou diferenciam. Além disso, ao analisar essas produções, foi possível compreender os diferentes enfoques adotados por cada autor(a), suas contribuições e lacunas no campo da educação infantil e das relações étnico-raciais. A primeira categoria temática trata das pesquisas que têm como foco o processo de formação da identidade racial das crianças. A segunda categoria temática situa as pesquisas e que analisam as percepções das crianças negras sobre si, ou seja, como elas se enxergam e constroem sua identidade racial. Por fim, a última categoria temática volta-se à discussão sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais.

### **2.2.1. Construção de identidade racial na educação infantil**

A construção da identidade individual não ocorre de forma isolada, mas é influenciada pelas estruturas sociais e pela socialização que há entre as pessoas. O modo como se percebe e se reconhece está ligado às experiências compartilhadas no meio social, que participam do processo de construção da identidade.

Ao abordar a identidade da criança, é importante destacar que a instituição escolar é um meio social onde a criança, na convivência com outras pessoas para além do núcleo familiar, aprenderá a lidar com a diversidade, percebendo-se como sujeito que possui características semelhantes a um determinado grupo e reconhecendo também as diferenças existentes entre os sujeitos. Amaral (2013) afirma que as identidades se desenvolvem e mudam ao longo da vida, sendo fruto tanto da herança cultural, histórica, das relações interpessoais e ambiente frequentado. Assim, a escola é um espaço de formação importante, pois é nas interações entre os indivíduos que elas se constituem individualmente e coletivamente. Dessa forma, a autora destaca de forma incisiva o papel das práticas institucionais e políticas educacionais no ambiente escolar,

Em seu estudo, Amaral (2013) concluiu que o contexto social em que as crianças negras se inserem apresenta barreiras que limitam o desenvolvimento de sua identidade, afetando aspectos como autoestima, autoconceito, autoconfiança, habilidades sociais e formação de personalidade. Essa situação se assemelha ao que a literatura norte-americana descreve para períodos em que os padrões identitários dessas crianças eram definidos a partir do olhar do outro, o branco. Por um lado, as crianças brancas tendem a construir sua identidade com base na crença de pertencer a um grupo superior, o que se reflete em comportamentos assertivos, demonstrações de segurança, iniciativa e uma maior facilidade de interação com adultos fora do ambiente familiar. Portanto, a autora chama atenção para que haja ruptura aos silenciamentos acerca da educação das relações étnico-raciais, permitindo que as crianças brancas e negras possam socializar de maneira igualitária e justa.

Por outro lado, Mendes (2016) analisa a identidade sob uma perspectiva sócio-histórica, com a concepção de desenvolvimento infantil baseada nos estágios de Wallon, o qual aponta que o processo de construção de identidade inicia-se com as primeiras experiências emocionais e corporais, progredindo para uma consciência mais estruturada do self à medida que a criança se percebe como distinta e se

posiciona em relação ao outro. Assim, conclui que a identidade racial sofre influências dos contextos sócio-histórico e os processos de desenvolvimento individual, isto é, as experiências emocionais e cognitivas das crianças, moldadas pela relação “eu-outro”, são fundamentais para a constituição do self.

Mendes (2016) enfatiza que as crianças definiam sua própria identidade racial e dos outros a partir de atributos fenotípicos individuais, usando termos como “branco”, “negro” e marrom” para essa rotulação. Além disso, esse processo estava carregado de significados negativos, gerando um certo silenciamento. Então, aponta que o educador nesse processo é fundamental, pois cabe a ele a escolha de materiais, brinquedos, histórias infantis e uso de cartazes com imagens de crianças negras e brancas para que haja a construção de identidades de forma positiva. Além disso, a autora aponta a necessidade de pesquisar as representações sociais negras e a relação entre família e escola. Isso porque não basta apenas a escola implementar tais atitudes e ações, mas é necessário o acompanhamento da família nesse processo.

Por fim, Silva (2015) afirma em sua tese que a identidade racial é um direito social e político, e que a educação infantil desempenha um papel essencial na sua afirmação. Em seus resultados encontra parcialmente educadores comprometidos e interessados em discutir essa temática das relações étnico-raciais, o que tem gerado impactos positivos ao reconhecimento da identidade negra pelas crianças, ao ponto de sentirem orgulho. Percebe que o compromisso parcial desses educadores surte efeitos, entretanto a autora aponta uma desigualdade nas estratégias de afirmação da identidade racial entre meninos e meninas negras na educação infantil. Enquanto as meninas recebem incentivos por meio de narrativas que valorizam sua estética, especialmente o cabelo e a aparência, os meninos negros não são contemplados com o mesmo cuidado. Essa ausência de representatividade e valorização faz com que eles não apenas se sintam menos reconhecidos, mas também expressem um desejo mais recorrente de mudar sua cor-raça. Esse achado reforça a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem de maneira equitativa a valorização da identidade racial de todas as crianças negras, promovendo o pertencimento e a autoestima tanto para meninas quanto para meninos.

A desigualdade na valorização da identidade racial entre meninos e meninas negras na educação infantil evidencia um desafio fundamental: a afirmação da identidade racial como um direito social e político, conforme defendido por Silva

(2015), ainda não está sendo plenamente garantida no contexto escolar. Embora haja esforços de uma parcela de educadores para fortalecer a autoestima das crianças negras, a abordagem ainda se mostra fragmentada e insuficiente, especialmente no caso dos meninos negros, que recebem menos incentivos para reconhecer e valorizar sua identidade racial. Assim, a pesquisa de Amaral (2013) chama atenção ao realizar análise dos documentos normativos e orientadores para o trabalho pedagógico envolvendo as relações étnicas-raciais nessa primeira etapa da educação, para os desafios no tocante à construção da identidade racial das crianças, entendida como um direito.

Amaral (2013) afirma que embora existam diretrizes normativas, como a lei n.10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, muitas instituições não assumem o compromisso de inserir essa temática no currículo de forma cotidiana, isso porque, em muitos casos, a abordagem se restringe a datas comemorativas, sem um trabalho contínuo e aprofundado. Além disso, muitos educadores não possuem formação específica para abordar as questões raciais de maneira crítica e transformadora. A autora, evidencia que, embora a identidade racial seja reconhecida como um direito, ainda existem barreiras estruturais e institucionais que dificultam sua plena efetivação na educação infantil. Logo, surge o seguinte questionamento: em que medida a educação infantil pode garantir a identidade da criança negra? É necessário um trabalho mais aprofundado e contínuo, que vá além das diretrizes curriculares e realmente transforme as práticas pedagógicas e o ambiente escolar.

Tendo em vista que as pesquisas analisadas demonstram que a identidade racial das crianças negras é fortemente influenciada pelas interações sociais, ou seja, o contato do indivíduo com outros meios que podem influenciar de forma positiva ou negativa, as autoras discorrem sobre o papel das relações interpessoais nessa construção. Mendes (2016) utiliza a perspectiva dos estágios de desenvolvimento de Henri Wallon<sup>3</sup> (1986a, 1986b) para explicar a relação eu-outro, destacando que a identidade racial das crianças começa a ser construída a partir das interações sociais

---

<sup>3</sup> WALLON, Henri. A crise da personalidade (três anos). A afirmação do eu e objetividade. *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986a.  
WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. *In*: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL - BRULFERT, Jaqueline. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986b.

e do reconhecimento do outro. No estágio do personalismo, por exemplo, as crianças passam a se perceber como indivíduos distintos e a se reconhecer dentro de categorias sociais, incluindo a racial. Esse reconhecimento, no entanto, não ocorre de maneira neutra, pois é mediado pelos significados que o meio atribui às características raciais. Assim, a pesquisa evidencia que, quando a escola não promove uma abordagem afirmativa da identidade racial, as crianças negras podem assimilar discursos de negação ou inferiorização de sua própria identidade.

Embora Mendes (2016) se utilize de um referencial do campo da Psicologia, sua pesquisa mantém pontos de convergência com o estudo de Amaral (2013), que é do campo das ciências sociais e educacionais. Assim, a autora declara que o ambiente escolar é um forte agente que influencia na formação da identidade racial, pois o contato com educadores, colegas e as próprias práticas pedagógicas permitem capturar discursos sociais, representações culturais e até mesmo nas vivências, a partir do tratamento recebido no cotidiano escolar. Esses acabam moldando a percepção racial das crianças, pois a forma como é nomeada, reconhecida ou invisibilizada impacta diretamente em sua autoimagem e sentimento de pertencimento. Portanto, ambas focam na construção de identidade racial no nível das interações diretas. Entretanto, Silva (2016) traz uma dimensão política e estrutural, mostrando que a escola tem o dever formal na garantia da construção da identidade racial que, diferindo de Amaral (2013) e Mendes (2016) que visa as relações interpessoais, ela alega que esse construção não pode depender apenas das relações, mas de um compromisso institucional da escola e do currículo. A partir dessas análises, fica evidente que as relações interpessoais na educação infantil são cruciais para a construção da identidade racial. Embora cada autora tenha uma abordagem distinta, todas reconhecem que as crianças não constroem sua identidade isoladamente, mas sim a partir das interações com colegas, professores e o meio em que estão inseridas. Assim, reforça-se a importância de uma educação antirracista, que reconheça e valorize a diversidade racial desde os primeiros anos escolares, garantindo que as crianças negras possam se afirmar positivamente dentro e fora da escola.

Além da raça, o gênero também desempenha um papel fundamental na construção da identidade racial das crianças negras. Amaral (2013) aponta que meninos e meninas vivenciam o pertencimento racial de formas distintas, influenciados pelas expectativas sociais e pelos discursos sobre suas identidades.

Enquanto as meninas negras, muitas vezes, recebem estímulos para valorizar sua estética e identidade por meio de narrativas e através da literatura infantil que enaltecem seus cabelos e traços, os meninos negros tendem a enfrentar um processo mais silencioso, com menor visibilidade e incentivo à afirmação de sua identidade racial. Esse cenário reflete a interseccionalidade entre raça e gênero, evidenciando como as experiências das crianças negras são marcadas por diferentes formas de reconhecimento e pertencimento. Dessa forma, uma educação antirracista precisa considerar não apenas a valorização da diversidade racial, mas também as especificidades de gênero na constituição identitária, promovendo práticas pedagógicas que assegurem o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento de todas as crianças negras.

Dessa maneira, a análise do gênero como elemento de construção da identidade racial evidencia que as crianças negras não vivenciam sua racialização de forma homogênea, mas sim atravessadas por marcadores sociais que influenciam suas experiências e percepções de si mesmas. Amaral (2013) destaca que a escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, precisa estar atenta a essas dinâmicas para não reproduzir desigualdades e, ao contrário, promover práticas que valorizem tanto meninos quanto meninas negras em sua diversidade. Assim, ao compreender que o pertencimento racial se constrói de maneira distinta para cada grupo, a educação infantil pode se tornar um ambiente mais inclusivo e formativo, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver uma identidade positiva e fortalecida.

Diante das discussões apresentadas, fica evidente que a construção da identidade racial na educação infantil é um processo influenciado por múltiplos fatores, incluindo as relações interpessoais, o ambiente escolar e os marcadores sociais, como gênero. As pesquisas analisadas convergem na ideia de que a escola desempenha um papel essencial na afirmação da identidade das crianças negras, seja por meio das interações com educadores e colegas, seja pelas práticas pedagógicas adotadas. No entanto, desafios ainda persistem, como a falta de visibilidade para a identidade dos meninos negros e a necessidade de um compromisso maior com a educação antirracista. Portanto, reforça-se a importância de uma abordagem educacional que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade racial e de gênero, garantindo que todas as crianças negras possam desenvolver um senso de pertencimento positivo e fortalecedor.

### **2.2.2 Percepção das crianças negras sobre si**

A forma como as crianças negras percebem sua identidade racial é um reflexo das interações sociais e dos discursos que as cercam, especialmente no ambiente educacional. Nesse sentido, as pesquisas de Brito (2022) e Pires (2020) trazem contribuições importantes para a compreensão desse processo, evidenciando tanto os desafios quanto as possibilidades de afirmação da identidade negra na infância. Enquanto Brito (2022) aponta a recorrente evitação do termo ‘negra’ pelas crianças e o impacto das memórias docentes nessa construção, Pires (2020) enfatiza as formas de pertencimento racial que emergem das próprias falas infantis. Dessa maneira, ambas as pesquisas convergem ao demonstrar que a identidade racial das crianças não é um dado fixo, mas algo em constante negociação, influenciada pelo meio e pelas relações estabelecidas.

Ambas as pesquisas demonstram que a percepção das crianças negras sobre si mesmas é influenciada pelo ambiente escolar e pelas interações sociais existentes nesse espaço. É importante destacar as propostas que esse espaço oferece para a construção da identidade dessa criança, ou seja, a visão que a equipe gestora possui acerca da diversidade, a forma como é trabalhada a lei n. 10.639/03, uma vez que é obrigatória a implementação dessa disciplina nos currículos das instituições; logo é importante situar ao leitor as orientações que as autoras pontuam em cada dissertação apresentada acerca dessa identidade. De acordo com Brito (2022), as crianças constantemente evitam a autodeclaração como negras, preferindo termos como “morena” ou “marrom”. A autora explica que “é uma das respostas mais ditas pelas crianças, quando iniciamos o assunto sobre identidade, uma forma de negar ou de se distanciar de qualquer relação com qualquer traço físico que represente a pessoa negra” (Brito, 2022, p.13). Isso revela um distanciamento da identidade racial negra.

Essa pesquisa possui relevância, pois enfatiza a percepção e a trajetória de professores negros, destacando suas memórias da infância quanto suas práticas pedagógicas. Esse enfoque sugere que a autora não apenas analisa as práticas pedagógicas dos professores para uma educação antirracista, mas busca compreender as experiências que eles enfrentaram e que repercutiram em sua prática de ensino na busca por um fazer diferente, ou seja, contribuir para que as crianças

negras construam sua identidade de forma positiva no ambiente educativo. Ao considerar as memórias dos docentes, é possível perceber que esses tentam de alguma forma colocar em prática a representatividade e o conhecimento do povo negro que não tiveram na infância. Conforme Brito (2022, p. 116),

[...] sobre as práticas pedagógicas na perspectiva antirracista, das cinco pessoas entrevistadas, duas trabalham de forma permanente e ampliada essa temática, ou seja, fazendo do antirracismo cotidiano, com constância e presença nos diferentes saberes escolares, diversos espaços da sala de aula e da escola, trazendo a família para a discussão, convidando grupos de movimentos negros para abordarem assuntos referentes à cultura, religiosidade, políticas afirmativas e empoderamento do povo negro. Além disso, as professoras buscam levar para as aulas de História e demais saberes uma perspectiva decolonial. De acordo com as duas professoras, se ao longo do ano letivo o antirracismo for trabalhado de forma gradativa e permanente, o reconhecimento e pertencimento com relação à identidade negra, por parte das crianças, vai se desenvolvendo de forma positiva, demonstrando isso através de expressões de aceitação, empoderamento, valorização das suas características, aumento da autoestima, além de indignar-se, denunciar e buscar combater atos racistas (Brito, 2022, p. 116).

Pode-se concluir, assim, que as vivências pessoais dessas professoras na infância influenciaram diretamente suas práticas pedagógicas, levando-as a construir uma abordagem educativa que promove ativamente o reconhecimento e a valorização da identidade negra. As suas experiências lhe proporcionaram reflexão acerca da sua atuação, assumindo um compromisso com a educação antirracista, enfatizando essa temática no cotidiano da instituição educacional. Além disso, suas práticas demonstram que um trabalho pedagógico, permanente, intencional e cotidianamente voltado para o antirracismo contribui para o fortalecimento da identidade das crianças negras. Tendo em vista que apenas duas professoras trabalham de forma permanente, os demais trabalham em casos específicos ou quando o conteúdo a ser estudado é sobre a escravidão no Brasil, em que necessita ser pontuado na disciplina de história. Apesar de serem pontuais, ainda representa um avanço significativo em relação a ausência total do tema.

A falta de uma abordagem constante e estruturada pode fazer com que o antirracismo não seja percebido como eixo central da educação, mas sim como um tópico secundário e circunstancial. Portanto, a trajetória pessoal desses educadores pode impactar positivamente a formação de uma geração que se reconhece e se afirma racialmente, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica

comprometida com a desconstrução do racismo desde da infância. Por outro lado, Pires (2020) destaca que em alguns contextos analisados, algumas crianças afirmam sua identidade com orgulho. De acordo com Pires (2020, pp. 140-141):

Os encontros com as meninas negras e meninos negros oportunizaram saber que suas identidades e pertencimentos étnico-raciais estão sendo positivados e valorizados, como demonstraram ao se expressarem verbalmente, corporalmente, emocionalmente e com desenhos. Este, certamente, é o aspecto que trazemos de maior contribuição para as pesquisas tematizando as relações raciais na infância, o ecoar das narrativas das crianças negras, evidenciando o enfrentamento de atitudes que tentam inferiorizá-las e, principalmente, a (re) educação das relações raciais que os seus posicionamentos oportunizam ao estarem com outras crianças e adultos negros e não negros, falando e defendendo seus saberes identitários (Pires, 2020, p. 140-141).

Esse processo de afirmação da identidade negra acontece porque a autora, ao realizar um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, identificou ações pedagógicas acerca da educação antirracista, ou seja, percebeu o compromisso da instituição em promover momentos durante as práticas pedagógicas. Na análise que Pires (2020) realizada em relação ao PPP, demonstrou-se que a instituição encontra um quadro organizador que visa o caminhar das práticas pedagógicas e busca incluir toda a comunidade escolar (docentes, crianças, famílias e gestores). Esse quadro é uma forma de apontar metas, trazer reflexões e ações a serem realizadas acerca da relações étnico-raciais. Entretanto, a instituição passa por desafios que acabam limitando a consolidação dessa proposta, sendo a escassez de materiais didáticos e lúdicos que representem a diversidade racial e a necessidade do envolvimento de gestores municipais. Apesar dessas barreiras, a instituição busca incentivar e organizar grupos de estudos, compartilhar práticas pedagógicas e a produção de materiais, sendo esses um movimento promissor para a instituição. Portanto, Pires (2020) conclui que embora o caminho para a consolidação de uma educação antirracista ainda enfrente obstáculos, a instituição demonstra um compromisso progressivo com essa pauta, promovendo ações que vão além do discurso e que começam a se materializar na prática docente.

Em virtude dessas duas dissertações que aponta as percepções das crianças sobre si, é importante frisar que ambas não apenas apontam a visão das crianças negras sobre si, mas demonstra que essa construção identitária está articulada com práticas e posturas dos professores quanto ao compromisso institucional com a

educação antirracista. Brito (2022) demonstra que as experiências vividas na infância pelos professores negros entrevistados impactaram diretamente suas práticas pedagógicas. As memórias e vivências no período em que estiveram na educação infantil, tornaram-se exemplos para pensarem práticas pedagógicas que romperiam com as experiências negativas que eles próprios vivenciaram no passado. Assim, ao resgatarem suas próprias trajetórias, buscam na sua prática docente evitar que seus estudantes passem pelas mesmas situações de exclusão e silenciamento enfrentadas por eles no passado. Em contrapartida, Pires (2020) ressalta a importância dos documentos norteadores da instituição, nesse caso, o PPP que possui ações antirracistas dentro da escola que apesar das limitações busca sempre se fortalecer. Portanto, a construção da identidade da criança negra não é uma construção isolada, mas, sim, a partir das interações diretas com educadores quanto as orientações institucionais que viabilizam ou restringem tais práticas, reforçando a necessidade de um alinhamento entre a atuação docente e a política educacional.

### **2.2.3 Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**

Nesta seção apresenta-se a análise da última categoria temática intitulada “Infância, Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais”, tendo como referência a pesquisa de Araújo (2015). Nessa pesquisa em questão, entre as muitas questões levantadas, a autora reflete sobre o que denomina de “cumprimento do preceito legal pela igualdade e diferença”. Nesse item, as narrativas dos sujeitos evidenciam uma percepção construída acerca da legislação e das políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais.

As percepções, segundo Araújo (2015), em relação a lei 10.639/03 apresentam uma compreensão limitada sobre a trajetória dessa política, deixando de visualizar os processos históricos e as lutas dos movimentos sociais que foram fundamentais para a sua construção. Esse cenário é preocupante, pois as narrativas revelam um olhar para a lei apenas como obrigações formais a serem seguidas. Isso faz com que os trabalhos pedagógicos voltados para as questões étnico-raciais sejam realizados apenas para atender à exigência legal, sem um compromisso crítico e reflexivo. A autora chama atenção que a formação docente deve reconhecer as leis como fruto de mobilizações sociais e instrumento de garantia de direitos, entretanto, os sujeitos

apontam como regras a serem cumpridas para não ficarem mal vistos diante das exigências educacionais.

No tópico intitulado “Infância, Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”, Araújo (2015) traz uma reflexão sobre a necessidade de repensar a inclusão da infância no debate sobre os direitos humanos e o direito à diferença. Ela deixa evidente que, mesmo diante de discursos que buscam defender a diversidade e valorização cultural, muitos desses discursos não se materializam quando se trata das crianças, pois apesar da legislação reconhecê-las como sujeitos de direitos, ainda persiste a dificuldade em inseri-las nas discussões sobre diversidade, equidade e justiça social. Em articulação com o debate sobre o cumprimento do preceito legal pela igualdade e diferença, a autora evidencia que, assim como ocorre a compreensão superficial das leis, os direitos humanos acabam sendo tratados de forma abstrata, sem enfrentar as estruturas que mantêm as desigualdades. Esse cenário reforça a necessidade de práticas formativas e pedagógicas que assumam, de fato, o compromisso com uma educação antirracista, democrática e socialmente justa.

Araújo (2015) chama atenção da necessidade de compreender as relações de poder que ainda estruturam a organização social e que, conseqüentemente, atravessam a prática educativa. A colonialidade do saber e poder operam em diversas dimensões, seja política, econômica, cultural, social e subjetiva, produzindo hierarquias que classificam os sujeitos a partir de critérios raciais, étnicos, de gênero e classe. Na educação infantil, essa lógica é expressa tanto na organização dos conteúdos quanto nas práticas cotidianas que muitas vezes invisibilizam saberes e produções culturais de matrizes africanas, indígena e afro-brasileira. Embora em alguns contextos haja o reconhecimento superficial das contribuições desses povos a formação da sociedade, ainda assim é pouco para romper com as estruturas do poder que segue reforçando desigualdades. Portanto, a instituição escolar enquanto espaço social e formativo assume um papel relevante na busca pela desconstrução de práticas e discursos que reproduzem a colonialidade.

A autora finaliza seus apontamentos reafirmando que em vista dos desafios encontrados, a instituição ocupa um papel central ao realizar práticas que enfrentem o racismo, e isso é possível e deve iniciar desde da educação infantil. Com isso, ela chama atenção para a participação das famílias e da comunidade na escola trazendo vivências que contribuam no processo educativo. A partir do momento que insere no contexto educacional ações intencionais, como encontros, rodas de conversa e

atividades planejadas, as famílias compartilham suas experiências, saberes e também seus enfrentamentos relacionados à identidade étnico-racial, fortalecendo, assim, a construção de uma educação antirracista desde a primeira infância. Esse movimento contribui para ampliar os referenciais culturais presentes no cotidiano educacional e favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e afirmem as identidades negras, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente marginalizados. Embora esse processo avance lentamente, percebe-se aos poucos que as histórias, culturas e identidades africanas, afro-brasileiras e indígenas começam a ser incorporadas nos cotidianos das instituições de educação infantil, apontando para a possibilidade concreta de uma prática educativa comprometida com a superação das práticas racistas.

