



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**ISABEL CRISTINA SOARES DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM  
DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO PAULO  
2025**

**ISABEL CRISTINA SOARES DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DUAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

**SÃO PAULO**  
**2025**

Silva, Isabel Cristina Soares.

Desafios e perspectivas da educação antirracista em duas escolas municipais de educação infantil. / Isabel Cristina Soares Silva. 2025. 156 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Profª. Drª. Nádia Conceição Lauriti.

1. Educação infantil. 2. Educação antirracista. 3. Lei 10.639/03. 4. Racismo.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título

CDU 372

**ISABEL CRISTINA SOARES DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DUAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação Profissional em  
Gestão e Práticas Educacionais da  
Universidade Nove de Julho  
(Progepe/Uninove), para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação. Pela Banca  
Examinadora formada por:

São Paulo, 28 de abril de 2025.

---

Presidente: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti, Orientadora (Uninove/SP)

---

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Uninove)

---

Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

---

Profa. Dra. Fernanda Rossi (Unesp)

## AGRADECIMENTOS

A caminhada para a construção desta pesquisa foi marcada por desafios, aprendizados e conquistas, e nada disso teria sido possível sem o apoio incondicional da minha família. Esta conquista não é só minha, é nossa. Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela sua infinita misericórdia e bondade.

Agradeço à Universidade Nove de Julho, pelo espaço, respeito e suporte oferecidos para a realização desta pesquisa. Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Nádia Conceição Lauriti, por sua dedicação, cuidado, paciência e valiosas contribuições ao longo deste processo, cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu pai Humberto (*in memoriam*), à minha mãe Eunice, pelas orações que me sustentam e guiam meus passos, minha eterna gratidão pelo amor, incentivo, por todo cuidado e por sempre acreditarem no meu potencial. Vocês são minha base e minha maior inspiração, sinto-me imensamente honrada em ser filha de vocês.

Aos meus irmãos Maurilio, Mauro e à minha irmã Mara, minha segunda mãe, minha maior e melhor amiga, agradeço por cada palavra de encorajamento, pelo apoio nos momentos difíceis e pela alegria compartilhada em cada conquista, por tudo que já vivemos juntos e ainda vamos viver. A caçula que vocês levavam para a pré-escola, debaixo de sol quente, agradece por todo cuidado. Jamais esquecerei tudo que já fizeram e ainda fazem por mim, e agora pela minha família.

Aos meus filhos Otávio, Arthur e Vitória, à Caroline, minha afilhada e nora, e ao Pietro, meu neto, que são minha motivação diária, obrigada por compreenderem minha ausência em alguns momentos e por serem minha fonte inesgotável de força e amor. Cada conquista minha também é de vocês, e espero que este esforço sirva de exemplo para que nunca desistam dos seus sonhos e que, transformando-os em projeto, eles se concretizem.

Ao meu esposo, meu companheiro de jornada, obrigada pela paciência, apoio e por estar ao meu lado em cada passo desta trajetória. Seu incentivo foi fundamental para que eu seguisse firme até aqui.

E a toda a minha família, que, de alguma forma, contribuiu para que este caminho fosse possível, com palavras de encorajamento, gestos de carinho ou compreensão nos momentos de dedicação intensa. Aos amigos e amigas que estenderam as mãos todas as vezes que a caminhada ficava cansativa.

Aos amigos e amigas de profissão e às crianças que compartilharam comigo seus mais sinceros sentimentos, suas dores e suas alegrias, neste caminho com destino à construção do conhecimento pessoal e profissional, agradeço imensamente a confiança e espaço que me foi dado, para que pudesse construir o meu processo de construção de conhecimento.

Cada um de vocês fez parte dessa conquista, e por isso, dedico a vocês esta vitória!

Com todo meu carinho e gratidão.

## RESUMO

SILVA, Isabel Cristina Soares da. **Desafios e perspectivas da educação antirracista em duas Escolas Municipais de Educação Infantil**. 2025. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

A presente pesquisa propõe como objeto de estudo a educação das relações étnico-raciais em duas Escolas Municipais de Educação Infantil da rede pública de São Paulo. Esta investigação foi motivada pelas seguintes questões: em que medida o contexto pedagógico tem contribuído para uma prática antirracista, que favoreça a construção de uma autoimagem positiva da criança na Educação Infantil? Como as vivências e as práticas pedagógicas vividas pelas crianças contemplam a diversidade e estão em alinhamento com o que preconiza a legislação e as orientações normativas sobre educação antirracista? Tem-se como objetivo geral: compreender como o racismo estrutural e institucional opera no contexto das escolas selecionadas por meio das propostas pedagógicas, materialidades pedagógicas, organização de tempo e espaço e das relações que as crianças estabelecem entre si e com os(as) educadores(as). Como objetivos específicos, foram elencados: identificar práticas e vivências que fragilizam a educação antirracista nas interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos nas unidades selecionadas. Investigar como o arcabouço legal, que orienta a educação antirracista, tem reverberado nas ações educativas das escolas pesquisadas. Partimos da hipótese de que os conceitos, perspectivas e as orientações legais sobre a educação antirracista não estão suficientemente compreendidas e nem transformadas em práticas potentes pela comunidade escolar, sendo necessários processos formativos críticos sobre essas questões, que possam contribuir na construção de uma imagem positiva de si. O universo da pesquisa são duas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), localizadas na Zona Leste do município de São Paulo, que atendem crianças de quatro e cinco anos, e os(as) participantes são: três professores(as) e um gestor(a) de cada unidade escolar. A metodologia foi de cunho qualitativo do tipo exploratório e os instrumentos de produção de dados foram: observação das vivências de duas turmas, reflexão sobre os documentos oficiais que embasam a educação antirracista, entrevistas com dois gestores escolares e três professores(as) e os projetos político-pedagógicos para análise do conteúdo coletado. Com base na proposta de Laurence Bardin, emergiram duas categorias: interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da imagem positiva da criança negra e a formação docente e práticas articuladas com a educação antirracista. O referencial teórico pautou-se nos seguintes autores: Adilson Moreira, Cida Bento, Eliane Cavalleiro, Djamila Taís Ribeiro dos Santos, Nilma Lino Gomes e Silvio de Almeida. Os resultados da investigação mostram a existência de fragilidades significativas quanto ao fortalecimento da autoestima das crianças negras e o reconhecimento de suas imagens no ambiente escolar, principalmente pela ausência de uma pauta pedagógica consolidada que aborde, de forma consistente, a questão racial. Daí a necessidade da formação docente continuada sobre práticas pedagógicas que valorizem as diferentes etnias e a criação de espaços de discussão sobre a identidade racial no currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; educação antirracista; Lei 10.639/03; racismo.

## ABSTRACT

SILVA, Isabel Cristina Soares da. **Challenges and perspectives of antiracist education in two Municipal Early Childhood Education Schools.** 2025. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

This research focuses on the education of ethnic-racial relations in two municipal early childhood education schools within the public school system in São Paulo. The study was motivated by the following questions: To what extent has the pedagogical context contributed to antiracist practices that foster the construction of a positive identity in early childhood? How do the experiences and pedagogical practices offered to children reflect diversity and align with existing legislation and normative guidelines on antiracist education? The general objective is to examine how structural and institutional racism operates in the selected schools through pedagogical proposals, materials, organization of time and space, and the relationships children establish with each other and with educators. The specific objectives are to identify practices and experiences that undermine antiracist education in the interactions between children and between children and adults in the selected schools, and to investigate how the legal framework guiding antiracist education has influenced the educational actions of these institutions. We begin with the hypothesis that the concepts, perspectives, and legal guidelines on antiracist education are not sufficiently understood or translated into effective practices by the school community, thus highlighting the need for comprehensive training processes on these issues so that Black children can build a positive self-image. The research focuses on two municipal early childhood education schools located in the eastern zone of São Paulo, serving children aged four and five. Participants include three teachers and one school administrator from each school. The methodology is qualitative and exploratory in nature, using the following data collection instruments: observation of classroom experiences in two groups, analysis of official documents that support antiracist education, interviews with two school administrators and three teachers, and examination of the schools' pedagogical projects. Based on Laurence Bardin's content analysis methodology, two categories emerged: interactions, relationships, and attitudes aimed at building a positive image of Black children; and teacher training and practices aligned with antiracist education. The theoretical framework draws on the works of Adilson Moreira, Cida Bento, Eliane Cavalleiro, Djamila Taís Ribeiro dos Santos, Nilma Lino Gomes, and Silvio de Almeida. The findings reveal significant weaknesses in fostering the self-esteem of Black children and in recognizing their representation within the school environment—primarily due to the absence of a consolidated pedagogical agenda that consistently addresses racial issues. This underscores the need for ongoing teacher training on pedagogical practices that value different ethnicities, and for the creation of spaces within the early childhood curriculum to address racial identity.

**Keywords:** Early childhood education. Antiracist education. Law 10.639/03. Racism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Danos que o racismo pode causar à primeira infância.....	23
Figura 2 – Publicações pedagógicas da Secretaria de Educação do Município de São Paulo .	37
Figura 3 – Parque 1 da Escola Floresta do Saber .....	84
Figura 4 – Parque II da Escola Floresta do Saber.....	85
Figura 5 – Pergolado da Escola Floresta do Saber .....	85
Figura 6 – Área externa lateral da Escola Bosque do Saber.....	86
Figura 7 – Casa e quadra da Escola Bosque do Saber.....	87
Figura 8 – Casinha e brinquedão da Escola Bosque do Saber.....	87
Figura 9 – Palavras utilizadas para a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 “Floresta do Saber” e Escola 2 “Bosque do Saber”.....	123
Figura 10 – Leitura simultânea de histórias africanas .....	126
Figura 11 – Brincadeiras de faz de conta no pátio .....	126
Figura 12 – Roda de história e contos africanos.....	127
Figura 13 – Cantos temáticos na sala de referência.....	127
Figura 14 – Sankofa.....	131
Figura 15 – Oficina de leitura africana .....	132
Figura 16 – Oficina de máscaras africanas .....	132
Figura 17 – Oficina de turbantes .....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes para nossa temática.....	25
Quadro 2 – Documentos legais e pedagógicos pertinentes à educação étnico-racial.....	31
Quadro 3 – Funcionários da Escola Floresta do Saber.....	88
Quadro 4 – Funcionários da Escola Bosque do Saber.....	88
Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa da Escola Floresta do Saber .....	89
Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa da Escola Bosque do Saber .....	89

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACEs	Adverse Childhood Experiences
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APM	Associação de Pais de Mestres
ATE	Auxiliar Técnico Escolar
AVAMEC	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DIPED	Diretoria da Divisão Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EOT	Equipe de Orientação Técnica
EVA	Etileno Acetato de Vinila
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GRUPEIFORP	Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores
GT	Grupo de Trabalho
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação Infantil
MSP	Município de São Paulo
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
OMS	Organização Mundial da Saúde
OP	Orientadora Pedagógica

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Projeto Especial de Ação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: ESCOLA PARA A VIDA .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 BASE LEGAL: PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>2 RAÇA, RACISMO E SUA ESTRUTURA: FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>46</b>
2.1 A TEORIA RACIAL .....	50
2.2 O CRISTIANISMO: O PODER ECLESIAÍSTICO .....	52
2.3 UMA ABORDAGEM SOBRE A COMPLEXIDADE DO RACISMO: AS SUAS RAÍZES E AS FORMAS DE EXPRESSÃO.....	56
2.3.1 O racismo estrutural .....	60
2.3.2 O racismo institucional .....	62
2.3.3 O racismo individualista.....	64
2.3.4 O racismo recreativo .....	65
<b>3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL..</b>	<b>67</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA.....	67
3.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	68
3.3 IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS .....	72
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>76</b>
4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE E SEUS INDICADORES .....	80
4.1.1 Categoria 1: Interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade racial positiva da criança .....	80
4.1.2 Categoria 2: Formação e práticas pedagógicas articuladas com a construção da identidade racial positiva da criança negra .....	81
4.2 O CONTEXTO DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O UNIVERSO DA PESQUISA: “FLORESTA DO SABER” E “BOSQUE DO SABER” .....	81
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS “FLORESTA DO SABER” E “BOSQUE DO SABER” .....	83
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	89
4.4.1 A construção da identidade dos(as) participantes da pesquisa da Escola 1 ..	90
4.4.2 A construção da identidade dos(as) participantes da pesquisa da Escola 2 ..	96
<b>5 ANÁLISES DAS CATEGORIAS SELECIONADAS.....</b>	<b>101</b>
5.1 CATEGORIA 1: INTERAÇÕES, RELACIONAMENTOS E ATITUDES VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA .....	101

5.1.1 Capturando cenas do cotidiano da Escola 1 e Escola 2 .....	101
5.2 CATEGORIA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS .....	110
5.2.1 Capturando cenas do cotidiano da Escola 1 e Escola 2 .....	111
<b>6 ANÁLISE DOS INDÍCIOS PRESENTES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS     ESCOLAS PESQUISADAS.....</b>	<b>121</b>
6.1 O QUE REVELAM OS DADOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1 “FLORESTA DO SABER” .....	122
6.2 O QUE REVELAM OS DADOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2 “BOSQUE DO SABER” .....	128
<b>7 O QUE REVELAM OS DADOS DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>134</b>
7.1 ESCOLA 1 “FLORESTA DO SABER” .....	134
7.2 ESCOLA 2 “BOSQUE DO SABER” .....	138
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a professora da sala regular .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de observação .....</b>	<b>156</b>

## APRESENTAÇÃO: ESCOLA PARA A VIDA

Minha infância tem cheiro, cor e sabor. Lembro-me vividamente de três lugares: a rua onde cresci, a igreja e a escola. Nascida na década de 1970, a caçula de quatro irmãos. Meus pais são nordestinos de Pernambuco. Minha mãe (mulher branca), divorciada recentemente do primeiro casamento, com três filhos, e meu pai (homem negro) solteiro.