### 3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este capítulo visa apresentar os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa, revelando as escolhas teóricas e práticas que sustentaram a investigação. O início desta seção descreve o tipo de pesquisa, assim como o método utilizado para compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às vivências cotidianas e aos processos de construção identitária. Ainda, serão relatados os procedimentos empregados, citando as ferramentas utilizadas para capturar as expressões, falas, gestos e silêncios das crianças no ambiente educativo e uma caracterização da instituição pesquisada, bem como a apresentação dos sujeitos participantes, suas especificidades e relevância para o recorte proposto. Por fim, o capítulo se debruça sobre as narrativas construídas no campo buscando evidenciar os movimentos de identidade da criança negra a partir das interações observadas e das múltiplas vozes que emergiram durante o percurso investigativo. Trata-se, portanto, de um exercício de escuta sensível e de análise comprometida com a valorização da infância negra. Vale ressaltar que as titulações a seguir foram retiradas do livro de contação de história *Neguinha, sim!*, de autoria de Renato Gama.

#### 3.1 MEU NARIZ É BELO COMO AS ONDAS DO MAR<sup>4</sup>: TIPO DA PESQUISA

Assim como o mar configura a paisagem com seu movimento contínuo, esta pesquisa molda seu percurso metodológico para compreender a construção da identidade negra na infância. A presente pesquisa se orienta por uma abordagem de natureza qualitativa, pois é na profundidade dos significados e nas narrativas das crianças que encontro as ondas que conduzem este estudo. O percurso investigativo se caracteriza na interação, na escuta sensível e na observação dos gestos, palavras e silêncios, bem como nos movimentos que os adultos realizam para mostrar a construção da identidade no cotidiano da Educação Infantil. Segundo Amado (2014), essa abordagem preocupa-se com a interpretação detalhada e a contextualização das situações, ou seja, visa compreender os fenômenos educacionais, explorando a subjetividade, o contexto e os significados que os sujeitos lhes atribuem. Dessa forma,

---

<sup>4</sup> Frase retirada do livro *Neguinha, sim!*, cuja a autoria de Renato Gama (Editora Schwarcz S.A, 2023), utilizado na turma observada durante a pesquisa. A obra foi incorporada no cotidiano como estratégias para a coleta de dados.

cabe ao pesquisador estar aberto às descobertas e à compreensão dos fenômenos mediado pela interação e pela subjetividade dos envolvidos.

Em virtude dessa abordagem, a pesquisadora faz uso da pesquisa descritiva que, segundo Gil (2002, p. 42), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Essa definição aponta que a pesquisa descritiva não se limita apenas a relatar dados, mas busca compreender e organizar informações de forma sistemática, permitindo uma análise detalhada da realidade investigada. Assim, ela permite identificar padrões, comportamentos e relações existentes no contexto estudado, o que contribui para a construção do conhecimento sobre o fenômeno em questão.

O método a ser utilizado nesta pesquisa consiste na etnografia, em diálogo com a educação. Segundo Amado e Silva (2014), trata-se de um método que visa compreender o comportamento dos indivíduos e como eles interagem, caracterizado pela observação participante e pelo envolvimento do pesquisador com o campo a ser estudado. Dessa forma, o pesquisador busca interpretar as práticas cotidianas e os significados que os indivíduos atribuem para as ações e buscam descrever de forma detalhada as atribuições que esse grupo pesquisado oferece a tais ações. “Isto é, importa tanto o registo dos comportamentos como o registo do que eles significam para as pessoas que os praticam, e no contexto em que eles se verificam” (Amado; Silva, 2014, p. 147). Esses autores afirmam que:

Uma vez que o objeto da etnografia é o estudo da cultura de um povo ou de um grupo, podemos também afirmar que o que acontece nos espaços de educação informal e formal pode ser objeto de pesquisas desse caráter, na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais (Amado; Silva, 2014, p. 147).

A educação não ocorre de forma isolada, mas é influenciada por costumes, tradições, contextos culturais específicos que regulam o comportamento dos indivíduos. Logo, a abordagem etnográfica permite visualizar dinâmicas culturais e as formas como as relações sociais são construídas, mantidas e negociadas, o que é importante para entender o impacto dessas interações na formação de identidade, comportamentos e práticas pedagógicas.

Amado e Silva (2014) denominam de cultura escolar todos os elementos simbólicos, práticas, crenças e normas que fazem parte do cotidiano da escola. Essa

cultura, ao mesmo tempo que é um produto de um processo de socialização (os indivíduos internalizam normas e práticas), é também um campo de conflito no qual os envolvidos reinterpretem e por vezes desafiam essas normas.

Tendo em vista a etnografia, é necessário que o pesquisador estabeleça uma conexão muito próxima com o objeto de estudo e com os indivíduos observados, ou seja, “fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (Amado; Silva, 2014, p.150). Diante dessa afirmação é fundamental ter cuidado com essa observação, pois Fazzi (2006) chama atenção no quesito da participação adulta, em que o adulto deve romper com a postura de autoridade, e para se inserir no mundo infantil é importante que o pesquisador saia da posição daquele que transfere conhecimento para uma postura horizontal de escuta ativa e respeito à perspectiva infantil.

Logo, a observação participante caracteriza o método etnográfico que, segundo Carvalho e Muller (2010), possibilita a captura de dados complementares a partir de registros no diário de campo. Contudo, segundo as autoras, para realizar pesquisas com crianças é preciso um planejamento cuidadoso, pois ter as crianças participantes da pesquisa exige o estabelecimento de laços de confiança e empatia para que possa conseguir inserir-se no mundo infantil.

A realização de etnografia com crianças é atravessada por certa complexidade e particularidade na condução da pesquisa. Corsaro (2005) salienta a importância de ser aceito pelas crianças como um “participante ativo” em seus grupos sociais. Para o autor, é fundamental ganhar a confiança das crianças para que haja sucesso nos estudos e, para isso, cabe ao pesquisador assumir uma postura que permita ser visto não como uma figura de autoridade, mas um companheiro que interage nas brincadeiras capturando dinâmicas sociais infantis. Além disso, aponta o quanto é desafiador equilibrar a observação participante e a intervenção nas interações. O pesquisador deve engajar-se nas atividades com intuito de observar como as crianças negociam papéis, regras e significados nos contextos de brincadeiras e interações sociais.

Segundo Fazzi (2006), a pesquisa etnográfica com crianças exige um cuidado metodológico que respeite o universo infantil e a forma que elas constroem significados. É importante o uso de ferramentas lúdicas que permitam a participação ativa das crianças e que sejam sensíveis ao seu cotidiano e a sua linguagem. Esses instrumentos incluem brincadeiras, desenhos, bonecas, fotografias. O pesquisador

deve assumir o papel de mediador ou facilitador, não deve direcionar e nem influenciar o comportamento infantil. Dessa forma, o papel do observador participante que atua junto a crianças visa acompanhar atividades e interações, sem intervir no contexto.

### **3.2 “MEUS OLHOS JABUTICABA PARECEM QUE TEM VOZ<sup>5</sup>”: A PRODUÇÃO DE DADOS**

Os olhos carregam histórias, percebem nuances e revelam mundos. Na produção de dados, a pesquisadora buscou enxergar através do olhar da criança, acolhendo suas percepções e sentidos sobre identidade e pertencimento. A partir das interações, diálogos e registros houve a construção de um mosaico de experiências que dão significados a esta investigação. Cada fala, gesto e brincadeira se torna um fruto colhido nesse processo, nutrindo a compreensão sobre como a criança se vê e é vista no mundo. Tendo em vista as interações interpessoais e a participação do adulto nesse processo, eles também contribuem para que esse andamento seja efetivado a partir de sua postura mediadora como educador nas práticas em sala de referência<sup>6</sup>, no contato direto com as crianças e na gestão escolar que, através do documento que orienta a estrutura escolar, propõe formas para que haja qualidade no ensino. Logo, também são responsáveis para que essa formação seja construída de forma contínua, sendo positiva ou não.

Inicialmente, foi feito um levantamento documental, especificamente do Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães, localizada no bairro da Vila Presidente Vargas, no Município de Brumado, Bahia, com intuito de identificar de que forma e em que medida a perspectiva de uma educação antirracista, formulada pela Lei n. 10.639/2003, faz-se presente nesse documento. Prodanov e Freitas (2013, p. 56) afirmam que “todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos”. Como ferramentas metodológicas para a produção dos dados da pesquisa, foi utilizada a observação, com suporte do uso diário de campo. Em relação ao diário de campo, Danna pontua (2006, p. 67) que “o observador registra o que o

---

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> O termo sala de referência é utilizado na Educação Infantil, entendendo como um lugar de convivência diária do grupo de crianças, sendo este um espaço de acolhimento, experiências e interações entre pares. Este conceito está fundamentado na perspectiva de que este ambiente assume o papel de terceiro educador, conforme defendem Barbosa e Horn (2008) e Gandini, Edwards e Forman (2012).

sujeito faz, ou melhor, o que sucede em cada dia ou sessão”. Essas anotações serão significativas, abarcando comentários das crianças acerca de atividades desenvolvidas no espaço sobre as questões étnico-raciais. O uso dessa ferramenta serve de reflexão contínua que permite ao pesquisador anotações acerca das interações e falas das crianças em conversas informais ou formais.

Para entender como a identidade racial é construída nesse espaço, é necessário que o pesquisador seja um participante ativo nesse processo, deve haver uma interação com as crianças e os adultos, ou seja, uma observação participante. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.104) “[...] o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”, ou seja, é necessário estar integrado ao grupo, mas ter um cuidado para não ser influenciado pelo ambiente e manter sempre a objetividade. Dessa forma, a observação teve como foco a ação das crianças, isso porque elas têm maneira própria de se expressarem e de reagirem nas situações do dia a dia. Com intuito de entender o ponto de vista das crianças sobre o que significa pertencer a uma categoria racial e como as crianças lidam com essas categorias, algumas técnicas foram aplicadas junto às crianças, com o uso de ferramentas como contação de histórias, desenhos, bonecos, fotografias e observação das brincadeiras para obter informações a respeito da percepção delas sobre si e sobre o outro.

Durante esta pesquisa, no decorrer das observações, a pesquisadora utilizou diversos dispositivos junto às crianças, com o objetivo de compreender a percepção da criança negra sobre si e o outro, oferecendo um espaço de experimentação e expressão. Um desses dispositivos foi a disponibilização de bonecas de diferentes tons de pele e tipos de cabelo. Isso remete ao experimento realizado em 1939 pelos psicólogos estadunidenses Kenneth e Mamie Clack, porém o intuito não foi reproduzir em sua totalidade, mas proporcionar às crianças acesso às bonecas racialmente diversas, já que a instituição não possui brinquedos com essa representatividade. As crianças ficaram livres para interagir e explorar esses materiais, sem intervenções diretas. Durante essa exploração, foi possível acompanhar de perto essas interações, observando e registrando de maneira detalhada as falas e comportamentos que revelem a construção de percepções identitárias e pertencimento.

Outro dispositivo envolveu a observação das crianças de forma espontânea, enquanto desenhavam e pintavam a si mesmas, seus colegas e outras situações do cotidiano escolar. Nessa observação, o objetivo foi identificar como elas reconhecem

e expressam suas características físicas e culturais, além de observar como valorizam a diferença. A interação entre as crianças, ao conversarem sobre como desenhar as pessoas ou coisas ao seu redor, revelou sua percepção acerca da diferença e semelhança. Arelado a esse instrumento, estava o uso de fotografias e ilustrações que, segundo Souza e Dinis (2017, p. 120),

A fotografia, as ilustrações não são documentos que apenas mostram o passado, o congelamento da imagem, a captura da realidade; há uma manipulação, uma fabricação e, por se constituírem em artefatos culturais, carregam marcas de classe, etnia, religião, gêneros, estética, visto que estão presentes no dia a dia da escola, constituindo e legitimando determinadas representações e identidades, como se fossem únicas e fixas e pertencessem a um determinado grupo social e racial e como se fossem as corretas, verdadeiras e exclusivas.

As autoras enfatizam que as fotografias e as ilustrações, não se configuram apenas como documentos, mas como produções culturais que, além de registrar a realidade, também a constroem. Nesse sentido, elas problematizam o fato de que, embora tais imagens tragam marcas de marcadores sociais da identidade presentes no cotidiano escolar, esses são frequentemente representadas por corpos brancos. E isso, é facilmente observável na mídia, nos jornais, nas revistas e nos livros didáticos, nos quais determinadas identidades, sobretudo a branca, tendem a ser apresentadas como universais, estáveis e normativas. Diante desse cenário, a pesquisadora, ao utilizar fotografias e ilustrações produzidas pelas próprias crianças, busca captar suas expressões estéticas e simbólicas como estratégia de fortalecimento de uma identidade racial positiva. Trata-se de possibilitar que as crianças se vejam, se reconheçam e se sintam valorizadas em suas produções, percebendo-as como portadoras de saberes e contribuições culturais legítimas. Ao observar atentamente suas falas, gestos e ações, a pesquisa procura deslocar o olhar da centralidade da branquitude para evidenciar a pluralidade de sujeitos que constituem o espaço educativo, reafirmando a singularidade de cada criança em seus modos de existir e se expressar.

Nesse movimento de deslocamento da centralidade da branquitude e de valorização das múltiplas formas de existir no espaço educativo, a contação de histórias assume um papel fundamental como estratégia pedagógica e investigativa. Ao apresentar narrativas permeadas por personagens, cenários e estéticas diversas, a pesquisadora cria oportunidades para que as crianças entrem em contato com

diferentes modos de ser, sentir e se representar no mundo. As imagens, os enredos e as vozes que emergem dessas histórias funcionam como mediadores simbólicos que ampliam o repertório das crianças e possibilitam processos de identificação e reconhecimento. Assim, a contação de histórias, segundo Trinidad (2012), é um ato carregado de significados e chama atenção para a diversidade que deve compor esses livros e permitir acesso e contato das crianças com as imagens ilustrativas que as compõem, é uma forma de demonstrar as representações dos povos e suas contribuições para a sociedade. Além disso, oportunizar momentos em que elas próprias narram as suas histórias e, a partir disso, capturar elementos da sua percepção de mundo e visão para a diversidade étnico-racial.

Além das crianças, também se constituem como sujeitos dessa pesquisa os(as) educadores(as) e gestores(as) da instituição de educação infantil, lócus dessa pesquisa. Com os(as) educadores(as) e gestores(as), a pesquisadora utilizou a técnica da entrevista semiestruturada. Esse instrumento é bastante relevante, posto que “o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, têm mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas” (Prodanov; Freitas 2013, p.106). Nesse momento há uma interação entre o pesquisador e o pesquisado na busca por informações acerca de determinado assunto. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. As entrevistas, tem o intuito de identificar e analisar como as (os) educadoras(es) e gestoras(es) constroem sentidos sobre as relações raciais vivenciadas pelas crianças e se identificam situações de preconceito e discriminação racial no contexto escolar e nas relações entre as crianças.

### **3.3 “MEU CABELO BRILHA COM O SOL, ELE FAZ UM CARACOL<sup>7</sup>”: LÓCUS DA PESQUISA**

Os fios de cabelo se entrelaçam em uma dança de luz e movimento, assim como no espaço da pesquisa se entrelaçam histórias, culturas e vivências. A instituição escolar é mais do que um cenário, é um território de experiências, onde as crianças expressam sua identidade em meio às relações, brinquedos e brincadeiras. Aqui a pesquisadora observou como o ambiente contribui para a construção do “eu”

---

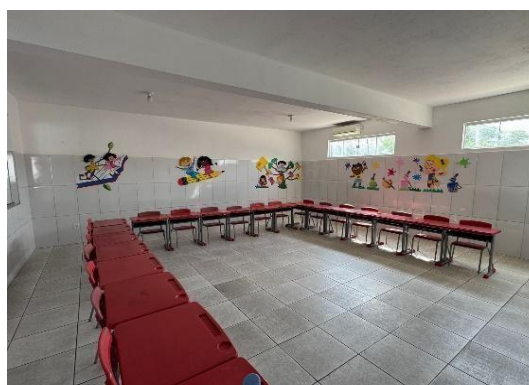
<sup>7</sup> Idem

infantil, buscando entender o papel que esse espaço proporciona na vida das crianças.

A pesquisa de campo ocorreu na Escola Municipal de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães, localizada na Comunidade da Vila Presidente Vargas, no Município de Brumado-Bahia. Esse bairro fica a 9 km do centro da cidade. Por ser populoso, com aproximadamente 3.000 habitantes, é considerado zona urbana, que conta com vários estabelecimentos comerciais e religiosos: igrejas evangélicas e católica; terreiros de candomblé, lojas de roupas, supermercados, instituição de educação municipal pública e privada, etc. Essa instituição foi fundada em 1950 por Hélio Pitágoras Guimarães, um dos associados da empresa Magnesita S.A (atualmente denominada RHI Magnesita) e, segundo relatos de moradores antigos da Vila Presidente Vargas, em 1957 a instituição existia com esse nome, em homenagem à sua filha, Suzana Maria Guimarães.

De acordo com a memória local, a criança faleceu aos dois anos de idade em uma piscina na Vila Catiboaba (que fica 500 metros da Vila Presidente Vargas), período em que a empresa ainda estava em fase de implantação na cidade. Essa unidade escolar funciona em período integral, atendendo a aproximadamente 300 alunos vindos da zona rural desde da educação infantil até o 1º ano do ensino fundamental. A escola conta com 11 salas de aula, todas com ar-condicionado, banheiros infantis (masculino/feminino) e outros dois para funcionários, uma diretoria que é compartilhada com a coordenação, uma sala dos professores (onde acontece o lanche e o planejamento dos professores nas horas dedicada a esse movimento), um pátio, uma quadra, uma cantina e um refeitório. Abaixo algumas fotografias da instituição pesquisada.

*Foto 1 - Vista do portão de entrada, área interna da escola e sala*



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2025).

A primeira foto evidencia o primeiro contato visual com o espaço educativo, onde as crianças constroem novos vínculos e significados. Observar a entrada é importante, pois ela expressa como a escola se apresenta à comunidade: se é acolhedora, convidativa e se traduz os princípios de uma educação infantil que valoriza a infância e as diversidades culturais. Embora se trate de uma instituição pública, o acesso é permitido para responsáveis, e quando é um visitante, a demanda é passada para o porteiro que comunica à direção, que avalia e permite ou não a entrada.

Esse ambiente não deve ser visto apenas como ponto de acesso físico, mas também um território onde deve haver respeito e ser seguro. Em seguida, há uma estrutura de dois pavimentos que mostra a organização física da instituição e sua multifuncionalidade. No térreo funciona a escola de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental; no primeiro andar funcionam as turmas dos anos finais do ensino fundamental, vinculadas a outra instituição denominada Sá Teles. Essa divisão revela a convivência entre diferentes etapas da educação básica em um mesmo ambiente, o que pode gerar trocas e também alguns desafios no uso

compartilhado do espaço. Ao adentrar à instituição, vê-se um corredor que conduz às salas, constituindo um espaço de circulação e encontro, onde os movimentos das crianças e dos educadores tecem o cotidiano educativo.

Nas paredes possuem murais, produções e marcas de trabalho pedagógico, funcionando como extensão da sala de aula e como expressão da identidade coletiva do grupo. A forma como o ambiente é organizado comunica a visão de infância que orienta as práticas pedagógicas da instituição. Por fim, na foto da sala pesquisada, vê-se que as cadeiras estão organizadas em forma de círculo, o que pode favorecer uma prática pedagógica dialógica e participativa, possibilitando a interação entre as crianças e os(as) educadores(as). Nas paredes, as imagens coladas em E.V.A chamam a atenção e a partir delas, será possível refletir sobre quais representações de infância, de corpo, de identidade e diversidade estão sendo veiculadas no espaço.

Vale ressaltar que a seleção da escola para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu devido ao fato de a temática abordada ser relevante para a instituição, tendo em vista que esta possui uma maior quantidade de crianças negras no seu conjunto de alunos. Além disso, a pesquisadora estudou na instituição e sentiu a necessidade de realizar esta pesquisa com as crianças com intuito de fazer diferença na formação de suas identidades. A proximidade geográfica em relação à residência da pesquisadora permitiu uma maior frequência e permanência no campo, favorecendo uma imersão significativa no cotidiano escolar. Além disso, o fato de residir na comunidade acarretou uma relação prévia com a equipe gestora da instituição, que possibilitou um ambiente mais receptivo à pesquisa e uma compreensão acerca da temática estudada.

Inicialmente, a pesquisadora manteve contato com a coordenadora de educação do município de Brumado-BA, pois o secretário não estava no momento, e logo ela assumiu estar solicitando autorização para a realização da pesquisa. Esse encontro ocorreu em julho de 2024 e possibilitou um retorno rápido e positivo para que houvesse uma interação com a diretora da instituição para a realização da pesquisa de campo. Em setembro de 2024, a pesquisadora entrou em contato com a diretora com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e obter a sua anuência para poder realizá-la, em numa turma de educação infantil da instituição. Ela foi receptiva e aprovou a solicitação, delegando, assim, uma turma para realizar a observação, uma vez que foi relatado que a pesquisa seria feita com crianças cuja faixa etária seria de 5 anos. Porém, foi esclarecido que a princípio seria necessário providenciar toda a

documentação, colher a assinatura e aguardar a aprovação do Comitê de Ética, pois esse primeiro contato foi fundamental para visualizar a aceitação da direção acerca da temática proposta.

Tendo em vista que a pesquisa seria realizada com crianças pequenas, era necessário a avaliação do Comitê de Ética, pois estaria lidando com seres humanos e que necessitaria de autorização dos responsáveis para a sua realização. Além disso, esse contato inicial com a direção permitiu colher posteriormente assinatura da direção para submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com a aprovação do projeto em janeiro de 2025, concedendo autorização do Comitê de Ética para ir a campo. Em outubro de 2024 foram realizadas as eleições municipais, com mudanças na gestão, ou seja, um novo prefeito foi eleito, o que implicou em mudanças na gestão de todas as instituições do município e, conseqüentemente, na direção da escola pesquisada. A pesquisa demandou um novo encontro tanto com a nova coordenadora de educação do município, quanto com a direção da instituição desta pesquisa. A nova gestão, além de considerar a temática interessante, deu total apoio à realização da pesquisa, por entender que o foco da construção da identidade negra não apenas responde à demanda histórica da sociedade, mas também se apresenta como uma ação transformadora, capaz de fortalecer pertencimentos, gerar reflexões e ampliar a potência educativa da escola no enfrentamento ao racismo.

Tendo em vista toda essa articulação para autorização da entrada da pesquisadora em campo que iniciou no mês de fevereiro com a participação da Jornada Pedagógica 2025, cujo tema foi “Cuidar de si para cuidar do outro”, que ocorreu no município de Brumado entre os dias 03/02/2025 a 07/02/2025, unindo no primeiro momento todos os educadores do município e; em outro momento, cada instituição realizaria o seu encontro interno com os profissionais da instituição. Essas atividades foram distribuídas da seguinte forma: 03/02 (Abertura com apresentação da nova gestão a todos os educadores; 04/02 (Palestra acerca da empatia e afetividade); 05/02 (Palestra com apenas educadores da educação infantil), com Ana Maria Moraes<sup>8</sup>, professora e especialista em práticas lúdicas na educação infantil, que

---

<sup>8</sup> Em virtude de sua experiência há 18 anos atuando na educação infantil e sua especialização em práticas lúdicas, idealizou a “Caixa Encantada” em 2004, sendo referência em cursos de formação de prática lúdica para a sala de aula

proporciona cursos de formação na área por todos os estados do Brasil, e, por fim, nos dias 06 e 07 de fevereiro foi cada gestão em suas instituições.

De maneira geral, a jornada pedagógica, que tinha como temática “Cuidado de si para cuidar do outro”, foi uma forma da nova gestão acolher os educadores e envolveu mais questões de empatia, cuidado de si. Já a palestra com Ana Moraes contou com muitas atividades lúdicas e práticas para as crianças da educação infantil. A dinâmica utilizada pela palestrante envolveu a contação de história, seguida de musicalização e teatro. Houve atividades diversas que trabalharam o uso da imaginação, movimentos do corpo, nomes de animais diferentes, estações do ano palavras de gentileza, trabalho em equipe, colaboração, ou seja, uma forma das crianças interagirem uma com as outras. Entretanto, a pesquisadora ressalta que sentiu falta de trabalhar sobre a criança negra, ou seja, a valorização da identidade negra prevista na Lei n. 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Apesar de o material lúdico utilizado por Ana Moraes possuir uma boneca de pele negra, não houve nenhuma atividade abordando a temática acerca da diversidade ou enfatizando as características físicas ou algum comentário em relação às questões étnico-raciais.

Partindo para o acompanhamento da reunião interna da instituição com os educadores, deu continuidade a esse acolhimento, no qual houve a arrumação da sala com um espelho na entrada para cada um se admirar e perceber sua importância na instituição. Esse foi um momento em que as reações chamaram muita atenção, com gritos e palavras de admiração ao olhar para si. A diretora afirmou o quanto cada educador é importante. Em seguida, houve a apresentação do projeto de pesquisa a todas as(os) educadoras(es), explicitando os objetivos do trabalho e a necessidade da permanência da pesquisadora na instituição. A partir do que foi apresentado, ficou evidente, no olhar dos(as) educadores, a admiração pela temática abordada. Na sequência, houve a divisão das turmas para cada professor e cada um foi pontuando o que deveria ou não permanecer na instituição. Foi realizada uma votação acerca dos projetos que permaneceriam na instituição, sendo que o mais votado tratava da consciência negra, tendo sido elaborado pela professora Kêu Cerqueira. Todos os presentes elogiaram o referido projeto. Entretanto, a culminância do projeto final com apresentações não foi contemplada nas turmas de educação infantil, pois as professoras responsáveis tiveram um encontro de formação e não puderam estar presentes. Em decorrência da mudança de gestão, a jornada pedagógica interna à

escola não chegou a discutir sobre o planejamento pedagógico referente ao ano letivo que se iniciava, limitando-se a comentários acerca do que poderia melhorar na instituição.

Em virtude do tema pesquisado, é importante destacar que, ao caminhar no intuito de conhecer a instituição, alguns elementos visuais que trariam representatividade para a criança negra foram identificados, principalmente na sala da turma pesquisada. A observação atenta permite entender como esse ambiente passa valores e significados que influenciam a formação das crianças, inclusive no que diz respeito às questões étnico-raciais. A organização visual da sala de educação infantil pesquisada demonstra uma tentativa de inclusão e diversidade, mas revela uma distribuição desigual de representatividade nas atividades e valores atribuídos às crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Na entrada da sala observa um calendário decorado com a imagem de uma criança branca e uma criança negra lado a lado (Foto 2). A escolha dessa representação tem um valor significativo, pois a entrada simboliza o início da experiência educativa cotidiana. A presença conjunta dessas duas figuras pode sugerir uma tentativa de promover uma boa convivência entre as crianças, mas a simples presença dessas figuras não garante por si só uma prática efetivamente antirracista, mas indica um movimento inicial de reconhecimento da diversidade entre as crianças.

*Foto 2 - Imagem da criança branca e da criança negra lado a lado*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2025).

Assim, essa foto assume valor simbólico por marcar um gesto de visibilidade, ainda que inicial, das crianças negras no cotidiano da instituição. No entanto, ao andar pela sala e observar os outros elementos, percebe-se uma hierarquização sutil das representações raciais. A criança negra é representada na leitura dos combinados (Foto 3) e nas ilustrações ao lado de regras e comportamentos desejáveis. Já as crianças brancas aparecem associadas a leitura, o que pode simbolizar o saber e o conhecimento, reforçando o imaginário de seu protagonismo intelectual.

*Foto 3 - Representações sobre crianças negras e brancas no contexto educativo*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2025).

A árvore com crianças brancas segurando livros no fundo da sala podem sugerir que o saber está mais vinculado a elas, enquanto a criança negra, lendo em outra imagem as palavras mágicas (educação), é colocada em uma posição de disciplinamento e moralização. Isso sugere que, para essa criança, a leitura e o conhecimento estão vinculados à norma de comportamento e boas maneiras, enquanto na imagem da árvore são associados ao saber de forma natural sem a necessidade de um enquadramento familiar. A apresentação presente pode reforçar inconscientemente que a criança negra precisa primeiro ser ensinada a se comportar e a usar palavras corretas antes de acessar o saber, já as crianças brancas já são colocadas nesse espaço do saber.

A sala parece ter uma intenção inclusiva, mas a forma como as imagens estão organizadas e distribuídas podem reforçar, de forma inconsciente, estereótipos. Para garantir uma abordagem verdadeiramente antirracista, seria importante revisar essas imagens com intuito de garantir que todas as crianças sejam representadas de maneira equitativa.

### 3.4 CARREGO UMA BAGAGEM INCRÍVEL: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Cada sujeito traz consigo uma bagagem única, que se constitui antes mesmo de adentrar no universo escolar, a partir do convívio familiar, convivência com vizinhos e na participação em outros grupos sociais. Nesse processo, carregam memórias, ancestralidade e sonhos. Os sujeitos da pesquisa, com suas falas e gestos, compartilham suas vivências e permitem acessar os sentidos que atribuem a si mesmos. Suas histórias, ainda que em formação, carregam forma da coletividade e a beleza da diversidade. São as crianças que protagonizam e enriquecem esta investigação, ao falarem sobre si, demonstrando a pluralidade da infância.

O mês de fevereiro de 2025 marca o início da entrada em campo pela pesquisadora, cujo princípio se deu pela sala do Pré II A. Como estava no período inicial de aula e próximo do recesso de carnaval, nem todas as crianças da sala a ser observada estavam frequentando a instituição, o que resultou na necessidade de postergar a entrega do Termo de Consentimento Livre (TCLE). Além disso, a cada semana de fevereiro, entrava uma criança nova na turma, logo, apenas houve a apresentação inicial para os responsáveis de maneira informal à medida que eles levavam os filhos até a sala. A apresentação da pesquisadora às crianças foi feita no primeiro dia de aula, sendo informado a elas que ficaria de fevereiro a junho na sala, observando-as na sala referência, no intervalo, nas brincadeiras e nas interações com seus colegas e educadoras, para escrever “um livro” ao final desse período e elas ficaram todas empolgadas.

As educadoras responsáveis pela turma são Helena<sup>9</sup> e Cristina<sup>10</sup>. A turma possui 20 crianças. Ao entregar o TCLE aos responsáveis pelas crianças, a pesquisadora disponibilizou o seu número de telefone, caso os pais e mães necessitassem esclarecer alguma dúvida. E, de fato, muitas mães, ao levarem o documento em questão para suas residências, tiveram dúvidas e buscaram saná-las, mantendo contato via telefone. Assim, após essa fase, foram obtidas as autorizações de 15 crianças para participarem da pesquisa. As demais afirmaram não querer expor os filhos e descartaram sua participação.

Como forma de não expor as crianças e garantir a sua privacidade, optou-se

---

<sup>9</sup> De modo a preservar o anonimato da professora, optou-se por utilizar nome fictício.

<sup>10</sup> De modo a preservar o anonimato da professora, optou-se por utilizar nome fictício.

por deixá-las à vontade para escolher a forma como gostariam de ser identificadas na pesquisa. Para isso, foram introduzidas imagens de personagens negros das histórias infantis, além de super-heróis negros e brancos, e foi solicitado a elas que escolhessem o super-herói com qual gostariam de se identificar. Esse momento ocorreu de maneira tranquila e a partir de uma conversa individual com cada criança, foram entregues as imagens para que elas escolhessem o que melhor parecia com elas, ou aqueles que elas gostariam que fossem. Entretanto, algumas crianças escolheram personagens que não estavam na imagem e assim foi respeitada a escolha de cada uma. A escolha diz muito acerca do perfil da turma, em que grande parte são crianças negras/pardas, mas optaram por se identificar com super-heróis brancos. Com a autorização dos responsáveis para realizar a pesquisa com as crianças, a pesquisadora solicitou à coordenadora pedagógica a ficha de matrícula das crianças, anotando nome completo, data de nascimento, cor/raça e lugar onde residiam, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Caracterização das crianças participantes da pesquisa conforme a ficha de matrícula

<b>Nome<sup>11</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Lugar que reside</b>
Mulher Maravilha	5 anos	Não declarada	Vila
Homem Aranha	5 anos	Não declarada	Vila
Cinderela	5 anos	Não declarada	Vila
Lanterna Verde	5 anos	Branco	Vila
Batman	5 anos	Pardo	Vila
Moana	5 anos	Parda	Vila
Princesa Helena	5 anos	Parda	Campo Seco (zona rural)
Sonic	5 anos	Branco	Vila
Super Choque	5 anos	Não declarada	Vila
Homem de Ferro	5 anos	Não declarada	Vila
Flash	5 anos	Não declarada	Faz. Queimada Grande (zona rural)
Sonic Black	5 anos	Não declarada	Vila
Wolverine	6 anos	Não declarada	Vila
Arlequina	6 anos	Branca	Vila
Pantera Negra	5 anos	Branca	Faz. Espinheiro (zona rural)

<sup>11</sup> De modo a preservar o anonimato das crianças, por questões éticas, utiliza-se, nesta pesquisa, somente, os nomes fictícios, escolhido por elas e que fazem referência a super-heróis.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os nomes das crianças são de personagens de histórias infantis ou de super-heróis escolhidos por elas mesmas. É possível perceber que as crianças são, em sua maioria, da Comunidade Vila Presidente Vargas, e apenas duas crianças residem na zona rural, ou seja, necessitam do transporte escolar para o deslocamento para a instituição. Suas idades variam entre 5 a 6 anos. Percebe-se que no ato da matrícula 7 crianças não tiveram a sua cor/raça declarada por seus responsáveis. Das crianças declaradas, a maioria são brancas, seguidas de pardas.

A turma é bem interativa e responde, a todo momento, às perguntas das educadoras. São crianças que no contexto da sala expressam suas preferências, ou seja, chegam à escola e se organizam, “se juntam” levando em consideração as relações de parentesco e amizade. Por exemplo, Mulher Maravilha fica sentada ao lado de Arlequina e geralmente lancham e brincam juntas, não muito diferente acontece com Cinderela e Princesa Helena; em relação a Homem Aranha, Lanterna Verde e Homem de Ferro pelo fato de serem primos, sentam e brincam sempre juntos; Wolverine brinca bastante com Homem de Ferro também; Batman é vizinho de Moana, sentam juntos e, na hora do intervalo ou nas brincadeiras na sala referência, brincam juntos; Sonic interage muito com Arlequina e Mulher Maravilha e com outros meninos quando leva brinquedos. Pantera Negra, por ser uma criança diagnosticada com grau de autismo não muito elevado, interage com todos os outros meninos e meninas; Flash e Super Choque geralmente são mais reservados, brincam com todos e não têm um colega específico. Discorro sobre a amizade entre as crianças, pois é comum elas estabelecerem vínculos específicos e formarem duplas fixas. Desse modo, quando uma criança da dupla se atrasa, a outra que deseja que a dupla fixe sente ao lado, possui o hábito de pedir ou até exigir que o colega que se encontra no lugar naquele momento se levante, como intuito de dar espaço para o amigo sentar ao lado.

Além das crianças, duas educadoras participaram desta pesquisa. A educadora Amanda possui 47 anos, autodeclara-se negra/parda, reside na comunidade, possui o curso de Pedagogia e Pós-graduação em Educação Inclusiva e Educação Infantil. Atua na educação infantil há 28 anos, e na instituição, campo da pesquisa, há 26 anos, com carga horária de 20 horas semanais. Já Cristina se autodeclara branca, possui 52 anos, tem graduação em Letras e Pedagogia e Pós-Graduação em

Psicopedagogia Institucional, Psicanalise e Literatura e seus contrapontos críticos. Atua na educação infantil há 6 anos e na instituição, campo da pesquisa, onde iniciou em 2025. Tem 20 horas de carga horária, porém fica apenas um dia na semana com a turma pesquisada, assumindo também outras turmas.

Portanto, a caracterização das crianças e das educadoras revela um contexto dinâmico onde a pesquisa foi desenvolvida, evidenciando a singularidade que compõem o grupo e as interações que se constroem no dia a dia. As crianças, com seus gostos, modos de ser e se relacionar constituem um universo plural de infâncias que se cruzam o espaço educativo. As educadoras, por sua vez, com suas trajetórias formativas e experiências, contribuem para a construção de práticas que dialogam ou tencionam com as identidades das crianças. Portanto, essa descrição demonstra que o ambiente educativo é movido por encontros, diferenças e aprendizagens mútuas que se refletem na formação da identidade da criança.

### **3.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: VOZES, SILÊNCIOS E INTENÇÕES**

A análise documental constitui como um dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, com intuito de verificar projetos e propostas educativas desenvolvidos pela instituição e educadoras voltados para a valorização da identidade étnico-racial das crianças. Além disso, as entrevistas semiestruturada realizada com gestoras e professoras aparecem nesse contexto como forma de complementar e descrever o cotidiano da instituição pesquisada.

Nesse movimento de entender a dinâmica institucional, torna-se imprescindível considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, segundo Souza e Coelho (2023), deve ser entendido como uma ação contínua de reflexão e construção coletiva na qual a instituição manifesta seus princípios, escolhas e compromissos formativos. Nesse processo, destaca-se o papel central das coordenações pedagógicas que, em parceria com docentes, funcionários, famílias e demais segmentos da comunidade escolar, assumem a responsabilidade pela elaboração e pelo alinhamento das ações previstas. Essas autoras afirmam que o PPP não é apenas um simples documento, mas um instrumento que articula dimensões políticas e pedagógicas orientando decisões, evitando improvisos e definindo o tipo de educação que se pretende oferecer. Dessa forma, segundo Souza e Coelho (2023, p.7),

[...] o PPP não se limita à etapa de sua elaboração, mas deve ser vivenciado, para colocar em prática o que está definido em seus objetivos, diretrizes e metas. Sem isso, irá somente figurar como um documento que expressa intencionalidades, e é esvaziado em seu sentido prático quando não indica os meios, os processos e as (os) agentes envolvidos para dar materialidade às intenções registradas.

Desse modo, compreender o PPP como um instrumento que ultrapassa sua elaboração formal e depende de práticas cotidianas para ganhar sentido é fundamental. Esse documento perde sua força política e pedagógica quando não orienta ações, define processos ou mobiliza sujeitos responsáveis para sua execução. Assim, sua importância consiste na capacidade de organizar a ação educativa e fortalecer a participação de toda a comunidade escolar.

Foi realizado uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada, elaborado no ano de 2022 pela gestão anterior e sua organização consiste na identidade, caracterização da escola e apresentação da equipe gestora; fundamentos teóricos e legais; objetivos específicos e metas; sistema de avaliação de aprendizagem. De acordo com a BNCC, a educação infantil deve estar estruturada com base nos campos de experiências e esses possuem os objetivos de aprendizagem de acordo a cada faixa etária (Brasil, 2018), porém os objetivos específicos listados no PPP da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães chamam a atenção evidenciando uma educação infantil marcada por práticas escolarizantes. Dentre os objetivos, citam-se alguns retirados do PPP da instituição: ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, adquirindo a habilidade da leitura escrita; identificar o alfabeto; identificar vogais maiúsculas e minúsculas, reconhecer as consoantes de ordem alfabética e compreender pequenas palavras. Essa descrição explicita o quanto a instituição prioriza a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), a educação infantil é pautada nas interações e brincadeiras proporcionando diversas experiências, então a Educação Infantil não constitui uma preparação para o ensino fundamental, apesar de constar nas diretrizes uma continuidade no desenvolvimento das crianças em nenhum momento discorre sobre necessidade de as crianças aprenderem a leitura e a escrita e sim proporcionar experiências para se desenvolverem integralmente.

Além disso, a organização curricular da educação infantil nessa instituição estrutura-se com nome de disciplinas, mas na descrição de cada uma estavam pré-

definidas ações que os docentes deveriam desenvolver com as crianças. Abaixo segue as informações retiradas do PPP.

Quadro 4 – Organização Curricular da Educação Infantil

Disciplina	Conteúdo
Artes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir trabalho de arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, expressão dos seus sentimentos e emoções;</li> <li>• Saber diferenciar e reconhecer ao ver sua imagem refletida em um espelho;</li> <li>• Propiciar à criança a oportunidade de ouvir música;</li> <li>• Identificar sons variados, discriminar cores básicas;</li> <li>• Criar atividades com danças.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a ideia de construção de número, familiarizando com os conhecimentos matemáticos, distinguindo os números e, posteriormente, realizando pequenas operações de adição, divisão, subtração e multiplicação;</li> <li>• Estabelecer a aproximação de algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais e etc.;</li> <li>• Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;</li> <li>• Adquirir noção de tamanho, quantidade, largura e espessura;</li> <li>• Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas utilizando seus conhecimentos prévios.</li> </ul>
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;</li> <li>• Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionando a saúde e higiene;</li> <li>• Valorizar a limpeza e aparência pessoal;</li> <li>• Transformar o meio ambiente valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;</li> <li>• Valorizar a fauna e a flora.</li> </ul>
Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar à criança situações de vivência no seu dia a dia e religiosidade;</li> <li>• Aprender a importância da família na vida de cada um de nós;</li> <li>• Vivenciar o verdadeiro sentido da Semana Santa, Páscoa e outras comemorações;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar na criança princípio de respeito, cooperação e solidariedade, respeitando as diferenças e a diversidade cultural, religiosa e étnica.</li> </ul>
História e geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história do município e da comunidade local;</li> <li>• Adquirir noção de tempo e espaço;</li> <li>• Conhecer a organização do espaço geográfico, definindo a área rural e urbana, as mudanças sofridas com o aumento populacional e nos avanços tecnológicos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações contidas no PPP da instituição (2025).

No PPP não há nenhuma menção acerca da Lei n. 10.639/2003, somada a inexistência de projetos e propostas educativas para a valorização da cultura afro-brasileira, apontando invisibilidade de contribuições dos povos negros. Segundo Cavalleiro (2024), a exclusão da temática racial no PPP da instituição não ocorre de forma neutra, posto que reforça o racismo estrutural presente na sociedade e nas instituições escolares. Segundo a autora, a ausência dessa temática na escola “[...] constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar” (2024, p.12).

Nesse contexto, o silenciamento, sobretudo na educação infantil, impacta as crianças negras, afetando sua autoestima, pertencimento e aprendizagem desde a infância. O silêncio acerca das questões raciais só afirma o quanto a instituição tende a reproduzir práticas pedagógicas que invisibilizam a diversidade presente no cotidiano da educação infantil. Assim, torna urgente repensar a elaboração e implementação do PPP da instituição capaz de garantir uma educação antirracista que reconheça a pluralidade da infância brasileira. Logo, a nova gestão reconhece a ausência e a necessidade de implementação que fica evidente na fala da vice-diretora.

*“Infelizmente, a escola não dispõe de um programa ou política voltado para a valorização étnico-racial. No entanto, sei da importância da abordagem da diversidade cultural no contexto escolar para que seja construída uma educação antirracista. Portanto, estaremos revendo o PPP da escola para que sejam incluídos no currículo a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena em diversas disciplinas, conforme a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.”* (Beatriz, vice diretora, 2025).

A fala da vice-diretora reconhece a ausência de ações voltadas para as relações étnicas raciais no PPP da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães e aponta a possibilidade de inseri-las no interior das disciplinas que foram citadas acima no documento. Tal direcionamento deixa claro que a compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico está ancorada numa estrutura curricular escolarizante. Contudo, essa organização leva a uma contradição, pois o trabalho pedagógico da educação infantil não se estrutura partir das disciplinas, mas por meio de campos de experiências, conforme orientam as diretrizes Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, a fala da vice-diretora não pode ser vista de forma isolada, mas como um reflexo de um documento que se orienta por uma lógica disciplinar, aproximando-se dos moldes do ensino fundamental e se distanciando da concepção de criança que aprende interagindo e brincando.

Entretanto, em sua fala há um movimento inicial a ser levado em consideração: em primeiro lugar, o reconhecimento da ausência das leis no PPP, o que representa uma ruptura com o silêncio institucional, que muitas vezes sustenta prática racistas de forma velada e naturalizada. Esse reconhecimento já aponta para uma mudança de postura e uma abertura ao diálogo. Além disso, ao declarar a revisão do PPP sinaliza um compromisso com a reconstrução curricular e com a implementação de uma educação antirracista. Segundo Cavalleiro (2024, p.121),

No cotidiano escolar, a educação antirracista vise erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados. Nela, ideias e estereótipos preconcebidos, esteja onde estiverem (meio de comunicação, material didático, de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações e, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

A educação antirracista tem como um dos objetivos a superação das desigualdades raciais presentes na escola. Essa ação visa romper com os preconceitos, discriminações e estereótipos, promovendo o reconhecimento e a valorização das identidades negras, indígenas e de outros grupos racializados. Tal postura não se limita a inserir conteúdos específicos demandados pela lei em questão, mas busca a transformação das relações no contexto da educação, o rever de práticas educativas e desenvolvimento de um olhar crítico sobre o cotidiano escolar. Nesse contexto, promover uma educação antirracista significa reconhecer as identidades,

potencialidades e histórias de todas as crianças, especialmente as negras e indígenas. Logo, é necessário considerar também como o planejamento das atividades educativas que reverberem na sala de aula. Na Escola de Tempo integral Suzana Maria Guimarães, as propostas e temáticas para educação infantil durante todo o ano letivo são elaboradas pela coordenadora pedagógica da educação infantil municipal e são entregues a cada instituição, cabendo a coordenadora pedagógica de cada escola passar para os professores responsáveis pela turma.

Essa cadeia de encaminhamentos revela um fluxo verticalizado de decisões, que limita a autonomia docente e a inserção de práticas alinhadas à educação antirracista, a depender da sensibilidade, escuta e compromisso político de cada instância envolvida.