Cresci com as famílias, lado materno e minhas três tias (lado paterno). O restante da família ainda mora em Pernambuco. Frequentava todas as casas, porém a preferida era a casa da minha avó. Ela possuía todos os requisitos que uma avó deveria ter, muito amável e paciente com tudo que eu e meus primos aprontávamos. E foi lá, na casa da minha avó, onde o doce caseiro era o preferido, o bolinho em dia de chuva era tão esperado, que comecei a perceber que a cor da pele do meu pai chamava atenção e despertava alguns comentários por parte dos meus tios. “Sou filha de mãe branca com pai preto”. Ouvi isso por muitos anos.

E por conta de tal constatação e tratamento que era dado à pessoa do meu pai, eram raras as idas às festas familiares. Tratamento esse que não se restringia apenas ao seio familiar. Lembro-me de andar com meu pai na rua e, frequentemente, ele ser questionado se era mesmo meu pai. Um dia, na estação de trem, uma mulher fez a mesma pergunta e ainda disse que, como eu era “branca”, poderia não ser filha dele. Sou uma mulher negra. O equívoco quanto à cor branca, deve-se à miscigenação e à cultura de branqueamento tão presente em nosso país, onde o tom de pele, quando não é retinto, tende a ser embranquecido, porém desde os traços físicos que tenho e as situações já vividas, tenho plena consciência de que sou negra. Como, na década de 1980, a Constituição ainda não estava consolidada, minha mãe, por não ser desquitada (antigo nome do divórcio) não pôde colocar seu nome na minha certidão de nascimento, tinha apenas o nome do meu pai, porque o estado civil dele era solteiro. E não foram raras as vezes que presenciei cenas de racismo envolvendo meu pai ou seu nome, sem falar nos apelidos maldosos, em razão da sua cor. Situações essas que renderam alguns dissabores familiares. Um deles resultou num afastamento entre meus pais e minha família materna pelo período de um ano ou um pouco mais.

Entrei na pré-escola em 1982. Como já disse, sou a caçula de quatro irmãos e, assim como eles, também queria ir para a escola, que ficava a uma distância de 1,5 km da minha casa. Era um trajeto feito a pé, sendo percorridos 3 km todos os dias. Comecei a frequentar o “pré” e ficava fascinada com a escola. Meu pai era analfabeto e minha mãe fez até o segundo ano do Ensino Fundamental I, motivo esse que fazia com que eles valorizassem ainda mais a

escola. Houve um movimento de classes de alfabetização e minha mãe matriculou-se. Lembro que a sala de aula era em uma igreja. Eu gostava de ir com ela e, ao chegar lá, não ficava com as outras crianças, ficava na sala de aula com minha mãe. Quando entrei no Ensino Fundamental, Dona Ada foi minha primeira professora, muito gentil. Aos domingos, como morava no mesmo bairro, ela nos convidava para ir para a escolinha dominical. Eu saía da missa e ia para lá. Na quarta série, conheci a professora Assunção, uma mulher linda, cheirosa, amorosa, que nos tratava com muito respeito. Tinha muitas cicatrizes no rosto, de queimadura, mas isso não tirava sua beleza. O que me chamava atenção é que, numa escola com 10 salas por período, a única mulher preta era a Assunção.

Os anos foram passando, até chegar ao Ensino Fundamental II e, junto com ele, entrei na catequese. Minha catequista cursava biologia em Mogi das Cruzes e tinha aula aos sábados. Era eu que levava os materiais dela para a catequese. Nós éramos vizinhas, e eu achava o máximo isso. Ela falava que eu era responsável. Lembro também da Tereza, que fazia a encenação de Natal. Levava mais de 30 crianças para sua casa. Eu amava ir lá, porque havia uma lousa e giz, pois ela também era professora, coisa de que eu gostava muito, por conta da escola. No Ensino Médio, cursei o CEFAM – I, no bairro de Artur Alvim (1994-1997), Zona Leste de São Paulo. No último ano do magistério (1997) prestei um concurso público para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) da prefeitura de São Paulo.

Em maio de 1998, fui convocada pela Secretaria da Família e Bem-Estar Social e iniciei na creche. Em 2003, em outra convocação, assumi meu segundo cargo, como professora de Emei, também na Educação Infantil, mas agora pela Secretaria de Educação. Essa breve experiência na creche contribuiu para que eu chegasse à Emei com o olhar um pouco mais apurado. Os quatro anos de ensino integral do magistério e as poucas, porém boas formações, que tinham sido oferecidas na creche, também me possibilitaram o desenvolvimento de um bom trabalho no cuidado com as crianças.

Morando e trabalhando na periferia, observava que a grande maioria das crianças era carente, mas as crianças pretas eram ainda mais. Segui na maratona de dois cargos de professora até agosto de 2010, por conta da aprovação no concurso para coordenadora pedagógica. Exonerei um cargo e fui para a Coordenação Pedagógica.

Em 2012, cheguei ao Centro de Educação Infantil (CEI) como coordenadora pedagógica e, junto com as professoras e demais funcionários, construímos um trabalho pedagógico compartilhado, permanecendo nesta unidade escolar até 2016. Dentro do fazer de coordenadora e por conta do prédio escolar e a organização das turmas em um CEI, as visitas nas salas de convivência eram contínuas e foi entre uma visita e outra que comecei a observar

que algumas crianças eram tidas pelas professoras como muito tímidas. Eram vistas, mas não muito evidenciadas no dia a dia do CEI, e me chamou atenção quando essa característica de timidez já estava presente desde o berçário, e mais incomodada ainda eu ficava quando observava que as crianças em questão eram pretas.

Nos momentos de estudo, o pedagógico e o administrativo disputavam espaço devido ao curto tempo (1 hora por dia), e a tratativa do momento era refletir, junto com as professoras, o caráter pedagógico do cuidado nos momentos de higiene, de alimentação e de outras necessidades que se fizessem presentes durante o tempo de permanência dos bebês e crianças no CEI. Questionava-se o quanto esse cuidado direcionado ao bebê e/ou à criança era subjetivo e influenciava na construção da sua identidade.

Convidei as professoras a pensarem no tempo que passavam com as crianças e, dentro desse tempo, quais eram as crianças que mais chamavam a atenção e/ou que elas observavam mais. Imediatamente, todas as professoras disseram que cuidavam de todas as crianças de maneira igual, mas, passados alguns dias, uma professora me chamou à sua sala e disse que havia pensado no que havíamos conversado e que ela cuidava de todas as crianças, mas dispensava mais atenção às crianças brancas, que não era proposital, mas que tinha começado a observar isso na sua rotina diária. Devido a equívocos que existem em todas as profissões, e ocorre também no magistério, torna-se necessária uma formação potente e, além disso, uma predisposição pessoal, para que atitudes discriminatórias ou preconceituosas deixem de ocorrer dentro de um ambiente, onde a ordem das coisas é a formação de um sujeito de direitos, sobretudo na primeira infância, onde cuidar e educar crianças, consciente e/ou inconscientemente, não pode ter modos distintos de cuidados, quando falamos de crianças brancas e crianças pretas.

Lugar que me fascina, que desperta encanto, lugar do qual eu nunca saí, onde encontrei ao longo da minha vida, muitas pessoas incríveis que cuidavam e educavam pessoas, fossem elas pretas ou não, que me mostraram a escola de um modo acolhedor, potente e transformador. É nesse lugar que o sonho do mestrado nasce e, ao longo da minha vida profissional, vai tomando corpo, junto à inquietação sobre a formação identitária das crianças, em especial das crianças pretas, que ouvem, sentem e percebem atitudes que são diferentes, se olhadas pelo viés racista, ou são potentes, inteligentes e merecedoras de todo respeito, quando convivem com pessoas que as tratam com afeto e respeito.

Chegar ao mestrado é uma jornada emocionante e desafiadora, é trazer consigo muitas inquietações sobre a vida e o futuro. Chego ao mestrado trazendo comigo inquietações oriundas das relações étnicas vivenciadas no seio familiar, com experiências pessoais

profundas, que certamente influenciaram minha jornada acadêmica de várias maneiras até aqui.

Começo por compreender minhas próprias experiências e sentimentos em relação às relações étnicas familiares, reconhecendo que essas experiências constituíram minha identidade como uma mulher negra de maneira única e que é normal ter sentimentos complexos em relação a elas. Sinto-me confortável, compartilhando minhas inquietações com colegas de classe, professores ou orientadoras, sabendo que o ambiente acadêmico oferece oportunidades para discussões significativas, oportunidade ímpar para aprender com as experiências de outras pessoas e expandir minha própria compreensão do mundo.

Lidar com as inquietações das relações étnicas no contexto familiar enquanto embarco no mestrado é desafiador, mas também é uma oportunidade para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Estou aberta para explorar essas questões de forma consciente e compassiva, e lembrando que não estou sozinha nessa empreitada.

## INTRODUÇÃO

São grandes os avanços observados na sociedade brasileira, mais do ponto de vista da legislação do que na prática social, no que se refere ao bem-estar social, decorrente de mudanças e regulações das relações de convívio humano e social, quando se trata de justiça social. Após algumas revisões constitucionais, ocorridas em 1934 e 1988, respectivamente, os direitos sociais foram sendo ampliados. Uma forte evidência disso é o reconhecimento da Constituição Federal do Brasil de 1988. Segundo divulgação do Senado Federal, “[...] a Constituição em vigor, conhecida por ‘Constituição Cidadã’, é a sétima adotada no país e tem como um de seus fundamentos darem maior liberdade e direitos ao cidadão” (Constituição [...], 2008). Essas constituições foram sendo revistas para atender ao contexto histórico e social das diferentes épocas.

A cada contexto histórico, o direito foi sofrendo alterações, espelhadas nas diversas edições constitucionais. O único regresso identificado, em termos de direito, foi a Constituição Federal de 1967 (na ditadura civil militar), cuja marca principal foi a mutilação e a negação de direitos civis, políticos e sociais. A evolução das diferentes constituições demonstra uma necessária intervenção do Estado para corrigir distorções existentes.

Desse modo, a Constituição de 1988 se tornou um marco de direitos e igualdade, pois trouxe princípios fundamentais de igualdade racial, dignidade da pessoa humana e proibição de discriminação. A luta do movimento negro como catalisador, teve papel essencial na inclusão dessas pautas na Constituição. Durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), organizações, como o Movimento Negro Unificado (MNU) e outras lideranças, pressionaram pela criminalização do racismo, reconhecimento das terras quilombolas e criação de políticas públicas voltadas à reparação histórica e combate à desigualdade racial. Essas demandas eram parte de uma luta maior contra o racismo estrutural, que historicamente marginalizou a população negra no Brasil, mantendo desigualdades em áreas como educação, trabalho, habitação e segurança. Alguns avanços na Constituição de 1988:

- a) direitos fundamentais (art. 5º): a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de cor, raça, origem ou qualquer outra condição, reforçando o combate ao racismo;
- b) crime de racismo (art. 5º, XLII): a criminalização do racismo como um crime inafiançável e imprescritível;
- c) proteção à cultura afro-brasileira (art. 215 e 216): o reconhecimento da importância das manifestações culturais afro-brasileiras e da preservação do patrimônio cultural, incluindo os quilombos e suas tradições;

- d) direito à terra dos quilombolas (art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT): a garantia de propriedade das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos.

Embora a Constituição de 1988 tenha representado um marco jurídico importante, o movimento negro continua sua luta, pois a desigualdade racial persiste. A partir dela, surgiram novos desdobramentos, como as políticas de ação afirmativa, que são os programas como as cotas raciais em universidades e no serviço público (iniciados nos anos 2000), legitimadas pelo princípio de igualdade material previsto na Constituição. Debates sobre racismo estrutural, com o reconhecimento formal do racismo pela Constituição, abriram espaço para um discurso mais amplo sobre desigualdades históricas e a necessidade de reparação. Organizações negras têm utilizado os instrumentos constitucionais para reivindicar direitos diante dessas desigualdades históricas e promover justiça social no Brasil.

É importante ressaltar que, embora a Constituição de 1988 tenha sido um marco fundamental para a garantia de direitos e para o combate ao racismo no Brasil, que incorporou conquistas históricas do movimento negro, o alcance desses direitos depende de uma luta contínua para a implementação de políticas públicas eficazes, o combate ao racismo estrutural e a promoção da igualdade racial no cotidiano. O movimento negro segue sendo protagonista nesse processo, apontando desafios e cobrando mudanças estruturais na sociedade brasileira.

O Brasil é um país em desenvolvimento e, para além das distorções e incoerências do campo econômico, cuja visibilidade é clara, basta comparar os indicadores de distribuição de riqueza para se perceber o enorme fosso econômico existente entre as classes sociais, definidas por critérios econômicos e raciais.