Ao receber da coordenadora as temáticas propostas para o ano letivo, as educadoras tiveram que planejar suas atividades em cima dessas temáticas recebidas. Logo no início do ano letivo foi proposto o acolhimento das crianças na escola, cuja temática a ser trabalhada deveria ser do campo da identidade. Uma das educadoras demonstrou insatisfação acerca da proposta encaminhada pela coordenadora municipal:

*“[...] É porque que a temática identidade, geralmente ela vem no início do ano, mas o início do ano os meninos estão se socializando ainda, é todo aquele processo de sentar, esperar eles falar e aí a gente acaba atropelando, não trabalhando da forma como precisa ser trabalhada, por isso a gente tem a necessidade de ao longo do ano voltar a falar, estar sempre falando, porque na semana mesmo, quer trabalhar, a gente não consegue.” (Educadora Helena, 2025).*

A insatisfação da professora evidencia um descompasso entre o planejamento institucional e a realidade vivida na sala de aula. Ao afirmar que no início do ano as crianças ainda estão em processo de socialização, ela revela que o momento proposto para trabalhar a temática da identidade, logo nas primeiras semanas, nem sempre é oportuno. Isso porque, diante das necessidades de adaptação e das particularidades do grupo, o trabalho acaba sendo atropelado, sem a profundidade necessária. Assim, fica evidente que a proposta planejada, ainda que relevante, não considera integralmente o tempo das crianças e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Além das dificuldades apontadas, outra fala da docente evidencia como o tratamento das temáticas étnico-raciais muitas vezes acaba sendo limitado a momentos pontuais do calendário escolar. Em entrevista, a professora afirmou: “esse

*ano a gente não trabalhou com a cultura indígena, mas na época da cultura indígena a gente explora bastante a etnia”* (Educadora Helena, 2025).

Diante das falas das educadoras e das práticas observadas, torna-se evidente que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição ainda não contempla, de forma efetiva, as temáticas étnico-raciais, tampouco desenvolve projetos que atendam ao que determinam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A ausência dessas abordagens no documento orientador da escola revela um distanciamento entre a legislação vigente e a prática institucional. No entanto, em entrevista, a nova gestão demonstrou disposição em analisar e reformular o PPP, reconhecendo a urgência de inserir essas temáticas como um ponto central para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade racial.

#### **4 “OS MEUS LÁBIOS TRAGO DOS MEUS ANCESTRAIS”: NARRATIVAS E MOVIMENTOS DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, BRUMADO, BA**

Os lábios carregam palavras, histórias e saberes transmitidos por gerações. Na análise dos dados, a pesquisadora buscou compreender as narrativas infantis à luz das referências teóricas e dos diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa. As falas, gestos e silêncios das crianças são fios tecidos com a ancestralidade, revelando as marcas da cultura, do pertencimento e das identidades em construção. É nesse processo que as vozes infantis ganham potência e se tornam centrais na construção do conhecimento. Segundo Muller e Carvalho (2010, p. 67):

Se durante um longo período de tempo, as crianças foram silenciadas pelas pesquisas e estudos dos quais eram apenas objeto, é importante reconhecer que especialmente a sociologia da infância rumou para outro extremo. Ao defender as investigações sobre a infância *com* as crianças, a relação de oposição da criança e do adulto foi fortalecida, dando a entender que as crianças são totalmente autônomas e vivem em universos separados.

Nesta pesquisa, além das vozes das crianças e de suas perspectivas, como já referido, as vozes das educadoras dessas crianças e suas perspectivas são consideradas importantes, uma vez que as crianças elaboram sentidos acerca do mundo e das relações por elas vivenciadas a partir das vivências e das experiências pedagógicas intermediadas pelos adultos, atentando para o que chama atenção Muller e Carvalho (2010), ou seja, os universos infantis não se constituem separados do mundo adulto.

Ficou perceptível um movimento interessante na valorização das vozes e experiências das crianças. Apesar dessa reflexão não levar a separação do mundo infantil e do mundo adulto, como se fossem universos isolados, é fundamental entender que nesse processo não se deve ignorar as interações e influências mútuas desses indivíduos na construção da infância. Ao longo do tempo, as crianças foram vistas como seres que estavam sob comando do mundo adulto, e por isso eram silenciadas, sendo invisibilizadas nas pesquisas e práticas sociais. Com o avanço da Sociologia da Infância houve uma abertura no tocante à escuta atenta às crianças e, a partir de suas narrativas, foi possível visualizar e reconhecer a produção de significados e construções de sua identidade e percepções de mundo.

Conforme apresentado no capítulo metodológico, no ato da matrícula, algumas crianças afirmaram que tiveram a sua cor/raça declarada por seus responsáveis. Outras, contudo, não foram declaradas por seus familiares/responsáveis.

Tendo em vista que umas das propostas é dar visibilidade para o que as crianças pensam e acham, foi aproveitada a oportunidade, em uma conversa informal com um pequeno grupo de crianças, para “sondar” como elas se autodeclaravam. Iniciou-se a conversa com a seguinte questão: “Cada pessoa tem um nome, né? E quando alguém pergunta ‘Qual é o seu nome’? Você responde, porque você sabe que seu pai e sua mãe deram esse nome! Mas sabia que, além do nome, cada pessoa também tem uma cor de pele diferente? E que a gente pode dizer qual é a nossa cor? Quando a gente diz qual é a nossa cor de pele, a gente está se apresentando também. Isso se chama autodeclaração, e é só uma forma de dizer quem a gente é, igual quando a gente fala o próprio nome. Logo necessito que vocês me digam: Qual a cor de vocês? Ou seja, como se autodeclaram?” Abaixo segue o quadro com a autodeclaração realizada pelas crianças.

Quadro 5 – Autodeclaração realizada pelas crianças

<b>NOME</b>	<b>AUTODECLARAÇÃO</b>
Mulher Maravilha	Um Pouco Marrom com Claro
Homem Aranha	Marrom
Cinderela	Marrom
Lanterna Verde	Branco
Batman	Branco
Moana	Marrom
Princesa Helena	Branca
Sonic	Branco
Super Choque	Cor de pele
Homem de Ferro	Branco
Flash	Cor de pele
Sonic Black	Não sabe
Wolverine	Cor de pele
Arlequina	Marrom
Pantera Negra	Marrom

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar os dados de autodeclaração realizados pelas próprias crianças e compará-los com as informações registradas pelos responsáveis nas fichas de matrícula, foi possível perceber divergências significativas, reveladoras de como a identidade racial é construída e expressa de formas distintas na infância. Por exemplo,

“Cinderela”, “Homem-Aranha” e “Mulher-Maravilha”, que não possuíam autodeclaração na matrícula, mas se autodeclararam como “marrom”, “marrom”, e “um pouco marrom com claro”, respectivamente. “Lanterna Verde” se identificou como branco, sem declaração na matrícula. “Moana”, registrada como parda na matrícula, autodeclarou-se marrom, enquanto que a “Princesa Helena” e “Batman” foram registrados como pardos, mas se afirmaram brancos. “Sonic”, em ambas situações, foi registrado como branco. Já o “Wolverine” não teve cor declarada na matrícula, porém, em sua fala, afirmou ser “cor de pele”, expressão que também foi utilizada por “Flash” e “Super Choque”, os quais também não tiveram autodeclaração registrada pelos responsáveis. Já o “Homem de Ferro” se autodeclarou branco, embora na matrícula conste como não declarado. O caso do “Sonic Black” é curioso: em ambas as situações (ficha e fala) não soube ou não quis se declarar. As crianças identificadas como “Pantera Negra” e “Arlequina” foram registradas como brancas na matrícula, mas ambas se autodeclararam como marrom. Essas variações evidenciam o modo como as crianças elaboram sentidos sobre si mesmas e sobre as categorias raciais disponíveis, revelando tensões e deslocamentos que merecem ser compreendidas no contexto educativo.

A partir da autodeclaração das crianças fica perceptível o quanto o termo “marrom”, “cor de pele” tem sido utilizado com frequência por elas. O modo como essas crianças se autodeclararam diz muito sobre os processos identitários na infância. De acordo com Gomes (2017), a identidade racial negra que se inicia nesses primeiros anos de vida é construída historicamente e esse percurso é atravessado por relações sociais, culturais e políticas. Logo, Gomes (2017) aponta que a negritude não é algo dado, mas uma construção que se dá a partir das vivências que proporciona o reconhecimento de si como parte da população negra. Dessa forma, o uso da palavra “marrom” aponta que é uma etapa inicial do processo de autoconhecimento racial que se afasta dos significados políticos e sociais relacionados a negritude, o que provoca a pensar a ausência de práticas que favorecem a construção da identidade negra de maneira positiva.

É nesse quesito que Fazzi (2006) salienta que muitas crianças negras são socializadas em contextos escolares em que as discussões acerca das relações raciais são silenciadas, contribuindo para o não questionamento da branquitude. A autora afirma que nesses espaços há escassez de instrumentos simbólicos para a afirmação da identidade negra de forma positiva. Portanto, esse aspecto permite

refletir que a identificação com o termo “marrom” expressa não uma rejeição acerca de pertencimento da população negra, mas um momento transitório em que a criança busca sentido para sua aparência, correlacionado com o tom de sua pele, e nesse sentido não há articulação com a noção de pertencimento à negritude.

Essas nomeações refletem as limitações do repertório simbólico disponibilizado para as crianças e os silenciamentos institucionais que dificultam a elaboração de uma identidade racial, contudo, para além da linguagem, é importante observar como a identidade racial na infância se constitui em um campo mais amplo de experiências, com a presença de interações sociais, afetos e representações. As crianças, desde cedo, constroem sentidos sobre quem são e quem são os outros em meio às relações que estabelecem e os discursos que estão ao seu redor. Nesse contexto, foi acompanhada uma situação envolvendo Homem Aranha:

Realizando uma atividade do livro, ele vai para o fundo da sala mostrando o desenho que solicitava fazer o seu autorretrato. Elogiei e falei para ele que faltava pintar. Logo ele afirma: *Não tenho lápis “cor de pele”*. E me passando por uma pessoa desentendida, não sabendo a cor que ele estava falando, disponibilizei meus 24 lápis de cores. Ele escolheu o lápis que, segundo ele, era cor de pele (Foto 2). Depois fez esse mesmo movimento pedindo novamente o lápis emprestado para pintar o pai dele, que ele havia desenhado, na atividade, pedindo a mesma cor (Diário de campo, 2025).

Foto 4 – “Homem Aranha” apontando para o lápis “cor de pele”



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

Essa ação da criança revela camadas profundas sobre como elas se percebem e representam seus familiares, apontando a presença de referências hegemônicas, ou seja, elementos que exercem influência sobre a sociedade e repercute na infância. Esse pequeno episódio demonstra a força dos discursos que, muitas vezes de forma

sutil, vão moldando a percepção das crianças. Ao fingir não saber a cor desejada por ele, tinha o intuito de abrir espaço para a sua escolha sem buscar influenciá-lo. Entretanto, há o questionamento acerca deste conhecimento e apresentação acerca do lápis “cor de pele”. É importante destacar que ao adentrar na instituição escolar, as crianças já trazem consigo algumas vivências que adquirem a partir da convivência com os pais ou até mesmo nos demais ambientes nos quais elas interagem, como a igreja, vizinhança, entre outros. O uso do termo “cor de pele” é também utilizado pelos pais dessas crianças, como fica explicitado na narrativa abaixo:

*Luiz Guilherme pede para eu fazer a ponta do lápis cor de pele: - Tia, faz a ponta para mim? Questionei a ele: - Quem falou a cor desse lápis? E ele disse: - Foi minha mãe. Logo chega Homem de Ferro pedindo emprestado o meu lápis cor de pele porque o dele quebrou. Questionei-o, e ele diz que foi Homem Aranha que falou. Questionei a Davi e ele disse que foi a mãe dele que falou a respeito dessa cor (Diário de campo, 2025).*

Essa narrativa revela aspectos significativos sobre a ideia do “lápis cor de pele” e a forma como é apresentada para as crianças, desde cedo, por meio de falas e orientações familiares. As crianças mencionam que aprenderam acerca dessa cor com suas mães e colegas e isso mostra como as famílias contribuem, mesmo que inconscientemente, a partir de discursos que refletem e apontam visões de mundo que depois se manifestam nas interações infantis e vão sendo propagadas, constituindo assim a formação da identidade dessas crianças. Isso é perceptível nos desenhos coloridos feitos pelas crianças.

Em uma atividade solicitada pela professora, ela entrega uma tarefa impressa para as crianças com objetivo de colorir a ovelha e posteriormente colar algodão. Logo, a pintura chama atenção, pois Mulher Maravilha, Flash, Homem de Ferro, Sonic e Batman pintam o que eles chamam “cor de pele”. Já Moana optou pelo marrom

Foto 5 – Pinturas da ovelha feita pelas crianças



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

Os demais colegas pintaram cores como vermelho, rosa, verde e roxo. Em seguida, a educadora entrega a imagem de Jesus e, antes que começassem a colorir, vendo toda a pintura anterior, chamou a atenção das crianças pedindo que evitassem pintar o rosto com cores como azul, vermelho, sugerindo que utilizassem cor de pele ou marrom. Logo Homem Aranha, Sonic Black e Wolverine optaram por marrom.

Foto 6 – Pinturas da imagem de Jesus.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

Essa intervenção demonstrou como a fala da professora influenciou diretamente a escolha das crianças, fazendo com que elas alterassem as cores utilizadas para representar figuras humanas. Essa ação, ainda que de forma sutil, teve um impacto significativo na escolha das crianças, ao orientar acerca das cores, por mais que tenham reconhecido o marrom como tom de pele, elas acabam restringindo as possibilidades de escolhas e representação. Nesse contexto, perdeu-se a oportunidade de ampliar o repertório das crianças, provocando uma reflexão acerca dos diferentes tons de pele, incentivando um olhar para si, para os colegas e para o mundo ao redor.

Uma abordagem mais reflexiva poderia ter promovido um direcionamento mais amplo acerca da diversidade racial, permitindo um diálogo aprofundado da identidade e valorização das diferenças. A forma como os adultos conduzem essas interações, mesmo em atividades simples como essa de colorir, acaba reforçando estereótipos. Além disso, seria interessante inserir e assumir uma postura antirracista, ou seja, já que as crianças trazem essas concepções de casa, logo cabe ao educador proporcionar reflexão, demonstrando a diversidade e apresentando novos tons em relação a cor de pele, apontando a diversidade existente na sociedade. Se a escola é um ambiente sociocultural, cabe aos profissionais desse espaço apresentar novas visões e perspectivas, de forma a contribuir com a desconstrução de equívocos que, muitas vezes são produzidos e reproduzidos fora da instituição escolar.

#### **4.1 “ESPELHO, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU<sup>12</sup>?”**

No início do ano letivo, nas instituições de educação infantil do município de Brumado, as temáticas a serem trabalhadas durante todo o ano são definidas pela coordenadora pedagógica do município, que as entrega para as educadoras na primeira semana de aula. Nesse planejamento são organizadas as temáticas e projetos pedagógicos de forma sequenciada ao longo do ano. No mês de fevereiro, em 2025, na instituição onde a pesquisa foi realizada constava no planejamento da primeira semana acolher as crianças na instituição e diálogo acerca da temática identidade. Segundo Silva (2011, p. 14),

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, indígenas, africanos, europeus, asiáticos -, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como ensinamos a outras e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitem ou querem modificar. Desse modo, construímos nossas identidades - nacional, étnico-racial, pessoal -, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos.

Silva (2011) ressalta que as identidades são construídas a partir das interações

---

<sup>12</sup> Esta frase é proveniente de uma música cantada pela Educadora, no início do ano letivo. Essa canção faz parte de projetos de identidade e autoimagem para utilizar na Educação Infantil, pois o objetivo consiste em ensinar as partes do corpo. A música não possui registro comercial de autoria, mas é encontrada no Youtube.

sociais. Numa instituição escolar, a educadora, ao interagir com as crianças por meio das práticas cotidianas, transmite valores, visões de mundo e formas de convivência que influenciam na identidade dos indivíduos. Dessa forma, ao observar a prática pedagógica da educadora da turma Pré II A, a pesquisadora buscou refletir de que forma essa prática pedagógica contribuía para a construção da identidade das crianças e quais identidades eram valorizadas.

Em uma dessas práticas pedagógicas observadas em sala, a educadora utilizou uma caixa contendo um espelho, chamando-a de “*Caixa do tesouro*”. Convidou cada criança, individualmente, a descobrir o que estava por dentro da caixa. Ao se verem refletidas, elas reagiram com encantamento. Ao final, foi revelado que o verdadeiro tesouro eram elas mesmas, ressaltando que cada criança era única e preciosa. A educadora propôs uma dinâmica com o espelho e uma cantiga que incentivava as crianças a identificarem partes do corpo, promovendo a percepção de si mesmas. A cada verso da música, as crianças apontavam nariz, boca, orelhas, participando com entusiasmo. Em seguida, a professora conduziu um momento de observação entre os colegas, incentivando-os a perceberem as diferenças físicas, como tipos de cabelo, tamanhos de nariz e boca.

Ela perguntou: “Levanta a mão quem tem a cor da pele parecida com a da tia” (referindo-se a si mesma, uma mulher negra/parda).

Seis crianças levantaram a mão afirmando que sim. No entanto, uma das crianças que levantou a mão tinha a pele visivelmente mais escura.

A professora, então, interveio: “A cor da pele de Lanterna verde e de Princesa Helena é a mesma que a da tia?” (ambos têm pele branca).

Isa prontamente respondeu: “É mais clarinha”.

A professora, então, perguntou: “Tem mais alguém com a pele mais escura na sala?”.

As crianças começaram a conversar euforicamente, até que Princesa Helena gritou: “Tem” e grita Moana.

A professora continuou: “Tem a Moana. Eu acho que tem mais alguém na sala que tem a pele escura...”.

Nesse momento, Cinderela comentou que sua pele era parecida com a da professora.

A professora, então, dirigiu-se a Moana e perguntou se sua pele era clara como a de Lanterna Verde ou mais escura?

Moana respondeu: “Não é tão escura não!”.

A professora confirmou com delicadeza: “Não é tão escura, né?”.

E logo soou um ar de insatisfação e um sorriso disfarçado com um olhar de desdém por as crianças não demonstrarem

entender bem acerca da pele escura/clara e relacionar quem tem a mesma cor (Diário de campo, 2025).

A situação descrita possibilita algumas reflexões acerca da complexidade da construção da identidade racial na infância e os seus desafios, bem como as dificuldades em torno do reconhecimento e da nomeação das tonalidades de pele.

Historicamente, a cor salmão, o bege, é reconhecida como cor de pele, e, em muitas realidades, crianças bem pequenas reconhecem aquelas como cores universais a serem adotadas como “cor de pele”. É importante salientar que, desde muito cedo, bebês e crianças são expostos à padronização de cores, numa perspectiva na qual a diversidade de tonalidades é pouco apresentada (Santos, 2024, p. 74).

O questionamento inicial da professora provocou a autorreflexão das crianças sobre seus próprios tons de pele e dos seus colegas. Porém, houve dificuldade em identificar quem tinha a mesma cor de pele da professora, de modo que mesmo entre crianças com cores de pele visivelmente distintas, verificou-se uma confusão na percepção e nomeação das diferentes tonalidades presentes no espaço, ficando nítido também que o pertencimento racial nem sempre está ligado a esse item, mas à forma como ela é socialmente percebida e internalizada. A afirmação da criança que diz possuir o tom de pele mais clara, frente à da professora, aponta para uma consciência já em formação acerca do tom de pele e faz refletir sobre os marcadores sociais da diferença, apesar de sinalizá-los de maneira sutil. A negação da outra criança em pertencer ao tom de pele mais escura também é um aspecto a ser analisado, pois aponta que desde cedo as crianças sentem certo desconforto quando colocadas fora do padrão valorizado pela sociedade.

Outro ponto a ser destacado diz à insatisfação da educadora quanto aos posicionamentos de algumas crianças em relação à autoidentificação. Após esse diálogo na sala, ela pede às crianças para fazerem seu autorretrato e o que chama muito atenção é a forma como essas crianças desenhavam e colorem a si mesmas, como desenhavam a forma dos cabelos e outros traços físicos. Abaixo, segue o autorretrato de Mulher Maravilha, Homem Aranha, Cinderela, Lanterna Verde, Batman, Moana, Sonic, Super Choque, Homem De Ferro e Wolverine, respectivamente:

Figura 1 – Autorretrato produzido pelas crianças no início do ano letivo.





Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

Em relação a essa atividade, as crianças expressaram as seguintes percepções:

Homem aranha: “Eu me desenhei todo colorido”.

Cinderela e Moana ambas dizem em momentos diferentes: “Eu estou de cabelo liso”.

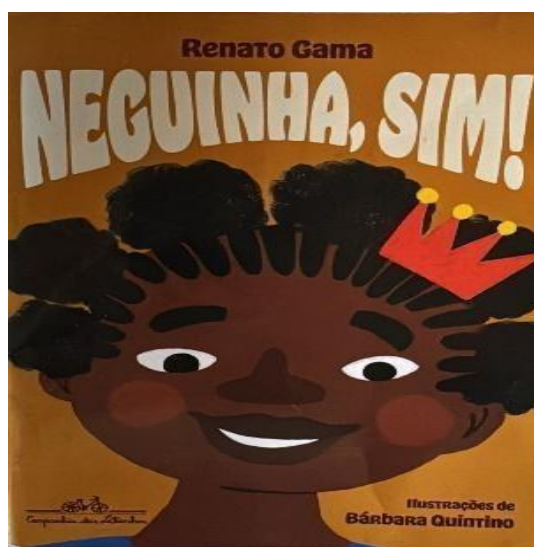
Essa percepção inicial acerca de si partindo das falas mostra muito como elas gostariam de ser, a exemplo de Cinderela e Moana que desejam ter o cabelo liso. Essas produções feitas no início do ano letivo explicitam a percepção que elas elaboram acerca de si, e nem sempre corresponde a sua identidade racial, a exemplo dos desenhos de Homem Aranha, Super Choque e Wolverine, que fazem o uso de verde e roxo para colorir suas faces, enquanto Lanterna Verde, Cinderela e Moana não desenharam seus cabelos reais (Lanterna Verde, que tem cabelo liso, desenha um cabelo cacheado; Cinderela e Moana, que têm cabelo cacheado, desenha um cabelo liso).

Essas produções acerca das cores continuaram sendo feitas em sala e a professora, não muito contente com o que estava sendo feito, chamou a atenção das crianças acerca da pintura dos desenhos. Nesse momento, a educadora se direcionou ao quadro e levou consigo três lápis de cor nas mãos, questionando às crianças quanto as cores. Em suas mãos estavam a cor preta, marrom e bege, que as crianças apontavam como cor de pele. Entretanto, ela fala às crianças que a cor de pele pode ser qualquer cor, que não existe lápis cor de pele e, sim, bege. Disse, ainda, que se a mamãe falasse que era cor de pele, que elas deveriam dizer que era bege.

À medida que apresenta as cores preta, marrom e bege e ao afirmar que elas podem representar diferentes tons de pele, a professora realiza uma intervenção pedagógica antirracista, promovendo a valorização da diversidade racial e a crítica aos padrões normativos que invisibilizam as peles negras e pardas. Além disso, ao orientar que, se alguém dissesse “cor de pele”, os alunos corrigissem dizendo “é bege”, a professora incentiva uma postura ativa frente a um vocabulário racializado e excludente.

Tendo em vista todos esses apontamentos, a pesquisadora realizou uma contação de história e, para isso, utilizei do livro *Neguinha, sim!*, de Renato Gama, com objetivo de proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre a construção da identidade por parte das crianças. Essa atividade proporcionou às crianças um olhar atento sobre si e suas características físicas. Esse momento foi realizado no dia 11 de março de 2025, no período da manhã, com a autorização da professora.