Um dos grandes problemas de uma sociedade desigual e injusta é que ela tende a ser explicada, via de regra, por critérios de meritocracia, delimitados pelo conceito de crescimento econômico. No entanto, o discurso que fortalece essa tese resulta em expor que a sociedade brasileira é desigual e repleta de injustiças, pelo aspecto do desenvolvimento econômico; ou seja, a terrível desigualdade de renda e condições de vida desvenda a má distribuição dos recursos decorrentes do crescimento econômico e isso provoca uma série de desequilíbrios no contexto social.

Dentre vários paradoxos, pelos dados do IBGE, é possível destacar o recrudescimento dos indicadores da pobreza e da pobreza abaixo da linha da miséria. Segundo o IBGE (2022), a pobreza teve aumento no ano de 2021, afetando 62,5 milhões de pessoas (um recorde); ou seja, o maior nível a partir do ano de 2012. Sua divulgação destaca também que, nesse mesmo ano, 62,5 milhões de pessoas que representam 29,4% da população brasileira estavam

reconhecidamente na pobreza e, destas, 17,9 milhões de pessoas, que representam 8,4% da população foram classificados como extremamente pobres. Fato curioso é que, ao se desdobrar essas informações, percebe-se uma questão provocadora para esta pesquisa: a população de pretos e pardos que se encontra abaixo da linha da pobreza é de 37,7%, o que representa o dobro da proporção de brancos na mesma situação, que é de 18,6% (IBGE, 2022).

Segundo a pesquisa (IBGE, 2022), crianças pobres, menores de 14 anos, que se encontravam na situação abaixo da linha da pobreza no ano de 2021 representaram 46,2% – o maior percentual desde o ano de 2012. No ano de 2020, havia ocorrido uma queda desse índice ao seu menor nível, que foi de 38,6.

Delimitando a análise desta questão, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do IBGE, de 2019, fala sobre o trabalho de crianças e adolescentes e revela que 66,1% das crianças em situação de trabalho infantil eram pretas ou pardas. Elas representavam à época número superior a 1,1 milhão de crianças de 5 a 17 anos no Brasil (IBGE, 2020a).

Ainda segundo a pesquisa, o analfabetismo é três vezes maior no grupo das pessoas negras, pois, nesse grupo, 10 em cada 100 indivíduos não sabem ler ou escrever, enquanto no grupo de pessoas brancas a proporção é de 3,6 para cada 100 indivíduos. Dos 10 milhões de brasileiros com idade entre 14 e 29 anos, evadidos da escola antes de concluírem a formação básica, 71,7% são pretos ou pardos. O principal motivo detectado pela pesquisa foi a necessidade do trabalho para subsistência (IBGE, 2020b).

Sob a gestão da então Presidenta Dilma Rousseff, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo consolidado como ferramenta principal para ingresso em universidades públicas, utilizando a nota do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e simplificando o seu acesso. Em 2011, foi criado o Programa Ciência sem Fronteiras. Lançado no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, o programa buscou incentivar a mobilidade acadêmica internacional, oferecendo bolsas para estudantes brasileiros cursarem parte de sua graduação ou pós-graduação em universidades de renome no exterior.

O fortalecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, tinha como objetivo expandir o ensino técnico e profissionalizante, promovendo a qualificação de mão de obra. A Presidenta Dilma Rousseff deu continuidade à política de expansão universitária, iniciada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação de mais universidades e institutos federais, cotas para Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012). A Presidenta Dilma sancionou a Lei de Cotas, que obrigava as universidades

federais a reservarem 50% de suas vagas para alunos de escolas públicas, com recortes específicos para negros, indígenas e pessoas de baixa renda, ambas as governanças priorizaram, como foco, a redução da desigualdade, a inclusão social e a ampliação de direitos. Essa questão tem se ampliado por décadas, sem que se tenha conseguido reverter sua lógica que aumenta as injustiças sociais garantidoras do processo de reprodução e perenização do fracasso escolar e social. À educação tem sido atribuída grande parte da responsabilidade disso, devido ao fato de não conseguir combater o racismo, uma vez que a escola é reconhecida como o espaço de educação que tem um papel social bem definido. É nela que as crianças entram na fase inicial, com o objetivo de se socializarem e se integrarem à sociedade de forma mais ampla. Lá ocorre o encontro das diferenças! A criança se entende no mundo em relação aos outros e não individualmente. Ela precisa de referências. Ela constrói seu caráter e sua identidade analisando os demais. A criança aprende, imita, aceita ou rejeita, desenvolve preferências e comportamentos de ação ou reação em resposta aos estímulos, segundo a sua concepção de mundo, em movimento contínuo.

Na realidade, parte das crianças já chegam à escola de Educação Infantil, com quatro ou cinco anos, trazendo consigo uma carga variada de preconceitos, que estão impregnados pelas visões iniciais que elas têm do mundo. Isso é influenciado pelas práticas familiares, pelos estímulos sociais observados nos adultos, na televisão, nas mídias sociais, nos dogmas e nas doutrinas da religião.

As diferenças estão presentes nesses espaços e na escola elas se encontram. No entanto, o papel que cabe à escola é de continuar o seu processo educativo, que contribuirá também para a construção da sua identidade. É fundamental ter em mente que, apesar de haver um desafio de construção por um lado, existe, por outro, uma necessidade simultânea de desconstrução de várias noções, comportamentos e ideias que prejudicam a vida social. No que diz respeito à orientação sexual, assim como às diferenças étnicas, físicas, culturais e religiosas, essa desconstrução é crucial, para superar preconceitos e promover a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade. Esses aspectos são essenciais para a criação de uma sociedade pluralista, justa e democrática, onde todos os indivíduos possam coexistir com direitos iguais e dignidade.

Os ciclos de governança dos governos federais, entre 2003 e 2016, resultaram em significativas transformações no sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso, a democratização e a inclusão. É interessante pontuar a criação do Prouni - Programa Universidade para Todos, em 2005,

que foi uma das iniciativas mais marcantes, oferecendo bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda que tenham estudado em escolas públicas ou sejam bolsistas integrais na rede privada. Em 2007, houve a reestruturação do Fies, Fundo de Financiamento Estudantil, que passou por mudanças significativas, como a redução das taxas de juros e o aumento do prazo para pagamento da dívida, facilitando o acesso ao ensino superior privado. Houve a expansão da rede federal de educação, com a criação de novas universidades e a interiorização do ensino superior, levando instituições públicas a regiões historicamente carentes, como o Norte e o Nordeste. Como exemplos, citamos a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Houve também a reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni), programa implementado em 2007, que buscou aumentar a taxa de ocupação das universidades federais, ampliando o número de vagas e cursos.

Nesse contexto, o papel da educação infantil é fundamental, pois é nessa fase que as bases para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças são estabelecidas, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Além disso, as crianças desenvolvem a compreensão de uma sociedade pluralista com diversas formas de ser e viver.

Grande parte das pesquisas têm apontado o racismo como elemento que inibe a construção de uma identidade positiva pelas crianças negras. Um dos argumentos é de que as práticas racistas na escola – local de encontro das diferenças – evidenciam uma escola permeada pelo racismo estrutural, ou seja, aquele que se introduz e se dissemina por todos os espaços da estrutura social e, muitas vezes, também pelo racismo institucional, quando, de forma consciente ou inconsciente, a escola evita o confronto de idéias ou adota práticas indevidas que estimulam a segregação e o preconceito de forma discriminatória, chegando a práticas de violência simbólica, moral e física ou à exclusão dos desiguais, por consequência do racismo. Trata-se, nesse caso, das literaturas, livros didáticos, comemorações culturais, religiosas, sistemas de rigor disciplinar, planos de curso e de atividades, sistemas de seleção ou de premiações decorrentes de escolha política da escola ou dos seus agentes.

Uma questão importante desta pesquisa é a idéia de que as práticas racistas rebaixam os indivíduos, minando a sua autoestima e inferindo-lhes a dependência da condição de

branquitude<sup>2</sup> para que sejam reconhecidos como seres humanos “normais”, ou seja, dentro do padrão estético aceitável como belo ou positivo.

Em face disso, a proposta de uma educação antirracista tem sido frequente nas orientações e normativas oficiais, no sentido de que o modelo de educação é, por natureza, uma escolha política, ou seja, uma escolha da escola e do seu corpo pedagógico, entendido este como: os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), agentes da gestão e de apoio. Essa proposta vem, também, acompanhada de sugestões de fortalecimento da formação inicial e continuada de professores(as), o que vem ao encontro do que também defende Munanga (2005).

A partir dos consensos abordados até aqui, o posicionamento desta pesquisa foi o de que é preciso articular questões que estão soltas e analisar o problema por uma visão holística, à procura de compreender o porquê de o racismo continuar a progredir e reproduzir seus terríveis efeitos sobre todo o universo das famílias, da escola e da sociedade, como um espaço mais amplo, com enfoque nas práticas docentes, para conhecer a questão explorando a ótica dos(as) educadores(as).

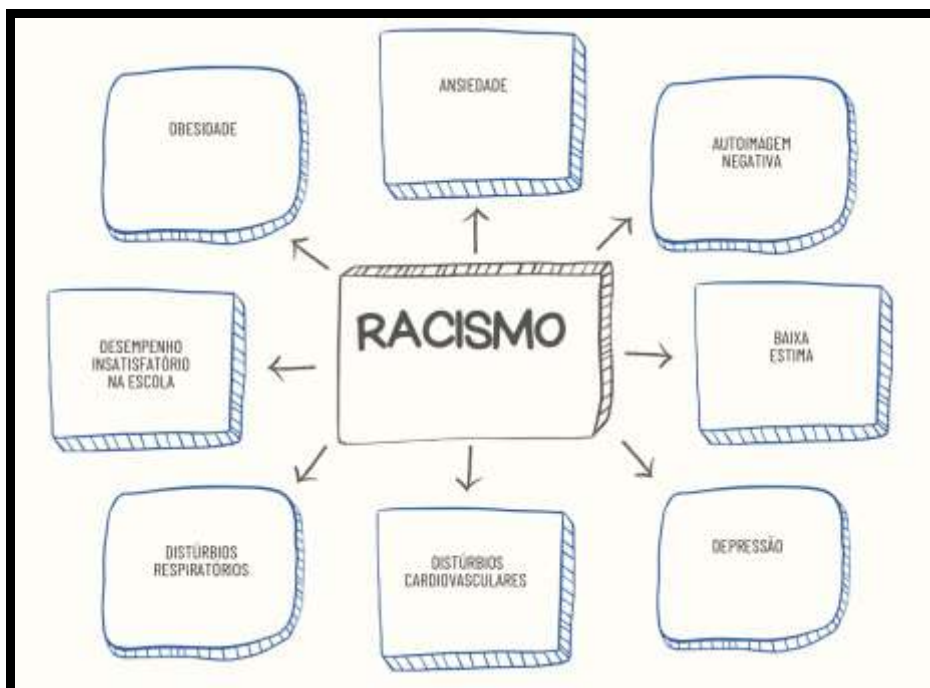
Assim, o problema desta pesquisa pode ser estruturado da seguinte forma: em que medida o contexto pedagógico tem contribuído para uma prática antirracista que favoreça a construção de uma identidade positiva da criança na Educação Infantil? Como as vivências e as práticas pedagógicas experimentadas pelas crianças contemplam a diversidade e estão em alinhamento com o que preconiza a legislação e as orientações normativas sobre educação antirracista? Assim, a principal justificativa para esta investigação se baseia na ideia de que a escola não pode ser indiferente ao enfrentamento do racismo, desde a fase inicial da formação da identidade pelas crianças e, como a escola não é uma estrutura autônoma, é seu corpo pedagógico quem movimenta suas práticas educativas. Sendo assim, é importante saber se tais práticas estão em alinhamento com o que é preconizado na Lei e orientações normativas ou se há alguma disfunção que estabeleça outras barreiras ao alcance desse fim educativo.

Importante ressaltar ainda que pesquisas da área têm mostrado que crianças expostas ao racismo estão em maior risco de desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse. Além disso, o racismo estrutural, que permeia as instituições e práticas sociais, pode resultar em oportunidades desiguais, acesso limitado a recursos e um sentimento constante de marginalização. Quanto aos prejuízos que o racismo pode acarretar às crianças, a figura a seguir os sintetiza.

---

<sup>2</sup> Branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais.

Figura 1 – Danos que o racismo pode causar à primeira infância



Fonte: Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, NCPI. Núcleo Ciência pela Infância, Brasília, 2023.

Como pode ser observado na figura 1, a forma como um indivíduo percebe e interage com seu próprio corpo, bem como é percebido pelos outros, pode influenciar significativamente na construção da sua autoimagem e identidade. A relação entre o sujeito e o corpo é complexa e multifacetada, e muitos campos de estudo exploram como essa interação contribui para a formação da identidade individual.

Considerando que a raça<sup>3</sup> desempenha um papel significativo na formação das infâncias, influenciando as experiências e oportunidades que as crianças têm, nem sempre essa influência é positiva, e as disparidades raciais podem se manifestar de várias maneiras no desenvolvimento infantil. A diversidade racial é uma parte intrínseca da sociedade, refletindo as diferentes origens étnicas e culturais das pessoas. No entanto, quando existem desigualdades sistêmicas, discriminação e preconceito, com base na raça, são gerados impactos negativos.

Crianças de diferentes raças podem enfrentar obstáculos distintos em termos de acesso à educação, oportunidades de emprego, cuidados de saúde e outros recursos essenciais. Além

<sup>3</sup> Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (Guimarães, 1999, p. 9).

disso, a exposição a estereótipos raciais e discriminação pode afetar a autoestima e o bem-estar emocional das crianças.

Falar de infância universal como uma unidade geral pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: o que há são infâncias. (Barbosa, 2000, p. 101).

Dessa forma, tendo em vista a importância da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a presente pesquisa busca compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em duas escolas de Educação Infantil da rede pública do município de São Paulo, a partir de indícios visíveis e não visíveis nos espaços e ambientes dessas instituições de ensino.

No atual contexto da Educação Infantil, tornou-se uma preocupação crescente garantir que o ambiente educacional reflita a diversidade étnica e cultural da sociedade. Isso inclui materialidades pedagógicas, como brinquedos, livros e imagens que representem diferentes grupos étnicos, para que as crianças possam se identificar e aprender sobre diferentes culturas desde cedo.

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o significado das instituições de Educação Infantil na atualidade, entendendo-as como um dos espaços possíveis para as crianças viverem suas infâncias e construir suas identidades na interação, com adultos e crianças, pois se o conceito tradicionalmente mais aceito para o cuidado e a educação das crianças era o contexto familiar, hoje é quase impossível conceber a organização da sociedade sem as instituições públicas e privadas de Educação Infantil (Amaral, 2018, p. 24).

Ou seja, os processos de constituição das identidades das crianças que estão em uma instituição educativa estão intimamente ligados com a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, permitindo, assim, que as crianças expressem suas identidades, pensamentos e sentimentos em um ambiente educacional mais participativo. Quanto à identidade étnica, é crucial reconhecer e celebrar as diversas origens culturais das crianças. Isso inclui incorporar elementos culturais em atividades pedagógicas, utilizando materialidades pedagógicas e recursos que representem a diversidade étnica presente na escola. Além disso, é importante criar um ambiente inclusivo, onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas por quem são, independentemente de sua origem étnica.

A formação e o trabalho docente têm de estar pautados na humanização das relações, para com o outro, criando um ambiente que reconheça e valide e celebre a diversidade,

garantindo a representação positiva de diferentes grupos étnicos. Em seus estudos, Gomes (2007, p. 25) destaca que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana.

Assim, para iniciarmos esta pesquisa, realizamos uma busca de dissertações de mestrado, teses de doutorado e de artigos acadêmicos, respectivamente, nas plataformas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e no Scientific Eletronic Library Online (SciELO), no período temporal de 2013 a 2023, por serem as mais atuais, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores em conjunto: Educação Infantil, Identidade e Relações Étnico-Raciais.

Entendemos que a escassez de pesquisas sobre este tema se justifica não só pela chegada tardia da Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica na história da educação brasileira, mas também pelas potentes ações do movimento negro, pela ressignificação dos conceitos de criança, de infância e, conseqüentemente, da Educação Infantil, além do arcabouço da Lei nº 10.639/03, que impuseram a necessidade de pesquisas que discutissem os “constructos” de uma educação antirracista, passando a ser escopo de investigação de forma mais intensa, recentemente.

Nesta busca, selecionamos duas teses, duas dissertações e dois artigos científicos, cujos temas colaboram com a nossa pesquisa, elencados no quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes para nossa temática

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
Amaral, Arleandra Cristina Talindo	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Tese	2013	Universidade Federal do Paraná
Souza, Edmacy Quirina de	Crianças negras em escolas de “alma branca”. Um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil	Tese	2016	Universidade Federal de São Carlos
Pinheiro, Nilzete Rodrigues	Estudos sobre as relações étnico-raciais entre crianças e práticas	Dissertação	2018	Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

	pedagógicas na Educação Infantil			
Pires, Sandra Regina	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	Dissertação	2020	Universidade Federal de Santa Catarina
Silva, Alex Sander da; Furlan, Marta Regina	Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação Infantil	Artigo científico	2023	Universidade do Extremo Sul Catarinense Universidade Estadual de Londrina
Weber, Maria Julieta; Matos, Patrícia Ferras de	Melhorar a espécie humana desde a infância: eugenia e higiene mental no Brasil e em Portugal (Primeira metade do século XX)	Artigo científico	2023	Universidade de Lisboa Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A pesquisa de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), na tese denominada “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil”, investiga as possibilidades de construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil, primeiro espaço de socialização vivido pelas crianças, externo ao lar. Trata como erro a utilização dos resultados de pesquisas estadunidenses sobre identidade étnico-racial (identificação e vocabulário racial) para a realidade brasileira, sendo necessário pensar especificamente como as crianças brasileiras constroem sua identidade racial, diante da complexidade que envolve a classificação racial no Brasil, dada a extensão territorial do país. A construção da identidade se concretiza nas vivências, que, por sua vez, estão intimamente relacionadas com as intenções pedagógicas das pessoas que organizam o espaço, considerando as necessidades das crianças, sendo o espaço organizado em ambiente, torna-se um elemento que apoia a construção da identidade pelas crianças. Como resultado da pesquisa, observou-se que imperava na instituição uma valorização da “branquidade normativa”, expressa em murais, cartazes, mascote e logomarca que representa a instituição, e até mesmo nas apreciações em relação à beleza estética e na predileção pelas crianças brancas, realizada algumas vezes de modo velado pelas docentes. As possibilidades de construção de identidade étnico-racial observadas foram bastante restritivas e pautadas na hierarquia racial.

Edmacy Quirina de Souza (2016), em sua tese “Crianças negras em escolas de ‘alma branca’: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil”, busca analisar como a criança vivencia as diferenças étnico-raciais na Educação Infantil, enquanto sujeito produzido culturalmente. Foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: grupo focal (4), observação, registro em diário de campo e registro fotográfico, envolvendo 11 professoras e 47 crianças (idades entre 4 e 5 anos), por um período de seis meses, com duas turmas de uma Escola Municipal de Educação Infantil no Município de Itapetinga, região sudoeste da Bahia. Ela concluiu que a questão racial é intrincada e multifacetada, sendo influenciada por diversos aspectos culturais, sociais e históricos. Os espaços e ambientes, práticas imagéticas, discursivas e disciplinares desempenham papéis significativos na revelação e perpetuação das questões raciais. Compreender e abordar a questão racial envolve a análise crítica desses espaços e práticas, visando mudanças profundas para promover a igualdade e a justiça. Em relação às questões étnico-raciais e sua interseção com a infância, as análises permitiram entender que essas questões se encontram enredadas numa teia de poder sobre os corpos infantis e, naquele espaço institucional, produzem e circulam saberes que funcionam numa correlação de forças. O cenário da pesquisa confirmou a necessidade de professoras/es mais bem preparadas/os para se posicionarem criticamente ante situações e atitudes preconceituosas. Esta preparação pode estar relacionada com uma formação inicial e continuada para a diversidade cultural, social e racial.

Nilzete Rodrigues Pinheiro (2018), em sua dissertação intitulada “Estudos sobre as relações étnico-raciais entre crianças e práticas pedagógicas na Educação Infantil” realizou uma pesquisa de natureza qualitativa e se ancorou nas perspectivas sociológicas de natureza participativa. Seu universo de pesquisa foi a CEMEI Nova Vida, no Município de Mucurici, no distrito de Itabaiana, Estado do Espírito Santo. Os sujeitos foram 12 crianças (4 a 5 anos), durante o período de três meses. Foram utilizadas observações livres e técnicas projetivas. Com as professoras, foram feitos dois questionários (cultural e profissional), com questões relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula sobre o racismo, discriminação e identidade, e entrevistas gravadas. Os dados foram tratados mediante a análise do conteúdo interpretativo. Por meio da pesquisa, foi possível analisar, na prática, quais as posturas política e pedagógica de professores da Educação Infantil do Município de Mucurici quanto à inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Foi identificada, no espaço escolar, a ausência de cartazes, brinquedos ou livros infantis que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Notou-se o despreparo e a falta de formação adequada dos profissionais da escola para lidar com a diversidade étnica no

cotidiano escolar, quando o debate está ausente nas pautas das reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nos registros diários.

A dissertação de Sandra Regina Pires (2020), intitulada “Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si”, buscou compreender a constituição identitária das crianças negras na Educação Infantil. A pesquisa foi fundamentada nos estudos sobre constituição identitária, embasando-se em nomes como Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Kabengele Munanga, para compreender como se dá a constituição da identidade das infâncias negras contemporâneas, tendo como metodologia a etnografia, a abordagem qualitativa, a observação, o registro em diário de campo acerca das manifestações verbais e não verbais das crianças e a análise documental. O universo da pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na região central de Florianópolis e os sujeitos foram duas turmas de pré-escola (4 - 5 anos) com 14 crianças cada. O estudo teve como objetivo principal evidenciar o que as expressões verbais e não verbais das crianças negras comunicam a respeito de seus pertencimentos étnico-raciais. A escuta atenta e o registro das interações, socializações e brincadeiras imaginativas nas instituições de Educação Infantil evidenciaram aspectos de como as crianças negras se sentem representadas, inseridas e acolhidas nesses espaços sociais. A autora concluiu que pesquisas com crianças expandem as possibilidades de refletir sobre o papel sociopolítico da Educação Infantil para o enfrentamento e o combate à discriminação racial e ao racismo.

No artigo científico “Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação Infantil”, Alex Sander da Silva e Marta Regina Furlan (2023) destacam, como desafio significativo na área da Educação Infantil, a necessidade de superar a recusa em aceitar um conceito único e restrito de infância e de ser criança. Além disso, mencionam a importância de se considerar as tensões étnico-raciais e o racismo estrutural que permeiam as relações educacionais. Ao reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas das crianças, os educadores podem criar ambientes mais inclusivos e enriquecedores. Isso implica ir além de um modelo único de infância, levando em conta fatores étnico-raciais que podem afetar a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros.

Em seus estudos, Maria Julieta Weber e Patrícia Ferraz de Matos (2023) afirmam que, Brasil e Portugal buscaram implementar políticas de higiene mental, muitas vezes ligadas à eugenia, visando ao desenvolvimento saudável da infância. Programas educacionais foram influenciados pela visão de aprimoramento da raça, e medidas de higiene mental foram implementadas para garantir o desenvolvimento emocional das crianças. Em ambos os países, essas práticas eugenistas foram contestadas ao longo do tempo, devido a suas implicações

éticas e morais. Na segunda metade do século XX, houve uma mudança de paradigma, com uma maior ênfase nos direitos humanos e na igualdade, resultando na rejeição de muitas políticas eugênicas. Hoje, as políticas de saúde mental eugenistas são amplamente condenadas, devido às implicações éticas e morais associadas à tentativa de manipular a reprodução humana e a promoção de uma suposta superioridade racial. Esses temas continuam sendo objeto de estudo e reflexão crítica na psicologia, na medicina e na educação, destacando a importância de se aprender com o passado para evitar a repetição de erros éticos no campo da saúde mental.

Analisando as pesquisas e os estudos acima apresentados, destaca-se que os respectivos autores reconhecem a relevância da temática étnico-racial, no que se refere à compreensão de classificação racial nos diferentes contextos educativos da escola de Educação Infantil. Ao analisarem a participação das crianças nos estudos realizados, constataram a potência delas diante das aprendizagens socioculturais complexas, evidenciando seus direitos como sujeitos históricos que são. Esses trabalhos buscam verificar as possibilidades que as crianças têm de construir positivamente sua identidade étnico-racial no cotidiano da Educação Infantil.

Diante do exposto, esta pesquisa, como já dito, tem por objeto a educação das relações étnico-raciais em duas Escolas Municipais de Educação Infantil da rede pública do Município de São Paulo. Tem como objetivo geral verificar como o racismo estrutural e institucional opera no contexto das escolas selecionadas, por meio das propostas pedagógicas, materialidades pedagógicas, organização de tempo e espaço e das relações que as crianças estabelecem entre si e com os(as) educadores(as). Como objetivos específicos, foram elencados: identificar práticas e vivências que fragilizam a educação antirracista nas interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos nas unidades selecionadas; investigar como o arcabouço legal, que orienta a educação antirracista, tem reverberado nas ações educativas das escolas pesquisadas.

Nossa hipótese é que os conceitos, as perspectivas e as orientações legais sobre a educação antirracista não estão suficientemente compreendidas e nem transformadas em práticas potentes pela comunidade escolar, sendo necessários processos formativos eficazes sobre essas questões para que a criança negra possa construir uma imagem positiva de si. Propusemos uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo exploratória e os instrumentos de produção de dados foram: entrevistas, observação das vivências de duas turmas, reflexão sobre os documentos oficiais que embasam a educação antirracista e os projetos político-pedagógicos para análise do conteúdo coletado. Com base na proposta de Laurence Bardin, emergiram duas

categorias: a) interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade positiva da criança negra; b) formação docente e práticas articuladas com a educação antirracista. O referencial teórico pautou-se nos seguintes autores: Adilson Moreira, Cida Bento, Eliane Cavalleiro, Djamila Taís Ribeiro dos Santos, Nilma Lino Gomes e Silvio de Almeida. Os resultados da investigação mostram a existência de fragilidades significativas quanto ao fortalecimento da autoestima das crianças negras e o reconhecimento de suas identidades no ambiente escolar, principalmente pela ausência de uma pauta pedagógica consolidada, que aborde de forma consistente a questão racial. Daí a necessidade da formação docente continuada sobre práticas pedagógicas que valorizem as diferentes etnias e a criação de espaços de discussão sobre a identidade racial no currículo da Educação Infantil.

Esta dissertação está dividida em oito seções.