Figura 2 – Capa do livro *Neguinha, sim!*



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

O livro *Neguinha, sim!* tem como objetivo contribuir para a afirmação da identidade da criança negra, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas características físicas e ancestrais. A narrativa ressalta a beleza do cabelo crespo, do nariz, dos lábios e dos olhos, elementos frequentemente alvo de discriminação, ressignificando-os de forma positiva e afirmativa. Ao ouvir a história, a criança tem a oportunidade de se perceber dentro de uma representação que a valorize, reforçando sua autoestima e pertencimento. Além disso, a obra possibilita uma percepção do

outro, favorecendo a construção de um olhar mais respeitoso e empático sobre a diversidade racial. Dessa forma, o livro atua como um instrumento antirracista desde a infância. No início, a pesquisadora se sentou na cadeira, seguindo o que a professora faz para contar a história, mas para ficar próximo delas, preferi sentar no chão e, conforme iria contando, me coloquei no centro da roda mostrando página por página do livro. No momento da contação, a pesquisadora sempre questionava de quem estava falando e eles respondiam: *Neguinha, sim!*. Algumas crianças, à medida que passava com o livro, queriam pegar ou apontar algo nele, conforme apresentada nas figuras abaixo:

Foto 7 – Contação de histórias e diálogo com as crianças após a leitura.



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora (2025).

Após a leitura, foram feitos alguns questionamentos às crianças:

Pesquisadora: - Gostaram da história?

Crianças: - Siiimmm! (respondem em coro)

Pesquisadora: - Qual o título do livro?

Sonic: - Neguinha, sim!

Entreguei o livro na mão delas e questionei qual a parte que mais gostaram ao visualizar as imagens do livro.

Arlequina, Cinderela, Sonic e Flash gostaram da página ao lado e relataram:

Sonic: - Essa página é bonita, tia!

Arlequina: - Eu gostei de neguinha de cabelo Laranja!

Cinderela: - Eu gostei dessa aqui (apontando para o do meio) e questionei:

- Essa do meio parece quem?

Cinderela e Arlequina aponta para mim e diz:

- A senhora, tia! (Figura 3).

Posteriormente, chamei todas as crianças para sentar e continuei os questionamentos acerca do livro lido, mostrando a capa

do livro e perguntando às crianças: o cabelo dela é liso ou cacheado? A maioria respondeu em coro: - Cacheado.

Questionei acerca da cor do cabelo e elas: - é preto!

Questionei: neguinha fica como com seu cabelo? Sonic, Cinderela e Arlequina responde juntos:

- Muito, muito, muito feliz.

Questionei:

- Quem tem o cabelo cacheado igual ao de neguinha?

E elas responderam:

- Tia!! E perguntei quem mais?

E foram falando:

- Arlequina, Moana, Cinderela...

Entretanto, chamei mais atenção e quem mais tem cabelo cacheado, mas com cachos em formato diferente e elas apontam:

- Mulher Maravilha, tia (parda, de cabelo liso na raiz e cacheado nas pontas)!

Logo questionei: mas na sala tem meninos também que tem o cabelo encaracolado? E as demais crianças afirmam:

- Sim, Wolverine e Batman.

Logo Sonic grita:

- O meu é liso, tia.

E quem mais aqui na sala tem cabelo liso igual o seu? E ele aponta para Lanterna Verde e Super Choque. Em seguida Mulher Maravilha grita:

- Eu gosto de cabelo liso.

Questionei: por quê? Ela afirma:

- Porque gosto que parece com o da minha irmã, aí peço para passar chapinha e ficar liso.

Moana também afirma que gosta de cabelo liso e que já passou chapinha uma vez.

Figura 3 – Página do livro que as crianças mais gostaram na história



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora (2025).

A leitura do livro apresenta uma personagem negra feliz com seu cabelo cacheado e com traços identitários positivos, ainda acompanha uma música no YouTube que há mulheres negras de diferentes faixas etárias, criança a adulto. A história gerou identificação imediata entre as crianças, não apenas pelo conteúdo lido, mas pelas imagens que compõem a obra e a música.

As falas das crianças, ao se referir ao estado emocional da personagem, quanto a felicidade em ter o cabelo do jeito que é, revela uma valorização da estética negra de forma positiva. Isso aponta que ao acessarem uma literatura que em que veem representadas de forma positiva, as crianças se sentem reconhecidas e felizes. Entretanto, essa narrativa também aponta uma ambivalência acerca da construção da autoestima e das referências estéticas. Por um lado, visualizam-se crianças que se identificaram e reconheceram nos colegas e na pesquisadora os cabelos cacheados, já Mulher Maravilha e Moana manifestam o desejo de terem cabelos lisos pelo fato de conviverem com pessoas da família (mãe e irmã) que alisam o cabelo com chapinha. Esse fato lembra muito a minha história acerca de alisar o cabelo por ter contato com outras colegas de cabelo liso, ou ter representação ao meu redor de pessoas que alisavam o cabelo e por visualizar crescimento ao alisar o cabelo. Isso revela o quanto os padrões eurocêntricos de beleza ainda exercem influência no imaginário infantil, mesmo em momentos de valorização do cabelo crespo e cacheado.

Aproveitando a oportunidade para adentrar nesse assunto, a pesquisadora explicou que o cabelo cacheado não dá para perceber, com facilidade, o seu crescimento, posto que ele cresce e encolhe. Arlequina ouvia e concordava com tudo que afirmava e, em um ato de demonstração, mostrei o meu cabelo que é cacheado e que a medida que puxo uma mecha de cabelo, ele cresce, logo Arlequina grita: - “O meu também, tia, e eu gosto dele bem armado e quando crescer vai ficar grandão”. E a pesquisadora respondeu: - “Isso mesmo, ele vai crescer!”.

Após a contação, foi proposto às crianças que realizassem um novo autorretrato, com intuito de comparar com aquele produzido no início do ano. Essa comparação permitiu perceber as diferenças e semelhanças entre as duas representações realizadas, no caso uma no início do ano (apresentado na imagem acima) e outra após a contação de histórias, estimulando o reconhecimento de si mesmas a partir da experiência vivida e da narrativa compartilhada. Foi entregue a elas a foto de um espelho no qual elas iriam realizar seu próprio autorretrato de acordo com suas características. Nesse momento, foram levados alguns espelhos pequenos de mão e perguntado quem queria ver para se desenhar. Arlequina e Cinderela utilizaram e todos começaram a desenhar e, posteriormente, colorir. Os desenhos abaixo são de Mulher Maravilha, Homem Aranha, Cinderela, Lanterna Verde, Batman, Moana, Sonic, Super Choque, Homem de Ferro, Wolverine e Arlequina.

Figura 4 – Auto-retrato feito pelas crianças após a contação da história



Fonte: Registros feitos pela pesquisadora (2025).

Em relação a essa atividade, as crianças expressaram as seguintes percepções:

Mulher Maravilha: “O meu cabelo é liso numa parte e nas pontas é cacheado, vou desenhar assim”.  
Cinderela: “Fiz meu cabelo cacheado”.  
Moana: “O meu também cacheado”  
Homem de ferro: “Eu tenho boca larga e olhos grandes”.

Nas falas das crianças foi possível perceber o reconhecimento e descrição das suas características corporais, demonstrando consciência de si e do próprio corpo e isso também demonstra o quanto a contação de história foi uma estratégia potente para que essas construções fossem realizadas. Diferentemente das produções anteriores, marcadas por cores irreais e traços que não condiziam com as imagens das crianças, os desenhos agora traziam consigo traços próximos de suas realidades, com tipo de cabelo e formato do rosto. Esse novo autorretrato sugere o impacto que a representatividade exerce na construção da identidade infantil. Além disso, ao passar de carteira em carteira para acompanhar as crianças, a pesquisadora se depara com Arlequina e outro colega, juntos, olhando-se no espelho. Arlequina afirma: “- Eu amo muito o meu cabelo e todo o meu rosto”.

Foto 8 – Arlequina admirando sua beleza no espelho



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

E assim todos realizaram as atividades. Logo, chegou o momento do intervalo e eles se organizaram para ir lanche. As crianças Arlequina, Cinderela, Mulher Maravilha, ao final, parabenizaram e afirmaram ter gostado da história. Essa ação realizada em sala repercutiu para além dos muros da instituição escolar, uma vez que a pesquisadora foi abordada pela avó de Arlequina, em um evento religioso na igreja. Na ocasião, ela agradeceu e indicando a pesquisadora como uma referência para a construção de identidade de sua neta que, segundo ela, chegou em casa falando que Tia Paula possui o cabelo cacheado igual o dela e falou do crescimento, repetindo a

ação feita em sala para demonstrar o encolhimento do cabelo. Surtiu uma felicidade imensa com esse ato simples, mas de grande importância na construção da identidade dessa criança.

Com o retorno do intervalo, deu-se continuidade à atividade proposta. Dessa vez, o objetivo era que cada criança escolhesse um colega para desenhar. Como costumam voltar do intervalo bastante eufóricas, foi iniciado esse momento com a música “Você vai gostar de mim”, da Xuxa <sup>13</sup>, cujo refrão chama atenção para a diversidade das pessoas, algo presente naquele espaço. A escolha da canção teve um papel significativo, pois, apesar de sua simplicidade, o trecho cantado ajudou a acalmar, conectar e sensibilizar as crianças para a próxima etapa. A música também serviu como elo com a atividade anterior, que consistia na produção do autorretrato, e preparou o terreno para esse segundo momento, em que deveriam observar e representar o outro. Logo, foi necessário que escolhessem os parceiros para produzirem o desenho (desenho do parceiro), com o objetivo de perceber os traços, características e cores que elas dariam para seus companheiros, pois é fundamental perceber a infância como um lugar de produção de sentidos, na qual o reconhecimento de si e do outro está em constante movimento. Segundo Faria e Finco (2011, p.6):

A construção social das identidades infantis neste contexto pode ser vista como um processo de negociação constante por aquilo que constitui o social e a maneira como as identidades são construídas dentro de uma cultura eminentemente em movimento e em confronto.

As identidades das crianças não são dadas naturalmente, nem podem ser consideradas como algo “pronto” desde o nascimento. Elas são formadas socialmente em comunicação com o meio, na relação com outras crianças, no convívio nos espaços formativos, sendo o meio educacional propício para esse momento de formação. As crianças estão a todo momento negociando quem são, como querem ser vistas e como veem os outros, e todo esse processo é realizado nas brincadeiras, interações com colegas, adultos e nas formas de nomear a si mesmos e aos outros. Portanto, as identidades infantis são construídas num cenário de disputa em que os modelos de infância, beleza, raça e gênero se confrontam.

Ao observá-las durante o exercício de desenhar e colorir o colega, foi possível

---

<sup>13</sup> Essa música já era conhecida pelas crianças, pois havia sido ensinada e cantada com frequência pela professora no início do ano letivo, como parte do planejamento da educadora sobre identidade e diversidade.

perceber como suas falas e escolhas revelam não apenas uma percepção sobre si, mas também sobre os outros. As escolhas acerca das cores, traços e os comentários são significativos e apontam o reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre elas, além disso, o convívio cotidiano com os colegas demonstra não apenas a percepção das características físicas, mas retratam gostos e lugares. À medida que as crianças faziam o desenho, a pesquisadora andou pela sala observando as interações e as conversas. Dessa forma, foi possível registrar algumas falas no momento em que estavam desenhando; com algumas crianças, foi possível questionar o que haviam desenhado. Porém, nem todas falaram acerca do desenho devido a timidez. Abaixo estão algumas narrativas que foram capturadas em áudio e outras descritas no diário de campo.

### 1ª Narrativa

Passando pela sala para observar os desenhos, Arlequina chama atenção dizendo: “Oh, tia, eu não coloquei Moana aqui da cor dela, porque eu não tinha marrom, mas eu coloquei essa cor aqui (bege), com cabelo cacheado, olha aqui (pega carinhosamente no cabelo de Heloisa), o cabelo dela é cacheadinho e desenhei a bicicleta porque queria que ela andasse de bicicleta na casa da avó dela. (Arlequina, 5 anos).



Já eu fiz ela, pintei o vestido de amarelo, pintei a cara dela de rosa e pintei o cabelo dela de roxo, e fiz cabelo liso. Arlequina exalta-se e fala: “Não, é cacheado!” (Moana, 5 anos).

### 2ª Narrativa

Aproximei de uma segunda dupla e pedi que falasse dos seus desenhos. “Eu desenhei Homem de Ferro e pintei de marrom, com o cabelo cacheado igual o meu. Desenhei ele lavando os pratos, e aqui eu tô brincando no quarto, e aqui é a chuva que está caindo lá fora (Ela diz apontando para cada detalhe do



desenho). Eu questionei o porquê dele (Homem de Ferro) estar lavando os pratos e ela afirma: “Porque Homem de Ferro é um trabalhador, que trabalha em casa” (Cinderela, 5 anos).

“Eu fiz cinderela de cabelo cacheado e pintei colorido, porque eu gosto do colorido” (Homem de Ferro, 5 anos).

### 3ª Narrativa

E vocês, como estão desenhando o colega? “Eu desenhei Lanterna Verde com o carro dele” (Homem Aranha, 5 anos).

“Fiz Homem Aranha com cabelo liso, e pintei de laranja”. Questionei: mas olhando para ele você ver que cor? Ele responde: “Cor de pele”. E desenhei o carro da Coelba, porque Homem Aranha gosta do carro da Coelba e esses caminhões em cima é que nossos pais trabalham” (Lanterna Verde, 5 anos).



### 4ª Narrativa

E você, Mulher Maravilha, como fez Sonic? “Eu fiz o cabelo de Sonic na testa liso, marrom. Pintei ele cor de pele e desenhei as flores porque ele está na casa da avó dele” (Mulher Maravilha, 5 anos).



Eu desenhei o cabelo liso e pintei cor de pele e fiz ela indo para casa porque estava voltando da escola” (Sonic, 5 anos).

### 5ª Narrativa

Com a dupla Flash e Batman questionei o que eles haviam desenhado. “Eu desenhei Batman, pintei cor de pele e fiz o cabelo cacheado”. E essas pessoas, quem são com ele? (Um silêncio), (Flash, 5 anos).

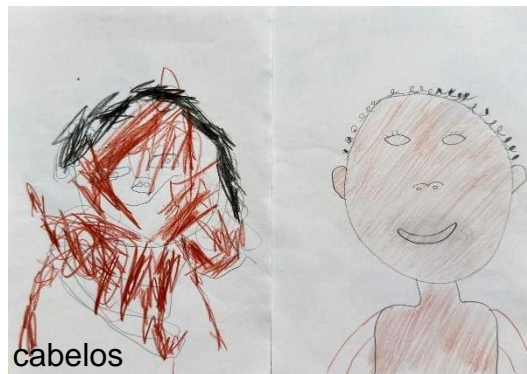
Já Batman não quis dizer nada sobre o desenho. Mas os colegas se aproximaram dizendo ser uma furadeira.



### 6ª Narrativa

Realizando o desenho com Wolverine <sup>14</sup>, perguntei: “Como está me desenhando? Fala as características aí para tia?”. “Eu desenhei, com cabelo cacheado preto e pintei de pele marrom, com nariz levantado e olhos arregalados” (Wolverine, 5 anos).

Já eu desenhei Wolverine com cabelos encaracolados, pintei de marrom. (Pesquisadora, 29 anos).



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora (2025).

Os desenhos e as falas das crianças estão impregnados de representações que elas elaboram sobre os colegas. Além disso, trata-se de uma turma em que grande parte das crianças reside na comunidade, que é pequena, logo todos se tornam conhecidos e tem conhecimentos de gostos e lugares que os colegas frequentam, ficando nítido em algumas falas. Na primeira narrativa, evidencia-se um olhar sensível, afetivo e consciente acerca da diversidade. Arlequina possui o desejo de realizar seu desenho de forma realista, mas é limitada pelas opções de materiais disponíveis, e justifica em sua fala a real cor da colega e os motivos de ter feito em

<sup>14</sup> Neste dia, precisei formar dupla com o “Wolverine” devido à ausência de outros colegas na sala. A improvisação tornou-se uma oportunidade rica para construir vínculos e maior aproximação junto às crianças, o que facilitou a observação das narrativas infantis.

outra cor. Ainda chama atenção para os cabelos cacheados, tocando-os carinhosamente, e esse ato denota não apenas um olhar atento a identidade da colega, mas a valorização das diferenças, o que acaba sendo raro nos contextos escolares, uma vez que os padrões estéticos brancos sempre são vistos como os mais lindos. Vale destacar que o desejo de Arlequina era apresentar sua colega andando de bicicleta na casa da avó, e isso indica um contexto de prazer e liberdade que ela estaria desejando para a colega, que pode ser uma experiência afetiva que ela vivencia com a sua avó.

Tais comportamentos podem ser entendidos pelo fato de Arlequina ser proveniente de um contexto familiar em que se enfatiza a beleza negra, as características físicas, por entender a importância de construir uma identidade negra positiva desde muito cedo. E essa postura da família iniciou após um episódio em que Arlequina chegou em casa entristecida pelo fato de ter recebido um comentário negativo acerca do crescimento do seu cabelo, o que fez a criança pedir à mãe para alisar, e isso despertou uma alerta para a família. A pesquisadora teve acesso a esse fato, porque a diretora é tia da criança e relatou isso em uma conversa. Logo, o papel da família nesse contexto é de extrema importância nesse processo, pois é no seio familiar que a criança constrói sua autoimagem e sua relação com o mundo, de forma que ela já chega ao ambiente escolar com uma base sólida e preparada para afirmar sua singularidade.

Isso se torna mais nítido quando Moana fala do seu desenho e afirma ter desenhado Arlequina de cabelo liso, no que ela se exalta afirmando ser cacheado. Nesse ato, revela uma mudança no processo de construção de identidade, a capacidade de reconhecer e afirmar suas características físicas com segurança, principalmente no quesito cabelo, sendo esse um marcador identitário, como afirma Gomes (2017), principalmente para as crianças negras. Diferente do momento em que ela chega em casa querendo alisar o seu cabelo, agora percebe-se um estágio de aceitação e valorização de si mesma. Sua fala, nesse caso, não apenas corrige a colega que realizou o desenho de maneira dissociada da realidade, mas ela sabe como ela é e faz questão de deixar isso explícito, ao chamar atenção para seu cabelo. Esse episódio aponta os efeitos positivos que a família tem realizado com Arlequina, que nesse e em outros momentos do cotidiano da instituição defende suas características e aborda com respeito as características de outros colegas. Portanto, é nesse cotidiano escolar, muitas vezes visto sem importância, que se revela a

potência da educação antirracista, que escuta, reconhece e afirma as crianças com suas singularidades.

Na segunda narrativa, Cinderela aponta as características semelhantes existentes entre ela e Homem de Ferro, o que indica um movimento de percepção não apenas do diferente, mas também as semelhanças entre pares. Porém, o que merece destaque é a forma que ela atribui papéis e ações para seu colega, ou seja, realizando uma tarefa doméstica. A sua justificativa quanto a ação do colega, colocando-o como trabalhador, desconstrói a visão de que os cuidados com a casa são trabalhos realizados apenas por mulheres. Além disso, com o uso da palavra “trabalhador”, ela reconhece essa atividade doméstica não apenas com uma obrigação a ser feita pelas mulheres, mas como um trabalho em que os meninos também podem fazer. Esse reconhecimento do afazer doméstico como trabalho, fica evidenciado em sua fala no dia em que a pesquisadora a acompanhou para a direção, com o intuito de aferir a sua temperatura, posto que ela se encontrava febril. Na ocasião, ela disse: *“Oh, meu Deus, eu não posso ir embora agora porque vai atrapalhar minha avó trabalhar”*. Foi questionado o porquê, no que ela respondeu: *“vai atrapalhar ela trabalhar fazendo as coisas, limpar a casa, lavar os pratos em casa”*. Essa fala revela seu reconhecimento do trabalho desempenhado por sua avó com os afazeres de casa.

É interessante analisar a postura de Cinderela ao colocar o colega como um trabalhador que desempenha afazeres doméstico, pois acaba divergindo do comportamento dela durante as brincadeiras com as bonecas que, com frequência, exclui os meninos, ao afirmar que se trata de *“uma brincadeira de menina”*. Logo, essa narrativa leva a refletir como as crianças transitam entre o que vivenciam, o que aprendem e o que representam, o que torna o espaço escolar um território fértil para observar as contradições, mas também os modos como as crianças elaboram sentidos acerca das relações que as constituem e dos papéis e funções a elas atribuídos.

Na terceira narrativa fica explícito o quanto as interações e socializações entre as crianças são importantes, pois, apesar de expressar suas referências, também demonstram interesse pelo gosto dos colegas. Homem Aranha e Lanterna Verde são primos, ou seja, não apenas compartilham do contexto educacional, mas o vínculo familiar permite reconhecer melhor um ao outro. Então, Homem Aranha desenha o carro do gosto do seu primo. Já Lanterna Verde possui uma imaginação que vai além do tempo presente, pois afirma que o colega gosta muito do carro da Coelba. Essa

ilustração revela uma representação que transcende os elementos visuais, expressando conhecimento social e afetivo sobre o gosto do outro. Conversando com Homem Aranha, ele confirma seu gosto representado por Lanterna Verde e seu desejo em trabalhar nessa área. Diante disso, essa narrativa reforça que a convivência e as trocas cotidianas entre as crianças constroem não apenas a sua identidade, mas também a percepção dos desejos, gostos e sonhos que são representados em seus desenhos. É no espaço coletivo que ocorre a ampliação dos laços afetivos, culturais e sociais da infância.

A narrativa de Mulher Maravilha, além de fazer referência às características de Sonic, justifica as flores ao seu redor, apontando a casa da avó do colega. Ele atribui a ela um desenho em que apresenta seu retorno para a casa. Ambas as narrativas estão carregadas de afeto. São representações que mesclam realidade e imaginação, em que ambas demonstram ter algum conhecimento sobre o cotidiano do colega. Já a identificação delas ao utilizar a cor do lápis “cor de pele” reflete uma ausência de vocabulário diversificado acerca dos tons de pele, que também é apontando na próxima narrativa, o que sinaliza para a urgência da educadora diversificar e ampliar o repertório das crianças.

Por fim, a narrativa de Wolverine expressou um gesto de aproximação e conhecimento, ao demonstrar que a pesquisadora não era apenas alguém distante, mas uma pessoa apresentada com liberdade, cor e identidade. A representação do adulto para a criança revela muito do seu olhar sobre si e sobre o mundo.

De maneira geral, essa atividade, realizada após a construção do autorretrato a partir da leitura do livro de *Neguinha, sim!*, contribuiu de forma significativa para que as crianças produzissem os desenhos da maneira mais realista possível, registrando suas características físicas, como cabelo, cor da pele, além dos gostos e lugares que elas mais gostam e experimentam a sua condição de criança.

#### **4.20 PEQUENO PRÍNCIPE PRETO NA RODA DE CONVERSA E A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOS MENINOS**

Propor uma roda de conversa num espaço de educação infantil consiste num convite à escuta, ao diálogo e à produção de sentidos, nos quais as crianças enxergam a si, o outro e o mundo ao seu redor, e é nesse contexto que o Pequeno Príncipe Preto integra no momento, com intuito de valorizar a identidade dos meninos,

em especial a dos meninos negros. A apresentação do protagonista enfatiza a beleza negra e ao ser compartilhada nesse espaço com as crianças provoca identificações, desperta falas e permite que os meninos reconheçam seus cabelos, seus corpos, sua cor de pele e seu modo de existir como únicos e valiosos.

Um estudo desenvolvido por Silva (2015) evidenciou que as propostas utilizadas para o desenvolvimento da identidade étnico-racial, embora relevantes, tende a privilegiar as meninas negras, afastando os meninos negros dos processos de afirmação positiva da identidade. Esse desequilíbrio retrata como as relações de gênero atravessam as práticas pedagógicas, produzindo diferentes formas de reconhecimento e valorização no cotidiano escolar. Neste sentido, Silva (2015) ressalta que:

[...] os meninos apresentaram um mal-estar com a sua condição de criança e negra, em contrapartida, as meninas demonstraram orgulho e prazer. O que é um ganho imensurável para a questão, tendo em vista que a população negra foi destituída dos lugares e formas de serem vistos positivamente. As considerações sobre essa diferença de gênero podem ser compreendidas pela intensificação das estratégias pedagógicas centradas nas meninas, e da não percepção ainda que ser menina e negra é diferente de ser menino e negro. Ambos exigem tratamentos diferenciados. Assim, ao valorizar a beleza negra, considerando prioritariamente as meninas, não se avultam mudanças na percepção racial dos meninos (p.194).

Diante dessa constatação, foi necessário construir estratégias pedagógicas intencionalmente voltadas aos meninos negros, de modo a favorecer sua expressão, autoestima e pertencimento. Assim, foi desenvolvida uma prática pedagógica mediada pela obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, utilizando a narrativa como recurso para promover o empoderamento, a escuta sensível e a abertura de espaços de fala.

O mês de maio foi marcado pela realização da contação de história do livro *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos*. Entretanto, a ação ocorreu de forma distinta do planejamento inicial. A pesquisadora havia adquirido, por meio da internet, o livro *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos*, com o objetivo de utilizá-lo junto às crianças da educação infantil. Contudo, o material entregue correspondia à versão destinada ao público do ensino fundamental, o que inviabilizou sua utilização naquele contexto. Diante dessa situação, optou pela realização da contação de história a partir de um vídeo disponível na plataforma YouTube, produzido pela contadora de histórias Dani Bassi (mulher branca, cabelo ruivo e cacheado). No vídeo, a narrativa é

apresentada por meio do uso de fantoches, recurso que favorece a atenção e o envolvimento das crianças pequenas.

Para o desenvolvimento dessa experiência, a pesquisadora levou um notebook e pediu à educadora uma caixa de som que foi concedida pela escola. A organização do espaço aconteceu de modo que as crianças pudessem se dispor ao redor do equipamento. Na ocasião, estavam presentes 11 crianças, o que contribuiu para um ambiente tranquilo e organizado. Todas acompanharam a narrativa até o final, contando também com a participação da educadora da turma, que colaborou na organização do grupo e do espaço. Durante a exibição da história, uma das crianças levantou-se antes do término da narrativa e solicitou à educadora autorização para ir ao banheiro, a qual foi prontamente concedida. Ao retornar à sala, a criança encontrava-se com os cabelos molhados e soltos (ela havia feito isso no banheiro da escola), passando a mostrá-los aos colegas, estabelecendo uma comparação com o cabelo da contadora de histórias apresentada no vídeo. Trata-se de uma criança branca com cabelos loiros e bem cacheados que, por meio dessa ação, evidenciou um movimento de identificação a partir das características físicas observadas na contadora do vídeo.

Na sequência, a pesquisadora, juntamente com a educadora da turma, promoveu um momento de conversa com o grupo, com o intuito de dialogar sobre a história apresentada. Nesse contexto, a pesquisadora apresentou o livro em sua versão física, com o objetivo de mostrar a imagem do personagem Pequeno Príncipe Preto. A observação da ilustração mobilizou comentários por parte das crianças, sobretudo relacionados às características físicas do personagem, como seus traços corporais e estéticos. Destaca-se que, embora a proposta inicial fosse dialogar sobre a narrativa em si, o momento não se desdobrou em comentários acerca da história ou de seus acontecimentos, mas abriu espaço para que as crianças expressassem percepções e discursos relacionados às características físicas do Pequeno Príncipe Preto, evidenciando a centralidade das questões corporais e estéticas nas interações infantis.

Então, a pesquisadora, juntamente com a educadora da turma, deslocou-se entre os pequenos grupos de crianças, promovendo uma escuta mais individualizada. Em cada grupo, a pesquisadora apresentava a imagem do Pequeno Príncipe Preto presente na capa do livro em sua versão física e questionava as crianças sobre o que haviam achado do personagem. Ressalta-se que, embora o exemplar do livro não

correspondesse à versão destinada à educação infantil, a capa era a mesma utilizada no material audiovisual exibido, o que possibilitou a continuidade da mediação pedagógica a partir da imagem do personagem.

A pesquisadora aproximou-se do primeiro grupo de crianças e perguntou: “O que vocês acham do Pequeno Príncipe Preto?” Imediatamente, Homem Aranha, Lanterna Verde, Super Choque e Wolverine responderam em coro:

- Ele é feio!

Diante dessa reação, a pesquisadora perguntou: “Por que vocês acham que ele é feio?”. Super Choque prontamente justificou:

- A boca é feia.

Princesa Helena, observando atentamente a imagem do personagem, hesitou e comentou:

- A boca é feia!

Quando a pesquisadora perguntou o motivo dessa afirmação, a criança encarou ainda mais a capa do livro e falou com tom de reprovação:

- Menino, oh o tamanho da boca dele? Feiona!

Em seguida, ao se dirigir ao segundo grupo, a pesquisadora fez a mesma pergunta. Batman respondeu:

- Eu achei ele bonito!

No entanto, Mulher Maravilha e Sonic Black discordaram imediatamente, afirmando: “Ele é feio”. Diante disso, Mulher Maravilha detalhou sua avaliação ao olhar para a imagem novamente do personagem e dizer:

- O cabelo e a pele é feio.

As interações mostram que, ao olhar para a imagem do Pequeno Príncipe Preto, as crianças usaram principalmente características do corpo como a boca, o cabelo e a cor da pele para dizer o que pensavam sobre ele. Isso evidencia que questões ligadas à aparência e às diferenças raciais já fazem parte da forma como as crianças percebem e avaliam as pessoas desde muito cedo. De acordo com Neusa Santos (2021, p.29-30) há

[...] uma desvalorização sistemática dos atributos físicos do sujeito negro. É com desprezo, vergonha ou hostilidade que os depoentes referem-se ao “beijo grosso” do negro, “nariz chato e grosso” do negro, “cabelo ruim” do negro, “bundão” do negro, “primitivismo” sexual do negro e assim por diante.

As falas das crianças sobre “A boca é feia!”, “Oh o tamanho da boca dele? Feiona!” e “Ele é feio” reflete essa desvalorização histórica dos traços físicos do negro apontado por Santos (2021). Essas opiniões acerca do personagem acionam nas crianças, ainda que de forma não consciente, um repertório socialmente construído que historicamente inferioriza os traços fenóticos dos negros. Nesse contexto fica

claro que os discursos raciais perpassam pela infância e se concretiza na forma como elas olham, nomeiam e avaliam o corpo do outro. Em virtude dos comentários feitos pelas crianças acima, a educadora tomou iniciativa e questionou para as crianças as semelhanças entre o Pequeno Príncipe Preto e os colegas na sala referência.

“O que o Pequeno Príncipe Preto tem em comum com a pesquisadora, Moana e Cinderela?” Rapidamente Super-Choque respondeu:

- A cor da pele deles se parece!

A educadora, em seguida, confirmou a observação feita pela criança. Dando continuidade ao diálogo, a educadora questionou: Alguém aqui gostaria de ter a cor da pele igual à do Pequeno Príncipe Preto? Logo, Super Choque respondeu de forma imediata:

- Eu não, ele é feio!

Então a educadora provocou:

- Então aqui neste espaço, a pesquisadora, a Moana e a Cinderela também são feias por ter a cor de pele do personagem?

As crianças responderam prontamente:

-Não!

A sequência desse diálogo evidencia uma contradição nos discursos das crianças. Embora reconheçam que o Pequeno Príncipe Preto, a pesquisadora, Moana e Cinderela compartilham características semelhantes de cor de pele, apenas o personagem negro foi associado à ideia de feiura. Quando essa mesma característica é atribuída à pesquisadora e às colegas, ela deixa de ser vista como algo negativo. Essa diferença nas avaliações mostra que a rejeição não está simplesmente na cor da pele, mas no significado que a negritude assume naquele contexto. Diante as falas da primeira narrativa como: “Oh o tamanho da boca dele? Feiona” e “O cabelo e a pele é feio” aponta que a cor de pele não aparece sozinha, mas as características físicas dos cabelos, lábios também vem carregada de sentidos sociais que as crianças aprendem mesmo quando pequenos em contato com histórias, desenhos, livros e imagens que na maioria das vezes, enaltece a beleza branca.

As falas das crianças revelam que, desde cedo, já circulam ideias que desvalorizam a pele negra quando essa está vinculada a determinados corpos e personagens, reforçando a importância de trabalhar na educação infantil representações que valorizem positivamente crianças e personagens negros. Diante de todas essas experiências e diálogos, logo chegou o intervalo e, ao retornarem, foi proposto pela pesquisadora a confecção de coroas as quais foram entregues às crianças para que pudessem pintá-las e utilizá-las. Essa atividade teve como finalidade criar um gesto simbólico de valorização de si e do outro, permitindo que cada criança se reconhecesse de forma positiva.

Ao final, a educadora dirigiu-se ao grupo com a seguinte mensagem: todas vocês são reis e rainhas, cada uma com suas características próprias, cada um com seu cabelo liso ou cacheada; com seus tons de pele preto e branco; e seus lábios grossos ou finos, todos esses traços tornam vocês únicos e valiosos. Essa fala reforçou a importância de reconhecer a beleza que cada criança carrega dentro de si, afirmando a diversidade de corpos, tons de pele, cabelos e traços como expressões legítimas de beleza, dignidade e pertencimento.

#### **4.3 BRINCADEIRAS QUE TECEM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) apontam as interações e brincadeiras como parte fundamental da educação infantil, para que as crianças tenham acesso às diferentes linguagens e possam interagir com seus pares, aprendendo a resolver conflitos, a expressar afetos, preferências, entre outras coisas. Para Kishimoto (2010), o brincar é visto como uma ação espontânea, conduzida pela própria criança, ou seja, distante das imposições postas pelo adulto, que não tem como objetivo um produto final, mas sim o prazer e a liberdade de uma vivência lúdica. Esse momento é repleto de imaginação, regras próprias, linguagem simbólica e desenvolvimento de habilidades que proporcionam à criança o protagonismo de sua própria história, ou seja, é um mergulho no mundo criado por ela mesma. Por isso, não é à toa que ao chegar à instituição de educação infantil, o momento do brincar, no caso, o intervalo, torna-se o mais esperado do dia, e a autora explica a importância desse momento:

[...] porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 1).

É o momento que a criança expressa sua subjetividade, constrói sentidos sobre o mundo e estabelece relações afetivas e sociais. Desse modo, as brincadeiras ganham um papel central no cotidiano infantil, pois por meio delas as crianças se divertem, fortalecem vínculos e constroem sua identidade individual. A instituição

pesquisada não possui um pátio com brinquedos para que essas brincadeiras aconteçam, então as crianças optam por brincadeiras que envolve correr, como pega-pega, luta, “polícia e ladrão”, entre outras, e essas perpassam por todas as crianças da turma pesquisada. Os brinquedos são escassos e os que surgem (carrinhos, animais de brinquedo) são elas que levam para brincar quando os pais autorizam.

Essas brincadeiras que envolvem correr são protagonizadas pelas próprias crianças e o fato da ausência de brinquedos na instituição faz com que elas se reinventem, utilizando a imaginação para poder aproveitar o intervalo da melhor forma possível. A brincadeira de “polícia e ladrão” aparece com frequência entre as meninas (Mulher Maravilha e Arlequina) e meninos (Pantera Negra, Sonic). Nessa dinâmica, outras crianças preferem não brincar, no caso Wolverine, que afirma ter medo da polícia, revelando um certo pavor por essa figura social. As meninas que participam ativamente da brincadeira: Mulher Maravilha (branca) assume frequentemente o papel de polícia, enquanto Arlequina (negra), de cabelos cacheados, é colocada como ladrão, o que levanta reflexões sobre as representações e papéis atribuídos nas interações infantis. Além disso, outras brincadeiras estão presentes no dia a dia, como o pega-pega, preferido por Homem Aranha, Lanterna Verde e Homem de Ferro. Cada uma dessas práticas lúdicas revela não só o modo como as crianças se expressam e se relacionam, mas também como negociam papéis sociais, pertencimentos e identidades.

Em virtude dessas brincadeiras, as crianças mal conversam e correm muito, ao ponto de não identificar suas falas que giravam em torno de “pega-pega” ou “pow pow” (barulho de arma quando a brincadeira era de polícia e ladrão).

O mês de março de 2025 foi marcado pela inserção de bonecas no momento do intervalo. A pesquisadora levou apenas duas bonecas (uma negra e outra branca) com intuito de perceber a preferência das crianças. No primeiro dia não foi dito nada. Apenas retirou-se as bonecas da sacola, que logo chamaram a atenção das meninas da turma pesquisada e de crianças de outras salas, que queriam pegar a boneca.

A ausência de brinquedos na instituição e o fato de apresentar as bonecas despertou um olhar curioso nas crianças. Logo as crianças sentaram ao lado da pesquisadora fazendo uma pequena roda, num grupo de 5 meninas; 3 queriam a boneca branca a qual queriam segurá-la, puxando-a de um lado para outro. Já a boneca negra foi escolhida por uma criança que apontava gostar dela porque o seu cabelo era igual e apesar de ser de cor diferente, tinham cabelos cacheados. Uma

outra criança pegou o livro de história *Neguinha, sim!* e folheou-o por alguns momentos, sentando-se junto às demais com o intuito de pegar as bonecas *para brincar*. Foi aproveitada a oportunidade para questioná-las acerca das bonecas.

Pesquisadora: - O que você acha que a boneca negra e branca gosta de fazer?

E cinderela responde: - A boneca negra faz nada e a branca brinca.

Pesquisadora: - Essas bonecas podem ser amigas?

Cinderela: - Sim. E as demais crianças também afirmaram que sim.

A criança da outra sala completa: - ela pode ser amiga de quem ela quiser.

Logo, questionei: as duas bonecas são bonitas?

Cinderela: - Sim, mas a branca é mais bonita.

Questionei: - por quê?

Cinderela: - Porque o cabelo é liso.

E por fim, questionei qual delas achavam a mais bonita e todas as crianças apontaram para a branca, inclusive até a criança que num determinado momento preferiu a boneca negra devido o cabelo cacheado (Diário de Campo, 2025).

Foto 9 – Bonecas utilizadas nas brincadeiras durante o intervalo.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).

A preferência das crianças pela boneca branca, cuja beleza se expressa no “cabelo liso”, sinaliza para a interiorização precoce de um padrão eurocêntrico de beleza. De acordo com Fazzi (2006, p. 117),

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, se não inexistentes elogios ao cabelo crespo durante a infância.

As falas das crianças explicitam esse preconceito visual, que se manifesta na infância de maneira sutil, no qual o pertencimento racial é constantemente tensionado. Esse tipo de preconceito acontece na infância por meio de mensagens verbais, atitudes e ações que externam a preferência pela branquitude, associada à boniteza do cabelo liso, desvalorizando o cabelo crespo. Esses padrões estéticos são internalizados e reproduzidos pelas crianças, ou seja, reforçam as hierarquias de beleza socialmente construídas, sendo resultado de práticas sociais, midiáticas e escolares que silenciam e inferiorizam corporalidades negras desde da infância. Gomes (2020) ao abordar a construção da identidade da criança negra, aponta o cabelo como um elemento de disputa e resistência possuindo significados sociais que vão além da aparência.

E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o estilo do seu cabelo é algo complexo. Ela diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem. Também é resultado de relações sociais assimétricas baseada na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça e de etnia Gomes (2020, p. 193).

A partir dessa percepção, é possível perceber que a identidade da criança negra está relacionada às formas como ela tem sido representada culturalmente e socialmente. À medida que o cabelo crespo é depreciado ou qualquer boneca negra é rejeitada a partir das preferências entre bonecas brancas, isso não se dá por acaso, trata-se de um reflexo de processos históricos e discursivos que construíram o corpo negro como um “outro” indesejado. Gomes (2017) reforça essa análise ao demonstrar como o movimento negro educador vem, historicamente, tencionando essas representações, promovendo a valorização da estética negra e abrindo caminhos para que crianças negras se reconheçam positivamente, como sujeitos de direito, belos e representáveis.

Outro aspecto a ser analisado está no momento em que reconhece que as bonecas de cores diferentes “podem ser amigas de quem quiser”, afirmação utilizada por elas. Nesse contexto, há uma tensão entre discurso da igualdade e a prática da exclusão simbólica. No primeiro momento, é explícito à medida que verbalizam a possibilidade de criar laços afetivos com quem desejar, ou seja, a presença do discurso de igualdade que muitas vezes é aprendido socialmente e reforçado pela escola com a afirmação de que todos são iguais, possui direitos e podem interagir

com quem desejar. Porém, no segundo momento, a prática de exclusão aparece quando a criança atribui menor valor estético à boneca negra. Nesse quesito, a exclusão não é declarada, mas ao optar pela boneca branca e afirmar a sua beleza, essa ação é simbólica e deixa em evidência a sutileza do racismo nas relações sociais desde da infância.

As interações entre as crianças evidenciam como os padrões estéticos socialmente valorizados são aprendidos e reproduzidos desde a infância. Nas brincadeiras suas preferências pelas bonecas brancas de cabelo liso como símbolo de beleza revelam a presença de uma estrutura baseada nas referências eurocêntricas. Tais escolhas não ocorrem de forma espontânea, mas são resultados de um processo contínuo que se manifesta na internalização de valores e imagens disseminadas nas práticas sociais, midiáticas e muitas vezes, também nas experiências escolares. O contato com essas informações nas instituições educativas contribui para a construção de hierarquias estéticas e raciais que atravessam a infância, atribuindo inferioridade a determinadas corporalidades e características fenótipos. É nesse contexto que se insere o episódio a seguir, ocorrido durante uma roda de conversa feita pelas próprias crianças, na qual as falas e reações das crianças permitem observar, de forma sensível, com essas representações emergem e são negociadas nas interações cotidianas.

Durante o período de observação, as bonecas, que inicialmente foram apresentadas às crianças no intervalo, passaram a integrar de forma constante as suas brincadeiras cotidianas. Ao longo de todo o percurso no campo de pesquisa, elas estiveram presentes em diferentes momentos lúdicos, sendo apropriadas pelas crianças em múltiplas situações. Em uma dessas ocasiões, durante uma roda de conversa, estavam presentes as crianças Arlequina, Cinderela, Mulher Maravilha e Princesa Helena, todas brincando com as bonecas. Para esse encontro, foi levada uma quantidade maior de bonecas, de modo que cada criança pudesse escolher e segurar uma. Em determinado momento, Wolverine se aproximou do grupo e foi convidado a se sentar para participar da brincadeira. A pesquisadora manteve-se em silêncio, apenas observando as interações que se desenrolavam. A brincadeira tomou um novo rumo quando Arlequina iniciou uma conversa, direcionando-se a Wolverine:

— Qual boneca é mais bonita, a minha ou a de Princesa Helena?  
Wolverine, um pouco confuso, permaneceu em silêncio por alguns instantes. Percebendo sua hesitação, Arlequina insistiu, reformulando sua pergunta:

— Eu quero que você me responda qual das duas bonecas é mais bonita: a minha ou a de Helena. A de Mulher Maravilha e a de Cinderela estão fora, é só entre a minha e a de Helena

Após um breve momento de reflexão, Wolverine respondeu:

— A mais bonita é a de Arlequina.

Intervi, então, perguntando a ele o motivo de sua escolha. Wolverine permaneceu pensativo e antes que pudesse responder, Arlequina se antecipou, afirmando:

— Ele escolheu a minha porque o cabelo dele é cacheado.

Imediatamente, Wolverine reagiu de forma enfática:

— O meu cabelo não é cacheado!

Perguntei-lhe, então, como ele definiria o próprio cabelo. Ele respondeu com firmeza:

— Meu cabelo é normal, meu cabelo não é cacheado.

Esse episódio revela não apenas as dinâmicas de interação entre as crianças, mas também os modos sutis como emergem percepções e significados atribuídos à aparência e ao pertencimento racial no contexto das brincadeiras. Segundo Gomes (2020, p. 193),

[...] os ciclos da infância e da adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o estilo do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas baseada na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça de etnia.

A situação observada na sala de referência no momento de brincadeira entre o grupo de crianças dialoga com a reflexão representada por Gomes (2020) ao afirmar que os ciclos da infância constituem um momento significativo e que nesse período que se torna intenso o contato da criança com o cabelo, elemento importante para a construção da autoimagem. Ao escolher a boneca de cabelos cacheados como a mais bonita, o menino reconhece positivamente esse traço quando deslocado para o outro; contudo, ao ser associado pela colega a essa característica, reage afirmando que seu cabelo é “normal” e não cacheado. Tal postura evidencia, conforme aponta Gomes (2020), a complexidade desse desejo de negação ou alteração do cabelo, que não se restringe a uma escolha individual, mas é resultado de relações sociais assimétricas que impõem modelos hegemônicos de beleza, raça e normalidade. O episódio confirma que, mesmo na educação infantil, a criança já internaliza esses padrões, revelando como a construção da identidade ocorre sob tensões entre reconhecimento, pertencimento e negação, o que reafirma o papel da escola na mediação dessas experiências, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças a

construção de uma relação positiva com sua imagem e identidade racial desde a primeira infância.

#### 4.4 PARA ALÉM DO LÁPIS COR DE PELE: PERCEPÇÕES DAS GESTORAS/EDUCADORAS SOBRE A NEGRITUDE NA INFÂNCIA

*Uma certa época, fui ensinar nas zonas rurais, a primeira zona rural cujo nome era Estoque e depois em Samambaia. Ao chegar em Samambaia, eu ouço uma voz gritando de lá, de dentro de um bar, é uma negra que vai ensinar aqui agora, e eu disse, eu sou negra, mas sou gente, e prossegui o caminho, e a partir daquele dia foi assim difícil para mim, porque para mim ninguém mais ia gostar de mim, por ser um lugar onde tinha mais pessoas brancas. Eu creio que as pessoas negras que ali estavam não moravam dentro da vila, moravam na redondeza, então eu vi um preconceito, mas como não sou de afastar de ninguém, por conta das palavras mal ditas, eu me aproximei de todos, fiz um laço de amizade muito grande, naquele lugar, e com o tempo, todos já estavam gostando de mim, descobri quem falou, me aproximei da família e mostrei para eles que negro é gente, como qualquer outra raça, e foi assim, um pouco da minha trajetória de vida (Relato da diretora, Áurea, 2025).*

Ao adentrar num lugar que a princípio era desconhecido, uma educadora não foi recebida pelo seu nome, nem pelo peso de seus diplomas, mas pelo eco de um grito vindo de dentro de um bar: “*uma negra que vai ensinar aqui agora*”. Naquele momento, o bar não era apenas um estabelecimento comercial, mas um porta voz de uma estrutura social que tentava delimitar o lugar de quem pode e de quem não deve ocupar o espaço de saber. A resposta dada, “*Eu sou negra, mas sou gente*”, embora carregue a dor de precisar reafirmar o óbvio, revela o primeiro ato de resistência dessa trajetória. A frase não é apenas uma defesa; é o anúncio de que a humanidade da professora não seria negociada pela cor de sua pele.