Na seção 1, discutimos a base legal para a proteção e promoção das relações étnico-raciais, incluindo as orientações da Secretaria Municipal da Educação, voltadas para a reflexão sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

A seção 2 explora os conceitos de raça, racismo, levando em conta suas origens e sua tipologia: o racismo estrutural, o institucional, o individualista e o recreativo, apontando a sua origem e sua complexidade.

A seção 3 aborda como a concepção de criança, infância e educação infantil no Brasil têm evoluído ao longo das décadas, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas sob a perspectiva sociológica, buscando compreender os papéis dos espaços sociais, bem como as suas responsabilidades sobre a educação da criança.

À seção 4 coube a apresentação do percurso metodológico, os procedimentos de pesquisa e a apresentação das duas categorias de análise e seus indicadores, estudo do universo da pesquisa e da análise dos(as) participantes da pesquisa das duas escolas pesquisadas.

Ficou reservada para a seção 5 a análise dos dados da observação, dividida por cenas extraídas das duas escolas, e análise e discussões das entrevistas em relação à categoria 1.

A seção 6 apresenta a análise dos dados da observação, dividida por cenas extraídas das duas escolas e a análise dos indícios da educação antirracista presentes nos projetos político-pedagógicos das duas escolas pesquisadas.

A seção 7 apresenta a análise dos dados das entrevistas em relação à categoria 2.

Finalmente, na seção 8, tecemos nossas considerações finais e apontamos nossa proposta de intervenção.

## 1 BASE LEGAL: PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção, abordaremos as bases legais que são fundamentais para a proteção e promoção das relações étnico-raciais. Uma vez construídas e aplicadas, as leis fomentam o princípio de igualdade e o combate à discriminação racial em todas as suas formas. Um arcabouço legal sólido é fundamental para orientar as políticas e práticas educacionais em um país por várias razões importantes, sendo elas: garantia de direitos, equidade, inclusão, responsabilidade, continuidade e estabilidade para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais ao longo do tempo. Um arcabouço legal estabelece os direitos e responsabilidades de todas as partes envolvidas no processo educacional. Isso preconiza que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que os direitos individuais sejam protegidos. Fornece também um conjunto de padrões e diretrizes para orientar as práticas e decisões dentro dessa área.

O quadro que segue fornece uma visão ampla de progresso e da evolução da legislação pertinente a esse tema.

Quadro 2 – Documentos legais e pedagógicos pertinentes à educação étnico-racial

<b>Legislação Federal</b>	
Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.	Texto constitucional, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.
Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	Altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências.
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Parecer 03/2004 CNE, de 10 de março de 2004.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução 01/2004 CNE, de 17 de julho de 2004.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer 02/2007 CNE, de 31 de janeiro de 2007.	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer 20/2009 CNE, de 11 de novembro de 2009.	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução 05/2009 CNE, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
<b>Publicações Pedagógicas Municipais</b>	
Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.	Programa de Orientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e a discussão sobre aprendizagem Étnico-Racial, subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
Programa Mais Educação: subsídios para implementação. Nota Técnica nº 11. São Paulo: SME/DOT, 2014.	Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Mais Educação São Paulo foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista cinco principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Dimensão 5 Relações étnico-raciais e de gênero. São Paulo: SME/DOT, 2016.	Indicadores Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas por meio de uma Autoavaliação Institucional Participativa colaborando para o fortalecimento da gestão democrática intensificando os diálogos entre as Unidades Educacionais, famílias/responsáveis, comunidade e destas com as Diretorias regionais de Educação e Secretaria Municipal de Educação.
Currículo da Cidade: Educação Infantil – Educação para as Relações Étnico-Raciais. São Paulo: SME/COPED, 2019.	Proposta de orientação do trabalho na Unidade Educacional, mais especificamente, na sala de referência, enquanto contextos de vivências, aprendizagens e desenvolvimento.
Currículo da Cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.	Orientações Pedagógicas - Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A Constituição de 1988 foi um marco para a educação no Brasil, ao consolidá-la como um direito fundamental de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família. Ela instituiu a educação como um direito universal, gratuito e de qualidade, assegurando o acesso à educação básica obrigatória, dos quatro aos dezessete anos, e promovendo a igualdade de

condições de acesso e permanência. Além disso, determinou que o Estado deve investir um percentual mínimo de recursos na educação e garantiu a gestão democrática do ensino público. A Constituição também valorizou os profissionais da educação, assegurando planos de carreira e condições dignas de trabalho, além de estabelecer a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino como prioridades nacionais.

A LDB estabeleceu as bases para a organização da Educação Infantil, assegurando que essa etapa seja compreendida como fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para a promoção de sua cidadania. Além disso, ela também definiu os direitos e deveres dos pais, do Estado e da sociedade em relação à educação das crianças, fornecendo um importante arcabouço legal para orientar as políticas e práticas educacionais no país. A integração da Educação Infantil no quadro educativo nacional e na lei de diretrizes e bases significa que a Educação Infantil tornou-se parte integrante da educação básica.

Lê-se no artigo 29 da LDB, alterada pela Lei nº 12.796/2013: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, art. 29).

A política educacional do Brasil voltada à promoção da igualdade racial está definida na Lei nº 10.639/2003, que implementa um sistema educacional que reconhece e valoriza a identidade, a história e a diversidade cultural dos negros brasileiros e de seus antepassados.

Ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, pelo artigo 26 que determina:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, art. 26, § 1º).

Para além da garantia de direitos e responsabilidades das pessoas em relação às questões étnicas e raciais, esta ação visa promover a representação e valorização das pessoas negras, destacando as suas histórias e culturas, de forma positiva. Isto é importante para contrapor as narrativas históricas dominantes, que tanto marginalizam ou estereotipam as experiências negras.

Ao apresentar essas histórias e culturas de uma forma positiva, vamos nos afastando da "história única" da narração dos fatos, ressignificando os conteúdos, termos e conceitos, ao mesmo tempo em que é integrada, de forma positiva, a história daqueles que dominaram a construção da nação na história do Brasil: a população negra. Nessa mesma direção, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96 que, por sua vez, havia sido modificada pela Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Historicamente, o Brasil enfrentou e continua enfrentando problemas de discriminação racial e étnica. As leis que promovem a diversidade nacional e racial visam combater essa discriminação e promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da origem racial. Ao longo da história do Brasil, pessoas de diferentes origens étnicas foram sujeitas à discriminação, preconceito e violência. As leis que abordam a diversidade racial e étnica procuram abordar essas injustiças históricas e garantir os direitos e o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados, como pessoas de ascendência africana, povos indígenas e quilombolas. Sobre esse aspecto, a legislação nos mostra que:

A persistência desse hiato pode resultar em prejuízos à celeridade do processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada. A conquista é da sociedade, em especial, as populações negras e demais grupos populacionais historicamente discriminados de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, reducentes e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade.

Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças. (Brasil, 2007).

A diversidade racial e étnica é uma das características mais proeminentes da cultura brasileira. As leis que reconhecem e valorizam essa diversidade ajudam a proteger e aumentar a riqueza cultural do país e a garantir o respeito e a valorização das diversas tradições, costumes e expressões culturais. A legislação que abrange a diversidade nacional e étnica também desempenha um papel importante na educação e na sensibilização do público para a importância de respeitar a diversidade, como se observa a seguir:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (Brasil, 2004a).

É necessária uma abordagem educacional que incorpore esses conceitos sociopolíticos no currículo e na prática pedagógica, desde a primeira infância, e que se proponha a ensinar às crianças sobre questões sociais, como respeito à diversidade, direitos humanos, sustentabilidade, entre outros temas relevantes para a sociedade em que vivem. Abordagem essa, que deve promover uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das questões que afetam suas vidas e o mundo ao seu redor, desde tenra idade. A esse respeito, entende-se ser necessário:

Considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009a, p. 6).

Também, resumidamente, percebe-se que a resolução reconhece que a diversidade nacional e étnica no Brasil é essencial para promover a igualdade, reparar injustiças históricas, preservar a identidade cultural, educar e conscientizar as pessoas. Além de garantir os direitos dos grupos marginalizados. Desenvolver diretrizes como essas para integrar a história e a cultura dos grupos afro-brasileiros, indígenas e de outros grupos étnicos nos currículos escolares é fundamental para ajudar a combater o preconceito e promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Sobre esse aspecto, a lei preconiza:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...];

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (Brasil, 2009b, p. 4).

O país tem uma longa história de desigualdade e injustiça racial, em grande parte devido ao legado da escravidão e às políticas discriminatórias que continuaram mesmo após a

abolição, em 1888. Abordar essas questões requer esforços partilhados, incluindo políticas públicas eficazes, medidas antirracistas e tomada das medidas necessárias para promover a igualdade racial e étnica em todas as áreas da vida social e institucional, principalmente nas escolas.

Em suma, as orientações legais enfatizam a possibilidade de compreender a complexidade dos problemas que afetam as crianças, suas vidas e o mundo que as rodeia. Isso implica pensar como a Educação Infantil desempenha um papel crucial na construção de uma identidade étnica positiva nas crianças. O Currículo da Cidade: Educação Infantil enfatiza:

É preciso pensar nas abordagens dos conteúdos curriculares propriamente ditos, pois toda a epistemologia eurocêntrica se fundamenta no monoteísmo, isto é, na premissa de que um valor, um povo, uma cultura, uma ideia, uma prática só podem existir se eliminar as outras. Esse princípio se verifica também na dimensão política (poder centralizado) e econômica (a padronização do sistema de produção e consumo). Nesse caso, os valores civilizatórios africanos abrem caminho para o pluriversal em lugar da ideia de universal, que foi responsável pelo epistemicídio ao impor um padrão branco, europeu, patriarcal e heteronormativo como a medida de todas as experiências (São Paulo, 2022b, p. 79).

Os documentos legais, por si só, não podem mudar a realidade, mas são passos decisivos na direção certa. A sensibilização do público e a tomada de medidas concretas sobre questões étnico-raciais são fundamentais para combater a discriminação e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, a educação desempenha um papel essencial nesse processo, porque forma criticamente a mentalidade e os valores das gerações futuras. Portanto, investir na educação contra o racismo e na diversidade é crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e harmoniosa. As normativas mostram que:

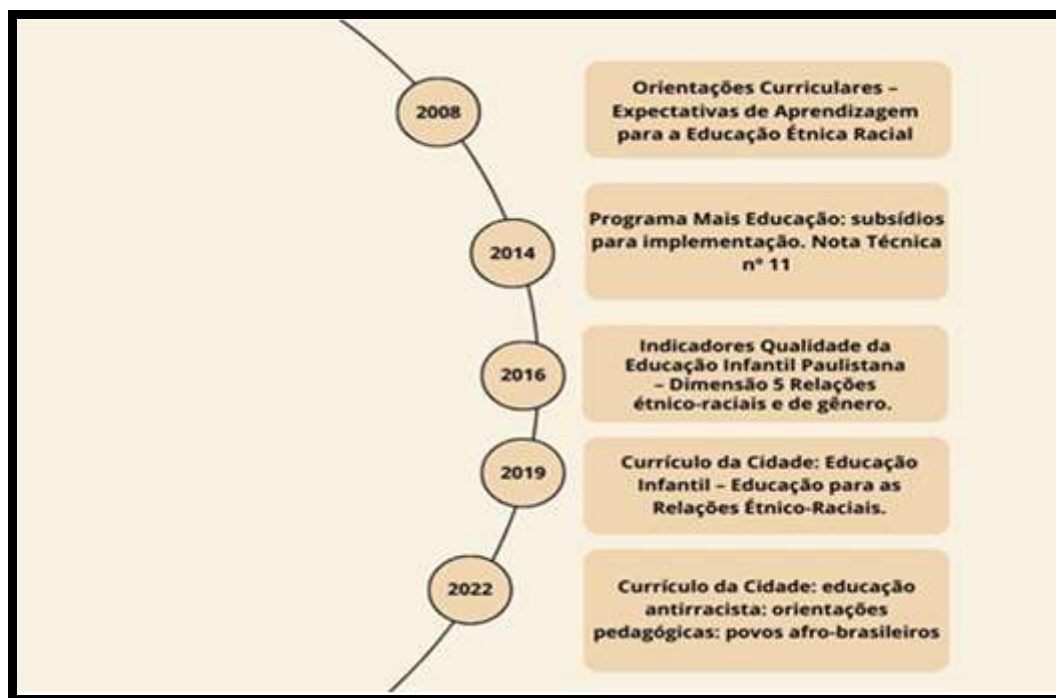
As temáticas cor/etnia e gênero requerem um olhar atento relativo aos projetos pedagógicos e curriculares. A escola, como uma das instituições formadoras da sociedade, não escapa a práticas pedagógicas discriminatórias, aliadas a posturas individuais e coletivas igualmente calcadas nesses valores (São Paulo, 2008, p. 11).

Tais publicações permitem que professores(as) e gestores(as) compreendam e interajam, de forma eficaz, com o mundo que os rodeia, tornando-se agentes de mudança e participantes ativos na sociedade. Elas podem ajudar a promover a inclusão e a diversidade, oferecendo materiais que apresentem diferentes perspectivas culturais, étnicas, raciais, de gênero, entre outras, e incentivem a valorização da pluralidade de experiências e a construção das identidades.

A figura a seguir fornece uma visão geral dos documentos produzidos pela Secretaria

de Educação do Município de São Paulo, que reconhece o papel essencial da educação na luta contra o racismo e o seu compromisso com a promoção da igualdade racial.

Figura 2 – Publicações pedagógicas da Secretaria de Educação do Município de São Paulo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Ao abordar questões sociopolíticas e pedagógicas, tais publicações ajudam a desenvolver as competências sociais e cívicas desde a infância, tais como empatia, respeito, cooperação, pensamento crítico, tomada de decisões éticas e envolvimento cívico. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) tem levado ao desenvolvimento e discussão de diversos programas de aprendizagem e propostas educacionais consistentes com as diretrizes da Lei nº 10.639/03, que definem, na escolaridade obrigatória, os pressupostos teóricos e conceituais da história africana e afro-brasileira.

As Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial destacam

A importância de atentar prioritariamente à educação infantil, pois atitudes rotineiras, meias palavras ou gestos involuntários podem representar a máscara do preconceito exibida por nossa sociedade e deixar marcas significativas na educação das crianças pequenas (São Paulo, 2008, p. 11).

A Educação Infantil desempenha um papel importante no processo de formação da identidade das crianças, pois nos primeiros anos de vida elas começam a formar uma

compreensão de si mesmas e do mundo que as rodeia. Durante essa fase, as interações com o ambiente social, incluindo a família, os professores e os pares, desempenham um papel importante na construção da identidade da criança.

Por meio de atividades e interações na Educação Infantil, as crianças começam a desenvolver uma compreensão básica de quem são. O reconhecimento das próprias características físicas, emocionais e pessoais é fundamental para a construção da autoimagem e da autoestima positiva. Essa diversidade étnica e cultural contribui para a formação de uma identidade mais ampla e inclusiva, ajudando as crianças a compreenderem e valorizarem a diversidade ao seu redor. As próprias orientações curriculares questionam a gênese do racismo na Educação Infantil:

Quando será que surge o racismo? Será que ele existe na unidade de educação infantil? As crianças consideram diferenças étnicas? Os adultos contribuem com o processo de inclusão ou exclusão social? Esses questionamentos tornam-se atuais e necessários em contextos que visem à prática inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando com a educação de qualidade e para a igualdade de direitos (São Paulo, 2008, p. 84).

A interação com os outros na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da identidade social das crianças. Por meio das relações com os(as) educadores(as) e os(as) colegas, as crianças aprendem sobre si mesmas em relação aos outros, desenvolvendo habilidades sociais, empatia e noções de pertencimento a grupos sociais.

As expectativas do trabalho educativo, numa instituição de Educação Infantil que leva em conta as relações étnico-raciais, visam compreender a realidade existente e a construção de valores de convivência, que levem à consciência de si e dos outros como parte de processos históricos. Baseiam-se na crença de que as experiências adquiridas na Educação Infantil fazem parte da memória das crianças como experiências de sua história.

Continuando esse percurso pela legislação, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação demonstra empenho para mudar as desigualdades nas escolas, especialmente no que diz respeito à aplicação da Lei nº 10.639/03, mas identifica a fragilidade das ações quanto à formação dos(as) educadores(as) e também na implementação das leis, conforme citação abaixo:

No entanto, como foi apontado nas intervenções analisadas, ainda existe uma série de lacunas para que as instituições escolares possam cumprir este papel, entre os quais se destacam a formação inicial de educadores, ainda muito incipiente no trato com a diversidade, e a tímida implementação das leis que pautam a obrigatoriedade da inclusão curricular de conteúdos referentes à cultura e história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, fazendo com que

se reproduzam no espaço escolar preconceitos que, na realidade, deveriam ser desconstruídos (São Paulo, 2014, p. 95).

Dada a natureza substantiva do tema, enfatiza-se mais uma vez a importância de traduzir a lei em pressupostos educacionais.

[...] as diretrizes dadas pelas referidas leis estão no horizonte da concepção de educação propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo, no que se refere à Reorganização Curricular, em ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), voltadas para o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e, também, organizadas em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (São Paulo, 2014, p. 96).

Também fazem parte desta reflexão legal os indicadores de qualidade, que são medidas ou conjuntos de dados que fornecem informações sobre uma situação, tendência ou fenômeno específico. Como instrumento de coleta de dados, no ano de 2016, a SME, após diálogo com as 13 diretorias regionais de Educação, por meio de Grupos de Trabalho (GT) e Seminários regionais, implementa o documento denominado de “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, com o objetivo de construir e consolidar uma cultura de Autoavaliação Participativa Institucional que envolve todos os sujeitos que participam do desenvolvimento das práticas educativas nas Instituições de Educação Infantil.

Organizado em cinco dimensões, o documento pretende estimular objetivamente a reflexão e o debate sobre os problemas a ultrapassá-los, por meio de um plano de ação que proporcione soluções de qualidade.

As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores nos quais as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, que dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais. Sobre a natureza participativa dessa autoavaliação institucional que se apoia em indicadores de qualidade, lê-se no documento:

Por tudo isso, o processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas (São Paulo, 2016, p. 8).

As dimensões desses indicadores são medidas ou aspectos que podem ser medidos ou

descritos. Essas dimensões de qualidade estão divididas em nove indicadores específicos para cada uma dessas qualidades. Em geral, indicam um grau ou classificação em uma determinada direção. Os indicadores destacam a ideia de dimensões na seguinte perspectiva:

As dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados (São Paulo, 2016, p. 9).

É a dimensão 5 aquela que trata das relações étnico-raciais, de gênero e da construção positiva da identidade. As crianças estão constantemente explorando e desenvolvendo suas identidades por meio das muitas interações e relacionamentos que vivenciam. Neste processo, elas podem envolver-se com muitas identidades que se cruzam e se sobrepõem. Essas identidades não são estáticas, mas fluidas e moldadas pelas diferentes situações e contextos em que as crianças se encontram. Ao testar e negociar suas identidades, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo que as rodeia.

Entende-se que

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças (São Paulo, 2016, p. 45).

A consolidação dos indicadores de qualidade como política pública na Educação Infantil deriva de leis que combatem o racismo, sendo um passo importante na busca pela igualdade e justiça social. Na educação, os indicadores têm o objetivo de identificar problemas e implementar políticas específicas para garantir que todas as crianças, independentemente da sua etnia, tenham oportunidades iguais.

Sobre como as crianças percebem as diferenças, o documento aponta:

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as

crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos (São Paulo, 2016, p. 45).

É muito importante sublinhar que os indicadores são essenciais para responsabilizar as instituições na luta contra o racismo estrutural. Ao estabelecer objetivos claros e mensuráveis, as políticas públicas, baseadas nestes indicadores, podem orientar a implementação de programas destinados a promover a inclusão e a diversidade em todos os setores da sociedade. Dessa forma, os indicadores de qualidade tornam-se uma importante ferramenta para traduzir os princípios antirracistas em ações práticas e eficazes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

A dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana surge com a intenção de que

As educadoras e os educadores da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos (as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e discussão, que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africana, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas, nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas (São Paulo, 2016, p. 45).

Diante disso, o propósito central dos indicadores, no que se refere as relações étnico-raciais e de gênero, é examinar como o racismo e o sexismo persistem dentro das instituições, e como as diferenças entre as populações africanas e afro-brasileiras podem ser valorizadas e representadas.

Como se infere quanto a esse aspecto, o chamado currículo se refere a uma série de experiências de aprendizagem estruturadas, destinadas a atingir objetivos educacionais específicos para grupos específicos. Isso inclui não apenas o conteúdo, mas também os recursos educacionais e as estratégias de ensino utilizadas para promover o desenvolvimento infantil. Dessa forma, também a publicação pedagógica intitulada de Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2022b), expressa as materializações de diversos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana, mostrando que:

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial [...] objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16 (São Paulo, 2022b, p. 43).

A educação desempenha um papel vital na sensibilização para as questões raciais e na capacitação das pessoas para reconhecerem os estereótipos e preconceitos incorporados nas suas mentalidades e comportamentos. Por meio de uma compreensão mais profunda das experiências das comunidades étnicas marginalizadas, a educação pode ajudar a desafiar as narrativas dominantes e a desconstruir mitos prejudiciais sobre grupos étnicos específicos. Sobre a importância do conhecimento das legislações específicas, entende-se que

Os marcos legais referenciados resultam da trajetória histórica de lutas e mobilizações sociais que, ao longo de décadas, buscou a representação de identidades socio-raciais, historicamente marginalizadas. Marcos legais podem ser utilizados como ferramentas conceituais e teóricas que ajudam na desconstrução de percepções falsas sobre o outro e ajudam na construção de uma cultura de igualdade, evitando assim a folclorização das histórias e culturas (São Paulo, 2022b, p. 43).

Identificar e superar manifestações de racismo, como o preconceito racial e a discriminação racial, desde a Educação Infantil, é fundamental para promover uma imagem positiva de si. É durante a infância que as crianças constroem sua identidade e compreendem o mundo que as envolve. Portanto, é essencial que a Educação Infantil promova a diversidade, a valorização das diferenças e o respeito mútuo, já que

A visibilização de histórias de vida de pessoas negras pode propiciar para as crianças, sejam elas negras ou não, o resgate da riquíssima história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, repletas de inovações científico-tecnológicas, sociais, políticas, intelectuais, e a ajuda na reconstrução da imagem da participação digna e ativa dos negros em todas as dimensões da experiência humana. [...] bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social (São Paulo, 2022b, p. 46).

Como apontado ao longo do documento, recomenda-se que a luta contra o racismo desde a infância tenha uma abordagem abrangente que não se limite à sensibilização e à educação sobre essas manifestações subjetivas, mas também inclua ações cotidianas individuais e mudanças estruturais destinadas a erradicar as raízes profundas do racismo em todas as suas formas. No documento, lê-se que

É premissa da educação antirracista o direito à diferença. Não concordar com a frase “somos todos iguais”, de um lado, contribui para a valorização da diversidade presente nos vários contextos educacionais e, de outro, rompe com o mito de que todas as pessoas gozam dos direitos da mesma forma. A sociedade brasileira é marcada por um padrão eurocêntrico de beleza, em que homens e mulheres brancos(as), magros(as) e de cabelos lisos são tidos como o ideal a ser alcançado. Possibilitar debates, compor os espaços (imagens nas paredes, cartazes) com outras referências são práticas que acolhem a diversidade de experiências. Ao propor uma educação antirracista, é preciso compreender que princípios e valores civilizatórios africanos, asiáticos e indígenas devem ser considerados durante o planejamento, uma vez que todos os saberes são igualmente importantes e ricos para as aprendizagens (São Paulo, 2022a, p. 46).

A exploração de conceitos educacionais antirracistas encontra-se em um território crítico para a construção de identidades plurais. Isso exige não só uma revisão dos currículos escolares para fornecer um relato mais amplo e preciso das histórias e culturas de diferentes povos, mas também uma abordagem proativa para desconstruir preconceitos e estereótipos que estão arraigados nas escolas. Daí a importância de se criar um ambiente escolar que celebre a diversidade e no qual todas as crianças se sintam valorizadas e representadas para promover a consciência crítica de seu pertencimento racial.

A educação antirracista também inclui fornecer aos(as) professores(as) as ferramentas e os recursos necessários para abordar de forma sensível e eficaz essas questões e refletir sobre sua atuação no cotidiano escolar, no relacionamento e atitudes com as crianças que vem exemplificado no documento:

É importante salientar que mesmo durante a primeira infância, bebês negros(as) são discriminados(as) e tratados(as) de forma distinta por seus(suas) professores(as). Enquanto meninas brancas recebem afeto e colo, o menino negro ouve: "pare de chorar". É possível que, durante a relação entre pares, os(as) estudantes também tenham atitudes discriminatórias. Assim, é imprescindível um olhar atento e ações que substituam práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias por vivências e trocas antirracistas e respeitosas (São Paulo, 2022a, p. 32).

É importante o desenvolvimento de programas de formação que incentivem a reflexão sobre privilégios e uma compreensão das intersecções de raça, classe e gênero. Ao capacitar os professores para serem agentes de mudança, a educação antirracista pode ser uma força transformadora na construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. A Lei, por si só, não basta, nem produz as mudanças, a transformação da realidade é feita pelos(as) professores(as) que estão nas escolas e buscam por atualizações, por meio de vivências e experiências por eles oportunizadas, que contemplem a diversidade e permitam que as crianças construam uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais.

Ao utilizar práticas de ensino que promovam o pensamento crítico, a empatia e o respeito pela diversidade, os professores podem influenciar positivamente a forma como as crianças compreendem e interagem com o mundo circundante.

Nesse espaço de aprendizagem, a interação entre os(as) educadores(as) e as crianças é a essência que impulsiona a transformação. Cada ação, cada conversa, cada projeto é um tijolo na construção desse conhecimento coletivo. Os obstáculos se tornam trampolins para novas descobertas. Na unidade de aprendizagem, a intenção de crescimento é nutrida diariamente, culminando em uma variedade rica e diversificada de experiências educacionais, como, por exemplo:

A composição dos espaços com tecidos étnicos e com bonecos e bonecas de diferentes tonalidades é importante para oportunizar e incentivar os bebês e as crianças a serem afetuosos. Para aprendizagens diversificadas, ricas e inclusivas, é importante expor variedades de fotos, instrumentos musicais e sons que referenciam diferentes etnias e raças. [...] Ressaltamos que o diálogo com as famílias é essencial para que estes vínculos sejam fortalecidos e que as experiências de contato com os bebês e crianças, reforcem positivamente suas identidades. A partir da observação e escuta atenta, as crianças, na primeira infância, expressam suas emoções, desejos e anseios por meio do vínculo de confiança que estabelecem na escola e com as(os) educadoras(es). O trabalho com projetos, leitura, espaços pensados para ampliar repertórios, pesquisas e investigações, corporeidade e as múltiplas linguagens são as ferramentas que podem e devem subsidiar o trabalho docente para uma educação antirracista (São Paulo, 2022a, p. 199).