A educadora deixa claro a diferença entre os moradores, onde os negros que moravam na redondeza e os brancos dentro da vila, logo sua presença física tornou-se um ato político. Dessa forma, buscou desmontar os estereótipos de parte de quem a ofendeu e mostrou que o ensinar ia muito além da sala de aula, que consistia no ensinar sobre dignidade no cotidiano das relações. Esse episódio lembra que, muitas vezes, para o corpo negro, o simples ato de caminhar até a escola e estabelecer laços de amizade é um ato de coragem e luta política. Nesse sentido, segundo Gomes (2003, p. 173),

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária.

Ao recuperar a memória de uma professora que enfrentou o estigma racial ao chegar em uma nova comunidade, revela que o corpo negro no espaço educativo não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um território de disputa de sentidos. Santana (2004) e Nunes (2012) chamam a atenção para a importância de pesquisas que tenham como foco a trajetória de professores e professoras negras como forma de compreender como as diferenças e o imaginário racial produzem modos de ser professoras nas escolas, em todos os níveis da educação básica.

A pesquisadora optou por iniciar esta seção com essa narrativa com o intuito de demonstrar que a diretora é uma mulher que se autodeclara negra e que já passou por esse e outros episódios de discriminação racial. Essa narrativa inicial não é apenas um relato de vida, mas uma base sobre o que irá ser discutido nesta seção. Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas com a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e duas educadoras da turma pesquisada, e foi possível analisar como as (os) educadoras (es) e gestoras (es) constroem sentidos sobre as relações raciais vivenciadas pelas crianças. Observa-se os relatos:

*Eu vejo assim, se eu não me reconheço como negra, como preta, e se eu não vejo a importância do outro, se eu vou levar em consideração apenas a pele do outro, vai continuar o preconceito, tanto do branco quanto do negro. E às vezes, o próprio negro tem preconceito da sua própria cor. Então, infelizmente, ainda há muito isso. Então, enquanto não quebrar esse tabu, vai continuar essa divisão. [...] Então, essa diferença quem coloca na cabeça da criança é o próprio adulto. É o próprio adulto (Diretora Áurea, 2025).*

Segundo a diretora Áurea, a criança não nasce com o racismo, ela o aprende através da mediação do adulto. A diretora aponta que o sentido das relações raciais na infância não é aprendido. Ao dizer que "essa diferença quem coloca na cabeça da criança é o próprio adulto" ela reconhece que o preconceito resulta de uma transmissão geracional, em que os adultos são peças-chave. A fala, ademais, explicita que a discriminação racial resulta da forma como a "diferença" é produzida tendo como foco as características fenotípicas dos sujeitos, como a "cor da pele", aspecto já muito

discutido no contexto das relações raciais no país (Nogueira, 2006; Gomes, 2017). De acordo com Bento (2012, p. 103-104)

[...] crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre a raça a partir das conversas dos adultos que as cercam. A maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a admissão racial afigura-se como elemento importante na formação de identidade das crianças pequenas.

Nesse sentido, a gestora reconhece a escola e a família como espaços nos quais o "tabu" é alimentado ou quebrado. O preconceito da criança é lido como um sintoma do meio social. Ainda complementa a diretora,

*[...] Quando o próprio adulto ele é preconceituoso, ele vai levar isso e vai passar isso para a criança. E aí ele tem que ter consciência de que o preconceito dele é que se dane, mas que ele não pode passar para a criança. Mas se ele é, eu creio que não tem como não passar. Eu creio que quem é, ver com diferença (Diretora Áurea, 2025).*

O depoimento desconstrói a ideia de que o educador consegue separar sua visão de mundo de sua prática pedagógica. A entrevistada compreende o preconceito como um "par de lentes" por meio do qual o adulto interpreta o mundo e, conseqüentemente, as crianças. Ao adotar esse olhar, ainda que de maneira não intencional, o educador passa a reproduzir hierarquizações raciais nas relações cotidianas. Segundo Bento (2012, p.112-113).

As vozes dos adultos, seja a mãe, o pai, a professora, estão influenciadas pelo que eles são, como se sentem como brancas (os), negras(os), mulheres, homens, como sentem e enxergam o outro, pelo que lêem, pela sua trajetória de vida. Esse pensar e sentir (que sempre caminham juntos) vai chegar à criança, influenciando seu processo de identificação.

Nesse sentido, a transmissão do preconceito ocorre de forma inconsciente, não apenas por meio de discursos explícitos, mas também através do olhar, da atenção seletiva e das expectativas construídas socialmente acerca das crianças negras e brancas, contribuindo para a manutenção das desigualdades raciais no interior das instituições educativas. Ao dizer que "não tem como não passar", a criança, nesse caso, é vista como o receptor final das crenças do adulto. Se há a manifestação do preconceito ou o fato de a criança não se aceitar, isso é lido como o resultado direto da convivência com adultos que "veem com diferença".

A construção da identidade na infância opera como um jogo de espelhos, no qual a criança busca nos adultos e nos pares as referências para validar sua própria existência. Quando esse olhar mediador é atravessado por um racismo que "vê com diferença", a criança negra, frequentemente, absorve uma imagem distorcida de si mesma, internalizando a rejeição antes mesmo de compreender a estrutura política do preconceito. Se o adulto, consciente ou inconscientemente, projeta a ideia de que os traços fenotípicos negros são indesejáveis ou "diferentes" de um padrão idealizado, a criança tende a manifestar a não aceitação de si. Esse fenômeno não é um traço da personalidade infantil, mas o resultado direto de uma convivência em que o corpo negro é lido como um lugar de falta. A seguir, os relatos das entrevistadas explicitam como essa negação de si, como criança negra, a partir do tom de pele, revela, desde cedo, o distanciamento de sua ancestralidade e a autoaceitação.

*E, também, a gente vê a não aceitação. Quando você pega mesmo para fazer a matrícula, você vê lá pardo e visualiza que a criança é negra. Se você perguntar para uma criança se ela é negra, ela não se assume (Coordenadora Pedagógica Helena, 2025).*

*[...] muitas vezes ela não se identifica negra, ela não se reconhece negra. Igual, por exemplo, você dá uma atividade para pintar, para um autorretrato, olha para a sua pele, veja o que parece com a sua pele, você é mais clarinho, você é mais escurinho, agora você vai pintar de acordo com o seu tom de pele. Se você é mais escurinho, você vai pintar de marrom, você vai pintar de preto, você é mais clarinho pinta de bege. E tem criança que é bem escurinho, da pele bem escura, mas pega o tom mais claro para pintar, mesmo você falando, você mostrando, pega o lápis de cor, coloca perto da pele, pra perceber a diferença, mesmo se eles não se aceitam. A própria criança, eu percebo isso aí, essa negação. (Educadora Amanda, 2025).*

Os depoimentos convergem para a compreensão de que a negação da negritude na infância se manifesta tanto no campo burocrático (na matrícula escolar), onde é comum nos documentos oficiais o uso do termo "pardo"<sup>15</sup>; quanto no campo simbólico (autorretrato), no qual há a manifestação de um desejo de pertencimento a um padrão de humanidade que a sociedade ensinou ser o "correto" ou "bonito", quase sempre associado ao ideal de branquitude, como ressaltam Gomes (2017) e Schucman (2020). A criança utiliza o desenho como um espaço de "fuga" da sua

---

<sup>15</sup> Se no contexto da burocracia estatal, do ponto de vista histórico, a construção do pardo resultou em um processo de branqueamento da população negra, como demonstrou Munanga (2008). Por outro lado, para o Movimento Negro Brasileiro e para o IBGE, o pardo, juntamente com o preto, constitui o negro brasileiro.

própria imagem. O lápis de cor mais claro funciona como uma máscara simbólica, revelando que a dor do preconceito é tão forte que anula a evidência do espelho. Trata-se das consequências do racismo, como demonstrou Fanon (2008) na obra “Pele negra, máscaras brancas”. Diante desse contexto, que faz o uso da máscara simbólica que oculta a identidade da criança, as educadoras relatam iniciativas e experiências que buscam desconstruir essa imagem de beleza branca imposta pela sociedade como forma de assegurar às crianças uma compreensão positiva acerca de si. Seguem alguns relatos:

*Então tem que gostar daquilo ali, se gostar, se achar lindo, se achar lindo, independente do que alguma criança fala, se você é feio, que você não é, que você tem que ser assim, que seu cabelo tem que ser assim, igual da história da centopeia<sup>16</sup>, que ela, quando eu falo que você não deveria ser assim, que eu já trabalhei, isso é só comunicação com eles, essa identidade com eles, que ela tem que gostar dela do jeito que ela é, não do jeito que os outros queriam que ela fosse. A gente tem que gostar do jeito que a gente é, do jeito que a gente herda da família. Do jeito que é com seus traços, seu cabelo, sua cor de olho, cor da pele, né? O modo de se vestir, e todo mundo deve respeitar (Educadora Cristina, 2025).*

*Eu já tive essa experiência aí de uma aluna, ela está aqui ainda. Ela vivia com o cabelo preso. Sempre com o cabelo preso, sempre com o cabelo preso. Aí eu contei a história do cabelo de Lelé.<sup>17</sup> E dei bastante destaque falando que o cabelo era lindo e que o cabelo saiu esvoaçado pelo vento, e que ela se sentiu linda, que a partir daquele dia ela só quis usar o cabelo solto. Aí teve o desfile na escola e a mãe mandou ela com o cabelo solto, fez um penteado e mandou com o cabelo solto. A partir desse dia ela só queria vir para a escola com o cabelo solto. Porque todo mundo admirou. Todo mundo ficou falando como ela estava linda, com o cabelo solto (Educadora Amanda, 2025).*

Os relatos das educadoras e as ações pedagógicas por elas realizadas identificam que a estética (o cabelo, a cor da pele) é o primeiro território onde o racismo se manifesta e, por isso, deve ser o primeiro território de intervenção. Ao utilizarem o 'Cabelo de Lelé' ou a 'História da Centopeia', as professoras não estão apenas contando histórias, mas realizando estratégias pedagógicas a partir da literatura infantil na busca por enegrecer a beleza negra e fazer com que a criança tenha percepção de sua beleza. O sucesso do 'cabelo solto' prova que, quando a

---

<sup>16</sup> É uma fábula infantil cujo objetivo está na aceitação de si e não ligar para comentários negativos vindo de outras pessoas.

<sup>17</sup> É uma história infantil que ensina as crianças a amarem o cabelo do jeito que é, pois a personagem busca a origem de seus cachos e descobre a beleza africana advinda de seus antepassados.

gestão e o corpo de educadores(as) criam espaços de visibilidade positiva, o 'lápiz bege' do autorretrato é substituído pela aceitação do próprio corpo, transformando a escola em um espaço de resistência e afirmação da negritude. Além desses apontamentos, foi também questionado para as educadoras se já presenciaram algumas situações de discriminação entre as crianças e elas pontuaram:

*Não, até a mim não chegou não. Pelo menos para mim não foi passado. Eu mesmo vejo os meninos todos brincando juntos, não vejo essa questão. (Diretora Aurea, 2025).*

*Não percebi, até porque tem pouco tempo que estou aqui realizando essa função de vice-diretora (Vice-Diretora Beatriz, 2025).*

*Não, é o que eu falei antes, eu nunca percebi (Educadora Amanda, 2025).*

Essas falas acabam confrontando com os relatos de negação identitária. Nas narrativas já apresentadas, as educadoras relatam a dificuldade da autoaceitação por parte da criança negra. A fala da Diretora Aurea sobre ver "os *meninos todos brincando juntos*" é algo a se questionar, pois o fato de estarem juntos fisicamente não significa que as relações sejam de igualdade. O fato de estarem juntos pode mascarar hierarquias nas quais as crianças brancas lideram e crianças negras ocupam papéis secundários nos jogos e brincadeiras. Já a fala da Vice-Diretora Beatriz, que justifica não ter percebido nada pelo "pouco tempo" na função, constrói o sentido de que o racismo precisa ser um evento chamativo para ser notado. Porém, nas relações infantis, o racismo se apresenta sutil no cotidiano da instituição. O 'não ver' das entrevistadas pode, portanto, ser analisado como uma dificuldade em decodificar as formas sutis e silenciosas com que o preconceito se manifesta nos primeiros anos de vida. Ao fazer o mesmo questionamento acerca de presenciar discriminação na instituição para a coordenadora pedagógica e uma educadora, elas pontuaram presenciar uma situação na instituição, porém a coordenadora pedagógica relata a situação vivenciada em outra instituição na época que ela ocupava o cargo de educadora.

*Sim, eu já presenciei. Pela criança ter a cor que ela tem, às vezes os coleguinhas não querem estar próximos, não querem brincar. Aí é onde eu tive uma conversa, esclareci que nós somos todos iguais independente da cor (Coordenadora Pedagógica Helena, 2025).*

*Teve na minha sala com florzinha<sup>18</sup>, ela é bem moreninha. A mãe veio aqui falar que os meninos não queriam brincar com ela. Aí eu tive que conversar com os meninos, mandar pedir desculpa, falando que é amiguinha, porque eles não queriam fazer amizade com os outros. E foi uma situação que tava assim, chata porque a menina, ela tava chorando porque ela é uma menina assim, apegada, né? Então foi só esse, foi só esse dia que eu presenciei. **[E os colegas chegaram a falar o porquê que não brincava com ela?]** Não falou. Só falou que não queria brincar com ela. Eu falei não, vai brincar sim. Coloquei na frente, mandei pedir desculpa e abraçar. E falei: É sua amiga! (Educadora Cristina, 2025).*

O fato de os colegas "não quererem estar próximos" demonstra que o preconceito, na infância, opera de maneira sutil, ao ponto que são pouco visíveis essas situações e à medida que elas acontecem podem ser associadas às situações do tipo "brincadeira de criança". Segundo Cavalleiro (2024), o discurso que defende a igualdade entre todos, pode assumir um caráter paradoxal, uma vez que, ao desprezar as diferenças contribui para os processos de homogeneização que inviabilizam o reconhecimento das diferenças raciais e acabam reforçando relações de dominação historicamente construídas. Ao recorrer ao discurso da "igualdade universal" com intuito de 'maquiar' o conflito, a escola muitas vezes deixa de lado a especificidade da dor da criança negra. Ao afirmar que "somos todos iguais" silencia o fato de que a criança foi atacada por ser percebida como diferente. O ocultamento da diferença cria uma imagem do que Silva (2011) denomina de brasileiro cordial, resultado do mito da democracia racial. O discurso sobre a igualdade anula a diferença, além de acentuar desigualdades e mascarar violências, a exemplo da racial, em que muitas crianças, desde a educação infantil, estão submetidas.

Já no segundo relato, a educadora utiliza a autoridade para forçar a integração: "*vai brincar sim*", "*mandei pedir desculpa e abraçar*". Embora a intenção seja proteger a criança, essa abordagem foca no comportamento externo e não na mudança de mentalidade. Forçar um abraço e um pedido de desculpa resolve o conflito imediato perante a educadora, mas não necessariamente desconstrói o sentido negativo que as crianças atribuem à colega negra. O silêncio dos meninos ao não dizerem "o porquê" de não brincarem com ela reforça que o preconceito já está internalizado a ponto de não precisar de palavras; ele se manifesta na simples recusa da presença.

---

<sup>18</sup> Nome Fictício.

A partir do conjunto de falas até aqui analisadas, torna-se necessário considerar que os sentidos atribuídos ao racismo no contexto escolar não são homogêneos, sendo construídos a partir das vivências, dos lugares ocupados na instituição e das experiências cotidianas de cada sujeito. Na percepção da diretora, o entendimento sobre o racismo é elaborado a partir de sua trajetória pessoal, o que a leva a compreender as relações raciais na escola como um campo de prova de valor. Para ela, ensinar as crianças sobre raça constitui uma dimensão fundamental do trabalho educativo, uma vez que compreende a criança como reflexo do olhar do adulto. Nesse sentido, quando a criança nega sua cor ou sua aparência, tal atitude é interpretada como resultado dos significados negativos que lhes foram socialmente atribuídos, e não como um comportamento espontâneo.

Já no ponto de vista das demais educadoras, observa-se a construção de um sentido distinto acerca das relações raciais. Para elas, o racismo manifesta-se prioritariamente por meio de conflitos físicos ou xingamentos explícitos. Assim, na ausência desses episódios, entende-se que a convivência racial na escola é considerada saudável. Expressões como “*todos brincam juntos*” ou “*nunca presencieí discriminação*” revelam um entendimento do racismo como um evento visível e pontual, que precisa causar impacto para ser reconhecido, desconsiderando formas mais sutis e silenciosas de manifestação, como o isolamento de uma criança, a recusa em se representar nos desenhos ou os processos de autonegação.

Em contrapartida, as educadoras que atuam diretamente no cotidiano da sala de referência constroem outros sentidos acerca da identidade racial das crianças. Ao recorrerem a práticas como a contação de histórias: *O cabelo de Lelé* e atividades como o autorretrato, evidenciam a compreensão de que a identidade infantil não é fixa, mas um processo em constante construção, no qual a escola possui papel fundamental. Para essas educadoras, a identidade da criança é uma obra em movimento, que pode ser fortalecida, ressignificada e reconstruída a partir das experiências pedagógicas. Nesse contexto, emerge da sala de aula uma missão simbólica: a de trocar o espelho. Retirar o espelho do preconceito historicamente imposto às crianças negras e oferecer um espelho de valorização, capaz de transformar a não aceitação em reconhecimento e orgulho herdado.

É importante destacar, ainda, que as diferentes percepções observadas entre gestão e educadoras estão diretamente relacionadas aos lugares que ocupam na instituição. Enquanto a gestão atua majoritariamente no âmbito administrativo, o que

limita sua observação das interações cotidianas, as educadoras, por estarem inseridas diretamente no espaço da sala de aula, percebem de forma mais sensível e pontual os movimentos da identidade, os silêncios, os gestos e as expressões das crianças, sobretudo a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, as narrativas revelam que os sentidos sobre o racismo e as relações étnico-raciais na educação infantil são produzidos de maneira desigual no interior da própria instituição, evidenciando que aquilo que se vê ou deixa de se ver está profundamente relacionado ao lugar de onde se olha.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RENASCER DE NOVOS OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS NEGRAS

*Miúda e o povo daqui não diziam que eram pretos. Pretos não eram bem vistos, tinham que deixar a terra. Então dizia que era índia. Os outros diziam que eram índios. Índio não deixava a terra. Índio era tolerado, ninguém gostava, mas as leis protegiam, era o que pensavam. Os outros torciam o bico, porque viam que eram pretos (Vieira Junior, 2019, p.166).*

A personagem Miúda era avó das protagonistas (Bibiana e Belonísia) do romance *Torto Arado* e mesmo sendo idosa e muitas vezes silenciosa, ela carrega histórias sobre a origem das famílias, relação com a terra e a resistência negra. O trecho acima aponta como, historicamente, a identidade negra foi atravessada pelo medo, pela negação e pela necessidade de sobrevivência. O fato de dizer ser “índio” era uma forma utilizada por eles para permanecerem nas terras, pois, nesse contexto, afirmar ser preto significava exclusão, expulsão e desvalorização. A fala evidencia que a identidade negra muitas vezes foi silenciada, enquanto outras identidades eram toleradas ainda que também marcadas por preconceito.

Diante do fato, se naquele contexto negar a própria identidade significaria permanecer nas terras, atualmente o desafio consiste em entender de que maneira esses processos históricos ainda ressoam nas formas como a identidade negra é percebida, nomeada e vivida nas relações sociais. É nesse ponto que será dada ênfase ao cotidiano da infância, no qual nas interações entre pares, nas escolhas, nas falas e nos silêncios começam a emergir os primeiros sentidos sobre a identidade negra.

Apesar de ter iniciado acima uma reflexão para iniciar a discussão, chegar ao termo desta dissertação é estabelecer um ponto final necessário, mas provisório. Mais do que um encerramento, possui o intuito de lançar sementes para que novos estudos possam expandir e amadurecer o debate aqui proposto. Isso porque almeja-se que esta pesquisa atue como um catalisador para novas investigações, voltadas à expansão do arcabouço teórico e prático sobre as infâncias e as vivências do cotidiano compartilhado no universo da educação infantil.

Ao apresentar o pré-projeto no início do mestrado para os colegas da turma, as reações iniciais de alguns pares foram de muitos questionamentos acerca da temática proposta. Houveram comentários negativos na sala como: “Como assim, crianças pequenas, a identidade é um assunto muito complexo, isso não vai ser possível, se

fosse tu, mudava a tua pesquisa”. “Como saber essa questão de identidade em crianças pequenas? Você não vai conseguir descobrir isso não”. Eles questionavam a viabilidade de investigar a construção da identidade em crianças de cinco anos, sob o argumento de que a complexidade do tema seria incompatível com a faixa etária. Tais apontamentos revelavam uma visão que ainda limita a criança, considerando-a um ser dependente do adulto e, com isso, negando sua agência.

Diante dessas provocações, a pesquisadora pontuou que acreditava no protagonismo das crianças e que escutá-las era fundamental para compreender suas próprias culturas infantis, apesar de sair da sala desapontada, não pelos comentários negativos acerca da pesquisa, mas pela visão limitada que tinham das crianças. Como pedagoga e pesquisadora, é possível compreender que o desafio não reside na incapacidade das crianças em expressar sua identidade, mas na sensibilidade do pesquisador em saber escutá-las sem subestimar seu papel como sujeitos de direitos e de saber no contexto da educação infantil.

Estabelecer um diálogo com as crianças de maneira horizontal constituiu um desafio instigante. Ao longo deste percurso investigativo, a pesquisadora buscou desprender do papel adulto, daquele que controla, interroga com intuito de aproximar das crianças, conforme propõe Corsaro (2005) e Fazzi (2006). O objetivo consistiu em participar da rotina infantil, das brincadeiras, dos diálogos entre pares, permitindo que as próprias crianças conduzissem a investigação e guiasse a inserção no campo. A presença do adulto em campo carrega, invariavelmente, o peso da autoridade e da vigilância, o que pôde ser observado nos olhares hesitantes das crianças que, diante de suas próprias ações, buscavam na pesquisadora a reação típica de censura ou interrupção.

Entretanto, ao deixar de lado o papel de 'adulto controlador' e adotar uma postura de escuta e acolhimento, renunciando a interrogação, reclamação e intervenção, foi possível estabelecer um vínculo de confiança. Sobre esse aspecto, cumpre ressaltar a crença de que as crianças possuem uma percepção aguçada sobre o adulto que se propõe a habitar o seu mundo, tanto físico quanto sociocultural. Ao sentar ao chão da sala e observar o cotidiano sem realizar juízos de valor, regular agrupamentos ou denunciar condutas, o pesquisador sinaliza que não está ali para dirigir o brincar, mas para compreendê-lo. Foi nesse espaço de liberdade e suspensão do julgamento que as crianças se sentiram seguras para partilhar suas rotinas, revelando a potência de suas culturas entre pares.