O documento adiciona, ainda, que as interseccionalidades na educação antirracista referem-se à compreensão das interações complexas entre raça, gênero, classe social, orientação sexual e outras formas de identidade e opressão. Defende que reconhecer e abordar essas interseções é essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz. Ao entender que as experiências e os desafios enfrentados por indivíduos não são moldados apenas pela sua raça, mas também por outros aspectos de sua identidade, os educadores podem criar espaços que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo uma abordagem mais sensível às questões de injustiça e discriminação.

Conforme ficou demonstrado ao longo deste importante documento, a escola é um local privilegiado para romper com a visão eurocêntrica e hierarquizante dos povos e sociedades, respeitando todas as cosmovisões. Insiste que é preciso uma “descolonização do currículo”. Nessa perspectiva, descolonizar o currículo implica reconsiderar, revisar e transformar práticas pedagógicas e estruturas educacionais, para deixar de perpetuar o eurocêntrico ou colonial, narrativas, valores e perspectivas que marginalizam ou negligenciam o conhecimento, as culturas e as histórias de outras partes do mundo, particularmente aquelas

de populações historicamente subordinadas, como os povos africanos, indígenas e culturas não enraizadas na tradição ocidental. Reconhecimento de narrativas silenciadas: histórias, culturas e contribuições desses povos, frequentemente minimizadas ou omitidas nos currículos tradicionais. Nesse sentido, sobre descolonização do currículo, o documento assim apresenta:

A proposta de trazer conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira foi ampliada para um projeto de descolonização do currículo, a partir das problematizações trazidas pelo conceito de racismo estrutural, epistemicídio e colonialidade do saber, por exemplo. Mais do que temas, o que se reivindica são atitudes e posicionamento ético, comprometido com o combate ao racismo. (São Paulo, 2022a, p. 217).

Sob essa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico pode ser transformado em um instrumento eficaz de combate ao racismo, ao incorporar princípios, objetivos e estratégias que permeiam todo currículo escolar, ao longo dos 200 dias letivos. Finaliza-se este capítulo mencionando que:

Os brinquedos e outras materialidades devem subsidiar práticas antirracistas, viabilizando que crianças negras e não negras sintam-se representadas, valorizadas e pertencentes às UEs. Os espaços educativos devem ser organizados de modo que as crianças tenham contato com a diversidade racial (São Paulo, 2022a, p. 196).

Neste capítulo, tivemos como propósito elencar as estratégias legais e pedagógicas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial na escola, tal como a inclusão de conteúdos curriculares que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outras comunidades racialmente marginalizadas, a implementação de programas de formação para professores sobre questões de diversidade racial e estratégias pedagógicas e o estabelecimento de políticas institucionais que proíbem e combatem o racismo em todas as suas formas.

## 2 RAÇA, RACISMO E SUA ESTRUTURA: FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo é um sistema de opressão que se baseia em uma hierarquia racial, na qual grupos são discriminados e marginalizados com base em características físicas, como a cor da pele. Ele vai além de preconceitos individuais, sendo sustentado por estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a desigualdade racial. Essas estruturas se manifestam em diversas esferas, como no mercado de trabalho, na educação, na saúde e no sistema de justiça, gerando disparidades que favorecem historicamente grupos racialmente dominantes em detrimento de minorias racializadas. Assim, o racismo se enraíza nas normas culturais e nas instituições, criando um ciclo de exclusão e discriminação.

Racismo é uma palavra derivada do radical italiano “razza” e, para entendê-lo, é importante que se visitem os sentidos que essa palavra pode expressar. Não poderiam estar ausentes desta pesquisa outras concepções de “raça”, como a que reforça a ideia de que

[...] o termo “raça” não desapareceu totalmente do discurso científico. Não apenas do discurso da biologia, mas também de todos os discursos que insistem em explicar a vida social em concorrência com a sociologia. A biologia e a antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que possibilitou a hierarquia entre as sociedades e populações humanas fundamentadas em doutrinas complexas. Essas doutrinas sobreviveram à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos (Pinho; Sansone, 2008, p. 64-65, grifo nosso).

Sobre o uso de termos como raça e racismo, nesse mesmo sentido, pensam Munanga (2005) e Neusa Souza (2021), que introduzem a discussão sobre os interesses discursivos e de dominação, na defesa de que os indivíduos têm suas identidades hierarquizadas a partir dos seus traços marcantes como cor e etnia, visando rebaixar uns e elevar outros, destinar a uns as últimas e piores condições de existência, sobrevivência e reconhecimento humano, enquanto a outros são reservados os melhores lugares e espaços, benefícios e direitos, causando, por isso, a sujeição de uns aos outros, uma vez que “[...] o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (Munanga, 2005, p. 18).

Convém explicitar também que, segundo Neusa Souza (2021, p. 48),

Raça aqui é entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais.

No sentido morfológico da palavra “raça”, os termos branco, pardo ou preto, que fazem alusão à cor da pele, resumem um conjunto de atributos característicos que, combinados, determinam um perfil claro de identificação visual objetiva. Para Pena (2002, p. 28), tais atributos relacionam-se a um complexo de pigmentação da pele, cor e textura do cabelo, cor dos olhos, forma do nariz e espessura dos lábios, que, conjuntamente, compõem o caráter “cor”. Ainda segundo o autor, trata-se de um número pequeno de genes que controlam cada um dos traços físicos. Complementa, ainda, que eles representam uma porção quase insignificante do genoma, sem articulações com os genes ligados à capacidade intelectual, habilidades artísticas ou sociais.

Outro sentido de “raça” é o de ancestralidade geográfica (africanos, ameríndios etc.). Enquanto as palavras “preto” e “negro” mantêm um sentido morfológico, “afrodescendente” relaciona-se com a ancestralidade.

De acordo com Nogueira (2007), esses conceitos de “raça” ficaram divididos em dois: “raça de marca” (sentido morfológico) e “raça de origem” (sentido de ancestralidade). Ele destaca o fato de que a discriminação racial no Brasil é, principalmente, “de marca” (fenotípica), enquanto nos Estados Unidos é, primordialmente, “de origem” (por ancestralidade).

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto, para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (Nogueira, 2007, p. 292).

O contexto social comporta temas difíceis de compreensão, em decorrência da intensidade, da sua onipresença, da sua reprodução e da perenização dos seus efeitos. Preconceito e racismo, embora no ideário popular representem a mesma coisa, diferenciam-se.

A principal razão para a confusão entre os termos é que ambos “[...] são pressupostos ou crenças que orientam ações discriminatórias, a partir de estereótipos, de informações superficiais, racismo e preconceito racial” (Gurgel, 2020, p. 56).

Como se trata de um tema com múltiplas possibilidades de abordagens, a discussão e análise da questão racial no Brasil foi organizada, considerando-se quatro perspectivas e ideologias: a raciológica, a cristã, a do branqueamento e a da democracia racial.

A questão racial no Brasil foi moldada historicamente por quatro perspectivas e ideologias que influenciaram a maneira como as relações raciais foram interpretadas e geridas no país como se pode ver a seguir.

Ideologia raciológica: baseada nas teorias científicas do século XIX, esta perspectiva atribuía inferioridade biológica e cultural às pessoas negras, justificando a exclusão e a desigualdade racial, com base em argumentos pseudocientíficos. Essa visão foi central para a legitimação da escravidão e das práticas discriminatórias no pós-abolição.

Ideologia cristã: Sob uma ótica religiosa, a ideologia cristã pregava a igualdade espiritual entre os seres humanos, mas, na prática, isso não se traduzia em igualdade social. A escravidão foi frequentemente conciliada com princípios cristãos, sendo vista como uma forma de "civilizar" e "redimir" as populações africanas.

Ideologia do branqueamento: após a abolição da escravatura, o branqueamento tornou-se uma política explícita e ideológica no Brasil. Promovia-se a imigração europeia como estratégia para “diluir” a presença negra na população brasileira, com a crença de que o país se tornaria mais “civilizado” ao se aproximar do padrão europeu.

Ideologia da democracia racial: Essa ideologia, difundida principalmente no século XX, sustentava que o Brasil vivia uma convivência harmoniosa entre as raças, sem segregação ou racismo institucional. Embora tenha ganhado força como símbolo nacional, essa visão mascarou as profundas desigualdades raciais e ajudou a negar a existência do racismo estrutural no país.

Essas perspectivas revelam a complexidade da formação das relações raciais no Brasil e ajudam a compreender como ideologias distintas influenciaram as dinâmicas de exclusão e as lutas por igualdade racial. Nos espaços sociais de convívio cotidiano, é notória a presença de atitudes, ações, comportamentos e falas caracterizadas pela intolerância e dirigidas a determinadas populações, aqui no Brasil, na maioria dos casos, aos negros. São hostilidades e agressões, físicas ou simbólicas no ambiente profissional, escolar, em locais de comércio ou eventos culturais e sociais.

Os jornais e programas de notícias diários estão repletos dessas exposições e atraem mais a atenção do público do que as situações rotineiras que permanecem sem destaque ou reconhecimento. Isso ocorre devido a pouca relevância atribuída pelo público, que se concentra em suas preocupações pessoais e assuntos que o envolvem, ou porque a sociedade,

de maneira geral, acaba por normalizar determinadas práticas (racistas) prejudiciais aos direitos civis.

O movimento negro desempenhou um papel fundamental na ressignificação do termo "raça". Historicamente, a noção de raça foi usada para justificar desigualdades e práticas discriminatórias, sobretudo no contexto do colonialismo, da escravidão e do racismo científico. Entretanto, o movimento negro transformou esse conceito, retirando-o de um lugar de opressão para ressignificá-lo como um símbolo de luta, resistência e identidade. Alguns aspectos centrais mostram de que forma o movimento negro atribuiu um novo significado ao termo, a desconstrução do racismo científico. Durante séculos, o conceito de raça foi associado à pseudociência, que buscava hierarquizar os grupos humanos com base em características biológicas, especialmente cor de pele. Com o apoio de intelectuais e ativistas, o movimento negro desafiou essa visão, argumentando que raça é uma construção social, não biológica. O movimento negro ressignificou "raça" como um elemento de identidade cultural e política, destacando a riqueza da história, das tradições e das contribuições afrodescendentes. Essa ressignificação promoveu um orgulho em ser negro e uma valorização das raízes africanas.

Instrumento de luta política, o termo "raça" foi apropriado para reforçar a solidariedade e a unidade entre pessoas negras na luta contra a opressão e o racismo estrutural. No Brasil, por exemplo, a expressão "consciência negra" passou a representar uma visão de mundo em que a raça é compreendida como uma categoria política, essencial para o combate à exclusão social e econômica.

O movimento negro também ajudou a destacar que as questões raciais não podem ser analisadas de forma isolada, mas em uma perspectiva interseccional com gênero, classe, sexualidade e outras categorias sociais. Essa abordagem ampliou o significado de raça e mostrou como ela está conectada a outras formas de opressão e privilégio.

Quanto à produção de conhecimento, intelectuais negros contribuíram para a ressignificação do conceito de raça, ao produzir teorias e reflexões que desafiaram as narrativas hegemônicas. Eles enfatizaram a necessidade de pensar a raça a partir da perspectiva das pessoas negras, valorizando suas vivências e experiências.

Em suma, o movimento negro transformou a ideia de raça, de um conceito usado para opressão em um instrumento de empoderamento, identidade e luta por justiça social, ao mesmo tempo em que questionou e desconstruiu as bases históricas e científicas do racismo.

## 2.1 A TEORIA RACIAL

Dentre os mitos e ideologias introduzidos nas sociedades, de forma ampla, a teoria racial obteve êxito, pois, por meio dela, buscou-se oferecer um lastro científico até então não encontrado e, em decorrência disso, o ser humano passou a ser classificado ou categorizado segundo seus traços mais aparentes como: cor da pele, tipos de cabelos, feições faciais e estrutura física. O homem foi categorizado, portanto, com base em padrões raciais (Pena, 2002).

Para além de classificar os seres humanos por critérios científicos, como ocorria na botânica, na zoologia, na geologia, essas teorias raciais buscaram tipificar os diversos grupos humanos em seus aspectos intelectuais, morais, comportamentais, atribuindo a eles uma determinada posição na escala piramidal. No topo da pirâmide, estaria posicionado o homem branco/ a mulher branca, cujos traços refletem o perfil do homem europeu/ mulher europeia, e as demais classes estariam subordinadas à classe imediatamente superior, como, no caso: indivíduos de pele amarela, de pele vermelha e, na última escala inferior, os indivíduos de pele negra.

Essa teoria racial baseia-se em uma construção social eurocêntrica que, segundo Pena (2002), foi incorporada nos processos de colonização e de exploração dos países europeus, uma vez que tiveram acesso à expansão do comércio mundial, favorecidos pelo domínio das navegações. O constante contato com outros povos (Ásia, África e Américas) favoreceu as oportunidades de exploração escravista e enriquecimento pelos europeus. Com a possibilidade de expansão de seus domínios, assim a teoria racial confirmou, de certo modo, a opressão a outros povos, facilitando a escravização e o tráfico humano.