A complexidade de participar das dinâmicas infantis foi ampliada neste estudo, uma vez que a busca pela apreensão das singularidades e desejos das crianças não era um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para entender de que forma as crianças da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães, situada no Município de Brumado-BA, constroem a sua identidade étnico-racial nas interações que estabelecem entre pares e com os adultos, e como as práticas e intervenções educativas possibilitam ou não essa construção.

Nessa perspectiva, propôs-se desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual o interesse central desta dissertação residiu em cruzar a ótica das crianças sobre suas próprias identidades com a análise das práticas institucionais e o posicionamento docente. O estudo buscou compreender não apenas como as crianças experienciam o pertencimento racial, mas como a escola, por meio de seus projetos e de sua gestão, responde aos desafios da equidade e ao enfrentamento do racismo nas relações infantis. Para tanto, a investigação adotou a observação participante, registros em diário de bordo, fotografias e videograções como principal instrumento de coleta de dados. Além disso, houve análise do PPP da instituição, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com as educadoras da turma pesquisada. Participaram desta pesquisa 15 crianças, 2 educadoras, a diretora, vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, cabe indagar: quais horizontes foram descortinados a partir da imersão no cotidiano dessas infâncias?

Em relação ao espaço educativo das crianças pesquisadas, é impossível negar que as educadoras, gestoras e profissionais se preocupam em acertar e fazer com que os momentos compartilhados no cotidiano das crianças sejam agradáveis e contribuam para o desenvolvimento infantil. No entanto, existem muitos equívocos e o primeiro a ser comentado está nas imagens de E.V.A espalhados pela sala que, apesar de haver uma iniciativa da educadora acerca da representatividade no ambiente educativo, a forma como elas estão organizadas emite um certo favorecimento à criança branca. Enquanto a criança negra é vinculada visualmente às normas de conduta e aos comportamentos esperados, a criança branca é associada ao universo da leitura.

Com base nas análises feitas no PPP da instituição, percebe um distanciamento entre a base legal vigente e o cotidiano da instituição, uma vez que o PPP não reflete o compromisso com a diversidade e a história afro-brasileira e

indígena. A ausência de projetos sistemáticos que atendam às exigências das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 demonstra que as temáticas raciais ainda ocupam um lugar de invisibilidade no planejamento estratégico e pedagógico da escola, e essas fazem parte mais em datas comemorativas, como o mês de novembro, no dia da consciência negra. Além disso, a sua organização estrutural, ao abordar disciplinas, coloca a educação infantil como um ambiente que visa a preparação para o ensino fundamental, sendo que o intuito dessa etapa consiste no desenvolvimento integral das crianças a partir das brincadeiras, dos jogos, das relações de sociabilidades que sinalizam para uma compreensão de educação em um sentido mais alargado.

No que concerne às relações étnico-raciais, o foco central desta pesquisa recaiu sobre a construção da identidade no cotidiano da educação infantil, eixo articulador de toda a análise aqui desenvolvida. Em diálogo com as crianças em suas autodeclarações, o uso da identificação como 'marrom' sinalizou uma busca por sentido físico, e não uma rejeição à identidade negra, evidenciando como a falta de repertório e o silêncio institucional restringem o desenvolvimento da consciência racial. Contudo, a formação da identidade na infância é um processo multifacetado que depende da qualidade das interações e das representações presentes no ambiente educativo, indo muito além das palavras utilizadas pelas crianças.

E como foi mencionado anteriormente, ainda que o desejo de realizar um trabalho positivo seja manifesto entre os agentes educativos, a pesquisa desvelou que a eficácia da ação pedagógica é comprometida pela escassez de uma base formativa no tocante à educação para as relações étnico-raciais. Ficou evidente que o manejo das complexas relações no universo escolar exige mais do que inclinações pessoais; demanda um repertório de saberes que só a formação específica e permanente pode consolidar. Essa situação ficou evidente quando, no início de uma atividade (pintura de Jesus), a educadora chama atenção das crianças para desprender de cores como vermelho e azul e recomendou pintar de lápis de cor marrom ou cor de pele e algumas crianças seguiram sua recomendação. Em outro momento, ainda ficou frequente o uso de cores vibrantes para pessoas, então a educadora chamou atenção das crianças e mostrou a elas que haviam diversas cores de pele como preto, bege, marrom, e que não existia lápis de cor de pele e, sim, bege. Há duas ações distintas: na primeira ação, houve a ausência de uma intervenção pedagógica que resultou na perda de ampliação do repertório infantil, pois a oportunidade de provocar reflexões acerca da multiplicidade dos tons de pele foi negligenciada, mantendo as crianças

restritas às visões limitadas de pertencimento. Já a segunda ação, embora a docente tenha buscado desconstruir o termo 'cor de pele', perdeu-se a oportunidade de aprofundar a discussão sobre a identidade negra ao focar apenas na correção da nomenclatura do lápis, em vez de explorar o pertencimento racial das crianças que apontavam os tons marrom e preto.

Diante das questões iniciais observadas no cotidiano educacional, a pesquisadora propôs a mediação de leitura da obra *Neguinha, sim!*, com o objetivo deliberado de enaltecer a estética afro-brasileira e fomentar processos de identificação positiva. Essa ação buscou oferecer às crianças um referencial de representatividade que as permitissem se reconhecerem como sujeitos de beleza. O impacto dessa narrativa refletiu-se prontamente nas produções das crianças, cujas falas e desenhos dos pares passaram a ser permeados por novas percepções sobre a identidade negra.

Nesse cenário, a *Arlequina* tornou-se destaque na pesquisa, porque diferente de outras crianças, ela demonstrou um acentuado empoderamento e segurança quanto ao seu pertencimento racial, fruto de um repertório de afirmações positivas construído no núcleo familiar. O comportamento da criança evidencia a centralidade da família como instância primária de socialização e fortalecimento da autoestima. Ficou nítido, portanto, que o desenvolvimento de uma identidade racial saudável é um processo compartilhado, no qual o suporte familiar atua como um alicerce que permite à criança enfrentar os desafios do ambiente educacional com maior resiliência e consciência de si.

Essa contação enalteceu muita a beleza feminina, contente com as narrativas, entretanto a pesquisadora ainda necessitava escutar e enaltecer a beleza dos meninos, bem como saber de suas vivências e percepções de si. Então, houve a contação de história do *Pequeno Príncipe Preto* para os meninos e, a partir das narrativas, ficou em evidência que a percepção racial na infância perpassa pela leitura social de traços físicos, como lábios e cabelos, que não são neutros. Pelo contrário, as crianças interpretam esses sinais a partir do repertório visual e narrativo a que são expostas. Quando histórias e imagens reforçam sistematicamente a beleza branca como o padrão ideal, cria-se uma distorção que interfere na forma como as crianças negras percebem a si mesmas e aos seus pares. E esse processo fica evidente nas brincadeiras das crianças cuja preferência recai para a boneca branca.

Com base nas entrevistas feitas com educadoras e gestoras, pode-se concluir que as educadoras que atuam diretamente no cotidiano da sala de referência constroem outros sentidos acerca da identidade racial das crianças. Ao recorrerem a práticas como a contação de histórias: *O cabelo de Lelê* e atividades como o autorretrato, evidenciam a compreensão de que a identidade infantil não é fixa, mas um processo em constante construção, no qual a instituição educacional possui papel fundamental. Para essas educadoras, a identidade da criança é uma obra em movimento, que pode ser fortalecida, ressignificada e reconstruída a partir das experiências pedagógicas. Nesse contexto, emerge da sala de aula uma missão simbólica: a de trocar o espelho. Retirar o espelho do preconceito historicamente imposto às crianças negras e oferecer um espelho de valorização, capaz de transformar a não aceitação em reconhecimento e orgulho herdado.

É importante destacar, ainda, que as diferentes percepções observadas entre gestão e educadoras estão diretamente relacionadas aos lugares que ocupam na instituição. Enquanto a gestão atua majoritariamente no âmbito administrativo, o que limita sua observação das interações cotidianas, as educadoras, por estarem inseridas diretamente no espaço da sala de aula, percebem de forma mais sensível e pontual os movimentos da identidade, os silêncios, os gestos e as expressões das crianças, sobretudo a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, as narrativas revelam que os sentidos sobre o racismo e as relações étnico-raciais na educação infantil são produzidos de maneira desigual no interior da própria instituição, evidenciando que aquilo que se vê ou deixa de se ver está profundamente relacionado ao lugar de onde se olha.

A etapa de coleta de dados proporcionou um vasto repertório de vivências e narrativas, tornando um processo difícil nas escolhas. Nesse sentido, conclui-se que as análises produzidas também resultam do modo individual da pesquisadora de entender e narrar as situações vivenciadas pelos sujeitos da Escola de Tempo Integral Suzana Maria Guimarães em 2025. Em última análise, este trabalho pretende ser uma semente lançada ao solo fértil dos estudos das infâncias. Ao descortinar os processos de identificação racial, espera-se provocar o surgimento de novos olhares acadêmicos que, ao reconhecerem as lacunas aqui apontadas, sintam-se impelidos a desbravar novas trajetórias de pesquisa, garantindo a continuidade de um debate que é, sobretudo, um compromisso ético com a liberdade e a equidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças, a infância e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17–35.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012. p. 47–61.

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente**. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos da. Os estudos etnográficos e contextos educativos. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 145–168.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/37002>. Acesso em: jul. 2025.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BARBOSA, Jessica de Sousa. **A identidade da criança negra na Educação Infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras**, 2018. Dissertação (Mestrado profissional em formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. Campina Grande - PB, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3278>. Acesso em: jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização dos espaços na Educação Infantil: múltiplos olhares**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em :< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: abr. 2025.

BRITO, Mayara Cristina Gomes de. **“Eu não sou negra, sou morena, sou marron”**: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, 2022. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2022. 167 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/48587/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Mayara%20Cristina%20Gomes%20de%20Brito.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Identidade Étnica. *In*: SALLLUM JR, Brasílio; SCHWARCZ, Lilia Mortiz; VIDAL, Diana; CATANI, Afrânio (orgs.). **Identidades**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. p. 43-48.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MULLER, Fernanda. **Ética nas pesquisas com crianças**: uma problematização necessária. *In*: MULLER, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva: política, pesquisa, instituição*. São Paulo: Cortês, 2010. Cap. 3, p. 75– 92.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando nossa escola. 7ªed. {rev.atual.}. São Paulo: Selo negro, 2024.

COHN, Gabriel. Identidades problemáticas. In: SALLLUM JR, Brasílio; SCHWARCZ, Lilia Mortiz; VIDAL, Diana; CATANI, Afrânio (orgs.). **Identidades**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. p. 33-39.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006. Acesso em: jul. 2023.

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

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George (orgs.). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien: Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica: 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro –Rio de Janeiro, 11 ed. DP&A, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais*, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 21 abr. 2025.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação: uma abordagem histórica**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. *In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LUZ, Maria Goretti Herédia; GONZAGA, Ione Maria; ARAÚJO, Ridalvo Félix de. Hoje é dia da festa maior/ êh, viva, êh, viva. *In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene (Org.). Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p.93-118.

MENDES, Marília Silva. **Identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na Rede Municipal de Recife**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37-52.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NUNES, Míghian Dane Ferreira. “Pra não ser lavadeira”: professoras negras de Educação infantil em São Paulo, identidades e trajetórias. *In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso (Orgs.). Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser um Educador Antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. p. 160.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem**

as crianças negras sobre si. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: metodologia e técnica das pesquisas do trabalho acadêmico. 2ªed. RGS/Nova Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

SANTANA, Patrícia. **Professoras Negras**: trajetórias e travessias. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

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

SANTOS, Sarita Faustino dos; MARCHIORI, Alexandre Freitas. **As Relações Étnico- Raciais no contexto da Educação Infantil**: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os – copene. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 342-374, jan./jun., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e89507>.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no Brasil**. Pensar a Educação em **Revista, Curitiba**/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender e ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Boldes (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 37-52.

SILVA, Tássia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação do direito da identidade negra na educação infantil. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SINGER, Paul. **A crise do milagre** – Interpretação crítica da economia brasileira. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes de. Imagem e relações étnico- raciais nos espaços educativos infantis. *In*: PEREIRA, Reginaldo Santos; PIRES, Inha Débora Passas Brago (org.). **Infância, pesquisa e educação**: olhares plurais. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-140.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Marinês Viana; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O projeto político-pedagógico e a educação para as relações étnico- raciais**: configurações e

abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil, São Paulo 2012 Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento. (org). **Educação Infantil: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. SILVA, Marta Regina Paulo da. **Relações raciais e a creche**: Um ensaio sobre a formação da identidade negra e a prática educativa. **Revista: Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 41-63, jan./jun., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90785>.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

## APÊNDICE

### ENTREVISTA COM GESTOR E COORDENADOR DA INSTITUIÇÃO

1. Como a instituição aborda a questão da diversidade étnico-racial no contexto escolar?

(A escola tem algum programa ou política específica voltada para a valorização da diversidade étnico-racial?)

2. De que forma as atividades pedagógicas promovem a construção da identidade étnico-racial das crianças?

(Há uma preocupação em integrar temas sobre diversidade racial no currículo? Como isso é feito?)

3. Que ações a escola adota para garantir um ambiente inclusivo e de respeito às diferenças étnico-raciais?

(Como a escola lida com situações de preconceito ou discriminação racial entre as crianças?)

4. Quais são os desafios mais comuns que a escola enfrenta ao tratar da questão racial com crianças pequenas?

(Como a equipe pedagógica é preparada para lidar com esses desafios?)

5. Como é realizada a formação continuada dos professores em temas relacionados à diversidade e identidade étnico-racial?

(Existe algum programa de formação continuada específico para que os professores possam trabalhar com questões raciais em sala de aula?).

6. De que maneira as famílias são envolvidas nas discussões sobre diversidade étnico-racial e identidade das crianças?

(Quais estratégias a escola utiliza para dialogar com os responsáveis sobre essas questões?).

7. Como a gestão avalia o impacto das práticas pedagógicas na construção da identidade das crianças, especialmente no que diz respeito à sua identidade étnico-racial?

(Existem formas de monitoramento ou avaliação sobre como as crianças estão construindo suas identidades a partir do que aprendem na escola?).

8. Em que medida a equipe escolar (professores, auxiliares, etc.) reflete a diversidade étnico-racial que se busca promover entre os alunos?

(Quais iniciativas a escola adota para garantir que a equipe seja diversa e representativa?)

9. Você percebe mudanças no comportamento e nas atitudes das crianças em relação à questão racial ao longo do tempo em que frequentam a pré-escola?

(Pode descrever algum exemplo específico?).

10. Há algum aspecto relacionado à identidade étnico-racial que a escola ainda não conseguiu abordar de forma eficaz?

(Que melhorias ou mudanças você considera necessárias para que a escola avance nesse sentido?)

## ENTREVISTA COM DOCENTES

### Dados de Identificação:

Nome:

Etnia:

Sexo:

Idade:

### Dados Profissionais:

Profissão: Cidade onde reside:

Escolaridade:

Cursos de graduação/Conclusão

Instituição:

Pós-Graduação/Conclusão:

### Dados Profissionais:

Há quanto tempo atua na Educação Infantil:

Tempo de atuação nesta instituição? E na turma?

Instituição: Quantas horas semanais?

1. Você está ciente da Lei 10.639-2003 e da proposta que ela traz para integrar a temática da história e cultura afro-brasileira no ambiente educacional? Caso sim, como você tomou conhecimento dela?
2. Você já participou de algum curso voltado para a temática étnico-racial com foco na negritude? Se a resposta for positiva, em que período ocorreu e como foi essa experiência de formação?
3. Na sua visão, qual você acha que é o principal desafio que as crianças enfrentam em relação às questões étnico-raciais no ambiente escolar?
4. Você aborda a temática afro-brasileira em suas aulas? Se sim, de que maneira essa discussão atravessa sua prática pedagógica?
5. Em relação à interação entre as crianças, você percebe situações de discriminação ocorrendo? Como essas situações se manifestam?

6. Você se recorda de algum episódio em sala de aula que tenha envolvido uma atitude preconceituosa ou racista? Se sim, como ocorreu essa situação?
7. Como você enxerga a participação dos pais em relação ao tema do preconceito? Já houve alguma reclamação ou comentário por parte deles?
8. Você está trabalhando o tema de Identidade e Autonomia da Criança? De que maneira está mediando o tema da Identidade, especialmente em relação à Criança Negra, em sala de aula? Existe algum projeto ou atividade específica voltada para esse aspecto?

## ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM BRUMADO/BA

**Pesquisador:** PAULA MARIA DA SILVA CHAVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 84664024.2.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.340.088

**Apresentação do Projeto:**

Segundo pesquisadora

O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças constroem a sua identidade étnico-racial nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos em uma turma de pré-escola de uma instituição de educação infantil na cidade de Brumado-BA. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que utilizará como método a etnografia (Amado; Silva, 2014) e como técnicas a análise documental, a observação participante, entrevista semiestruturada, o diário de campo, além de oficinas com as crianças, com registros em desenhos e fotografias. Constituirão sujeitos da pesquisa as crianças de uma turma de pré-escola ( 5 anos), os educadores(as) e gestores(as) da referida instituição. Utilizaremos, como referencial teórico, o campo de estudos da sociologia da infância, em diálogo com os estudos sobre educação para as relações

**Endereço:** 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.340.088

étnico-raciais e educação infantil (Gomes; 2017; Gomes; Araújo, 2023; Bento, 2012; Abramowicz; Oliveira, 2013; Oliveira, 2004) e outros. Com os resultados da pesquisa pretende-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a formação de identidades desde a primeira infância

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como as crianças constroem a sua identidade étnico-racial nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos em uma turma de pré-escola de uma instituição de educação infantil na cidade de Brumado-BA.

**Objetivo Secundário:**

. Entender o ponto de vista das crianças sobre o que significa pertencer a uma categoria racial e como as crianças lidam com essas categorias;

.Verificar projetos e propostas educativas desenvolvidos pela instituição e educadoras voltados para a valorização da identidade étnicoracial das crianças, tendo como foco a História e Cultura Afro-Brasileira;

.Identificar e analisar como as (os) educadoras(es) e gestoras(es) constroem sentidos sobre as relações raciais vivenciadas pelas crianças e se identificam situações de preconceito e discriminação racial no contexto escolar e nas relações entre as crianças.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa estabelece certo grau de risco aos participantes, tendo em vista que estarei lidando com crianças da Educação Infantil, assumirei, enquanto pesquisadora, a responsabilidade se ocorrer qualquer tipo de desconforto em relação a qualquer atividade desenvolvida;

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEQUIÉ  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cep@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.340.088

buscarei ajuda da própria Instituição ou, em situações mais delicadas, poderei interromper a coleta de dados. Por exemplo, no decorrer dessa pesquisa pode ocorrer riscos emocionais, pois a abordagem do tema étnico-racial pode provocar desconforto nas crianças ou nos adultos participantes, especialmente se houver alguma situação de preconceito discriminação ou mal-entendido. Ainda pode ocorrer risco ético, que consiste na exposição indevida de dados sensíveis relacionados a identidade étnico-racial das crianças, que possa impactar o seu bem estar e o ambiente escolar. E por fim riscos de exposição, pois crianças podem ser expostas a discussões que revelem estigmas ou tensões raciais no ambiente escolar, gerando ansiedade e desconforto.

**Benefícios:**

Essa pesquisa pretende contribuir para dar visibilidade a formação dessas crianças na Educação Infantil, que muitas vezes são colocadas como seres passivos e incapazes de compreenderem as relações étnico-raciais por elas vivenciadas. Além disso, pode haver benefícios individual, coletivo e contribuição social e acadêmica. No quesito individual, as crianças podem se beneficiar da oportunidade de reflexão sobre sua própria

identidade e o processo de identificação, o que pode contribuir positivamente para construção de uma autoimagem saudável. Na coletividade, a instituição poderá compreender, com maior profundidade e atenção, as dinâmicas envolvidas na construção da identidade étnico-racial no ambiente escolar, promovendo ações pedagógicas mais inclusivas e que valorize a diversidade cultural e étnica. E, por fim, isso impactará o meio social e

**Endereço:** 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.209-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIÉ  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.340.088

acadêmico, pois os resultados podem gerar novos conhecimentos sobre a construção da identidade étnico-racial na infância, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formação de professores, bem como políticas educacionais mais sensíveis à diversidade étnico-racial.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Pesquisa Intitulado "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM BRUMADO/BA" vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e contemporaneidade (PPGREC) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, sob a orientação do Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, apresentado pela pesquisadora Paula Maria da Silva Chaves para fins de avaliação ética pelo CEP/UESB.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos apresentados pela pesquisadora:

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2431701.pdf

CLE\_CEP\_Refeito.pdf

FOLHA\_de\_rosto\_assinado.pdf

COMPROMISSO\_GERAL.pdf

PROJETO\_PAULA\_MARIA\_CHAVES.pdf

utorizacao\_Coleta\_De\_Dados.pdf

Roteiro\_de\_Entrevistas.pdf

Termo\_uso\_de\_Imagens.pdf

ORCAMENTO.pdf

CONOGRAMA.pdf

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa em segunda versão apresentado pela pesquisadora Paula Maria da Silva Chaves não mais apresenta pendências éticas. A pesquisadora deve atentar-se às seguintes orientações:

1) Relatórios:

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.209-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3529-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cep@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.340.088

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (Itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, Inciso V).

**2) Emendas**

- Para realizar alterações de qualquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um Instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2431701.pdf	02/12/2024 16:59:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Refeito.pdf	02/12/2024 16:59:10	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_de_rosto_assinado.pdf	01/11/2024 15:47:10	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO_GERAL.pdf	29/10/2024 15:05:27	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PAULA_MARIA_CHAVES.pdf	29/10/2024 15:01:43	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Outros	Autorizacao_Coleta_De_Dados.pdf	23/10/2024 10:08:19	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.pdf	23/10/2024 09:36:15	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito
Outros	Termo_uso_de_Imagens.pdf	23/10/2024	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Aceito

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
Balmiro: Jequiezinho CEP: 45.209-510  
UF: BA Município: JEQUIE  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cep@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.340.088

Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	09:29:48	SILVA CHAVES	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23/10/2024 09:29:02	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Acelto
Cronograma	CONOGRAMA.pdf	23/10/2024 09:28:49	PAULA MARIA DA SILVA CHAVES	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEUQUE, 21 de Janeiro de 2025

Assinado por:

Carla Patricia Novais Luz  
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida  
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510  
UF: BA Município: JEUQUE  
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cej@uesb.edu.br

## AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Módulo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Thayse Silva Machado*, ocupante do cargo de *Diretora do(a) Escola em Tempo Integral Suzana Maria Guimarães*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM BRUMADO/BA*, dos pesquisadores *Paula Maria da Silva Chaves e José Valdir Jesus de Santana* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

**BRUMADO, 23 de outubro de 2024**

Thayse Silva Machado

Diretora Escolar

Portaria nº 173/2021 - CME/CEPEC



*Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta*

Carimbo:



Impressão Digital  
(Se for o caso)