Essa teoria, que a princípio restringiu-se ao campo da biologia, foi tomada como base para implantação, nas sociedades globais, do conceito de supremacia branca.

Para Roedel (2020), grandes crenças e teorias que buscavam explicar a vida e o mundo surgiram no período da Idade Média, de forma que os mitos presentes representassem uma pretensa verdade fundante, e careciam de ideologias que permitissem condições de sua perpetuação. Já no século XVIII, no entanto, registravam-se grandes descobertas científicas, as quais inclusive foram essenciais, por confrontar ideias até então sustentadas como verdades universais, bem como teorias religiosas, que mantinham o poder eclesiástico como poder central. Por exemplo: a Igreja produziu mitos e criou ideologias, como forma de sustentá-los. Uma ideologia utilizada pela igreja para justificar as desigualdades do mundo feudal e sustentada pela nobreza, era o conceito de que os servos cumpriam seu papel por uma designação divina.

Segundo Roedel (2020), a escravização de povos africanos, portanto, teve seus fundamentos em teorias judaico-cristãs e nas teorias raciais. Foi o elemento que intensificou o domínio europeu em suas incursões mercantilistas na África, Ásia e Américas.

Dessa forma, o autor mostra que as colonizações de exploração foram embasadas em aspectos “científicos” pelos países europeus, no sentido de dar legitimidade ao audacioso projeto. Para além do uso de ideologias, como ocorreu com o uso das bases cristãs católicas e das teorias “pseudocientíficas”, houve forte interesse no desenvolvimento de teorias no campo da antropologia e da biologia.

Para Munanga (2004), o resultado desse percurso foi que a espécie humana ficou classificada em raças a partir da cor da pele, resultando na seguinte categorização: raças branca, amarela e negra. A partir dessa conceituação, países europeus lançaram-se a explorar outros continentes e impor suas intenções imperialistas.

O autor prossegue descrevendo que, no século XIX, aspectos morfológicos dos indivíduos foram adotados como suplementação à teoria racial, visando à garantia de sua legitimidade, sendo eles: a forma do nariz, a textura dos lábios, o modelo do crânio, o padrão de cabelo etc. Já no século XX, nova investida foi realizada por cientistas geneticistas, buscando comprovar, por métodos bioquímicos, a existência de genes que determinam diferenças inatas entre as raças e que justificariam a superioridade de umas sobre as outras. A discussão foi encerrada e houve o reconhecimento de que essa é uma “inverdade”, pois não há fundamentação para a diferenciação biológica. Para Munanga (2004), pode haver mais proximidade entre genes de indivíduos pertencentes a raças distintas, do que entre indivíduos de uma mesma raça.

A maior oposição à teoria racial não foi pelo fato de as populações de distintas origens apresentarem diferenças, mas deveu-se à tentativa de classificação e hierarquização dos povos em raças superiores e raças inferiores. A luta contra esse profundo mal inspirou as ideias de organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Carta das Nações Unidas (1945), e a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Mesmo com intensos esforços à sua superação, o racismo progride no campo social e, segundo concebe Munanga (2004), as “raças sociais” são uma criação fictícia que está presente no imaginário e nas representações sociais, a serviço de uma ideologia de dominação. Explicando melhor, Osório (2003) infere que o que ocorreu foi que o termo “raça” deixou o campo biológico e foi ocupar um lugar no campo sociocultural.

Assim, o racismo é um elemento de criação social e classificatório das raças, cuja

explicação tem orbitado num sentido circular, sem que se tenha a morfologia da sua instalação na sociedade. Pensando nisso, Jessé Souza (2021) introduz uma nova tese. O autor, preocupado com a circularidade sobre o tema do racismo estrutural, foi buscar evidências de como ocorre essa estruturação e há um ponto central do seu estudo que dá base para se pensar melhor o racismo, por oferecer uma nova definição: a de que “O racismo – seja o de classe ou de raça, de cultura ou de gênero – é sempre, em todos os casos, um processo de “animalização”, de reduzir o outro a corpo animalizado e, portanto, ‘inferior’” (Souza, J., 2021, p. 72).

Jessé Souza (2021) aborda a lógica por trás da dominação e a maneira como ela é sustentada ao longo do tempo. Segundo o autor, para que uma relação de dominação seja estável e duradoura, é essencial que os dominados sejam convencidos de sua inferioridade. Esse convencimento serve como base para que aceitem sua posição subordinada, sem resistência significativa. Caso contrário, se os dominados não acreditarem nessa inferioridade, a dominação se torna instável e precisa ser mantida à força, gerando maior violência.

O autor apresenta uma visão dualista, na qual ele separa o "campo do espírito" e o "campo do corpo". No campo do espírito, residem as virtudes e as qualidades que são vistas como superiores. Já o campo do corpo é associado às falhas morais e às fraquezas. Esse dualismo é usado para justificar e reforçar as hierarquias sociais: quem domina se apropria das virtudes do espírito, enquanto os dominados são associados às falhas do corpo. Assim, a ideia de inferioridade dos dominados é construída e mantida nesses termos, legitimando a dominação. (Souza, J., 2021, p. 72).

Desse modo, foi possibilitado ao Ocidente a criação de uma hierarquia moral, cuja construção teve como ponto de partida a polarização espírito-corpo, e essa foi a base de um conjunto de distinções sociais, como elemento de legitimação de diferenças.

Como já foi dito, essa foi a base para justificar iniciativas de conquistas e de dominação, utilizadas pelos colonizadores europeus, em comunhão com um segundo poder, o poder eclesiástico, do qual trataremos a seguir.

## 2.2 O CRISTIANISMO: O PODER ECLESIAÍSTICO

O direito à profissão de fé é garantido a todo ser humano e está contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e, mesmo em face disso, pessoas são agredidas fisicamente, são achincalhadas nos espaços públicos, locais de culto religioso são atacados, queimados, apedrejados, destruídos, não porque professam uma fé diferente, mas porque essas demonstrações deixam

transparecer ódio e intolerância religiosa extrema. Os noticiários televisivos apresentam, todas as semanas, episódios de violência e agressão a religiões de matrizes afro-brasileiras.

Roedel (2020) oferece ao leitor uma interessante narrativa sobre um mito implantado no imaginário social, que se vende como uma lógica fundante, para dar as bases para a ideia de inferiorização do povo africano. Trata-se de “O mito de Cam”, ou seja, a partir das teorias do cristianismo, prega-se que Noé abusou do vinho, ficou nu em sua tenda, algo que era vergonhoso, segundo as tradições cristãs. Dois dos seus filhos, Sem e Jafé, o ajudaram a se cobrir com vestes sem observar a sua nudez de forma direta, mas Canaã, seu neto e filho de Cam, observou sua nudez com mais atenção. O velho Noé não gostou da sua atitude e o amaldiçoou, bem como à sua geração. A partir da maldição, o seu neto – Canaã – filho de seu filho Cam, tornar-se-ia servo dos servos de seus irmãos (seus tios). O que ocorre é que a descendência de Jafé seria composta por europeus, germânicos e arianos. O outro filho – Sem – teria dado origem aos povos semitas, e de Cam descenderiam os povos da Ásia Oriental, cabendo ao neto Canaã ter como descendentes os etíopes, sudaneses, ganeses e ameríndios. Dessa posição, deduz-se que os africanos descenderiam de Cam e de Canaã (Roedel, 2020, p. 5).

Observa-se que a pesquisa de Roedel (2020) preocupou-se em explorar as origens míticas do racismo, visando interpretá-las e aproximá-las, para entender, de modo mais detido, as relações entre o racismo e a Igreja Católica (Cristianismo).

Ao estudar o citado mito, Roedel (2020) procura vestígios, ou seja, resíduos desse registro bíblico e tece correlações com a realidade, enfatizando as implicações da maldição de Cam com o seguinte relato:

Observa-se que a descendência de Cam originou os povos africanos, ameríndios e parte dos asiáticos e da Oceania. Nesse momento, é fundamental recuperarmos a maldição que Noé proferiu contra Canaã: “Maldito seja Canaã; seja servo dos servos de seus irmãos”. Quando as rotas das grandes navegações se estabelecem, dão-se em direção, para efeito de comércio, das terras que, segundo a Bíblia, haviam sido povoadas pelos descendentes de Cam, os amaldiçoados. Nesse sentido, eram povos que poderiam e deveriam ser subjugados, segundo o entendimento presente no texto sagrado (Roedel, 2020, p. 4-5).

Ao discutir a maldição, segundo Roedel (2020), encontra-se, nesse mito, a legitimação ideológica para se oprimir e subjugar, por meio da escravização, os povos condenados pela maldição lançada por Noé, a partir da tradição judaico-cristã. Ele também decifra, segundo o mito, os traços dos povos superiores e abençoados por Noé, a quem foi dado o direito de escravizar e oprimir, ao afirmar:

O que amplia a legitimação ideológica para a ação conquistadora e escravagista gerada pelas grandes navegações é a origem mítica dos europeus, de acordo com a tradição judaico-cristã: filhos de Jafé. Ao retomarmos o significado deste nome, encontraremos que, além dos descendentes de Cam terem sido amaldiçoados, os filhos de Jafé representavam luz e a este era reservado o direito de submeter os pagãos frutos da maldição. Era, portanto, o destino sagrado dos europeus a difusão de seus valores, como também a subjugação dos descendentes de Cam (Roedel, 2020, p. 5).

Para Saviani (2012), ao invadirem as terras brasileiras e tentarem catequisar os indígenas para persuadi-los a serem escravizados, submetidos de forma passiva, os colonizadores entenderam que os ameríndios que aqui viviam assemelhavam-se, em questões de inferioridade, aos povos africanos e os consideravam “negros da terra”. Mesmo com a proibição de escravização dos nativos, registrada em 1570 pela corte portuguesa, eles poderiam ser cativos, conquanto que fosse em decorrência de guerra justa (Saviani, 2012, p. 46).

Quanto à submissão do nativo ao cativo, considerava-se não somente a sua descendência de Canaã, mas, também, levava-se em conta estratégias e interesses econômicos, pois, para um corpo ser considerado força útil, é necessário que ele seja ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Entende-se que a sujeição não é obtida somente pelos instrumentos da violência ou da ideologia; a submissão pode muito bem ser organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror e, no entanto, continuar a ser de ordem física.

Uma forma, portanto, de inferir força, mesmo dentro da docilidade, é suavizando os conflitos e diminuindo os exageros dos embates, conquanto aqueles corpos sejam produtivos. A catequese, bem como a educação, foram instrumentos de pacificação dos oprimidos. Tanto é verdade que as missões eram acompanhadas por eclesiásticos. Os dominados passavam por um processo de acultramento, com a conversão para a fé cristã, visando oferecer corpos dóceis e disciplinados. Uma vez convertidos, poderiam usufruir de maiores privilégios, pelo fato de não serem considerados hereges. Caso contrário, sendo eles considerados “negros da terra”, estariam nas mesmas condições dos negros africanos, descendentes de Canaã.

Para esse autor, essa parece ser uma evidência de que foi esse o ponto de partida, a partir do qual o pensamento escravista foi implantado no imaginário social de forma bem camuflada. Ora, se a educação da colônia foi confiada à Companhia de Jesus, ou seja, aos jesuítas, foi porque essa seria a forma de não só implantar o modelo escravista na sociedade, mas também garantir meios de sua reprodução e perpetuação. Roedel defende essa posição,

dizendo: “Afim, era a igreja católica quem tinha a primazia sobre a educação no Brasil até o século XVIII, quando as reformas pombalinas lhe subtraem esse direito ao expulsarem os jesuítas das terras de domínio português” (Roedel, 2020, p. 5).

Os nativos indígenas possuíam as mesmas condições dos negros africanos, descendentes de Cam, isso permitia aos colonizadores europeus organizar em terras brasileiras uma sociedade escravista. Desse modo, houve a naturalização da escravidão no Brasil, que serviu como instrumento de “[...] definição das relações socioculturais que daí se estabelecem” (Roedel, 2020, p. 6).

O direito à escravidão e subjugação de diversos povos foi, assim, um consenso entre impérios coloniais, elites políticas e econômicas e a própria igreja, uma vez que nas relações econômicas com o apoio jurídico-político das metrópoles, as colônias geravam a acumulação de capital. Foi por meio da ideologia cristã que se estabeleceram consensos nas relações de exploração, que garantiram às elites da terra o exercício do poder por quatro séculos no Brasil (Roedel, 2020). Como estratégia para obter resultados com a escravização, sem consumir energias com conflitos, o poder econômico e a igreja atuaram de mãos dadas, ao permitir a presença de alguns elementos culturais dos povos africanos, visando à afirmação do poder da metrópole e da classe dominante colonial.

Um exemplo da aplicação prática na sociedade de tal estratégia, citada por Roedel, é o “Sermão da Montanha”, uma mensagem que ecoa no seio do cristianismo por longo tempo, considerando a autoridade de Jesus, seu autor, que diz:

[...] vendo a multidão, subiu a um monte, e, assentando-se, aproximaram-se dele os seus discípulos; e, abrindo a boca, os ensinava, dizendo: [...] bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados; bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra [...] (Bíblia [...], 2018, Mt 5, 5-7, p. 1288).

Para Roedel (2020), essa passagem bíblica traduz duas orientações: uma positiva, que estimula a bondade e o altruísmo diante da opressão, cuja figura representaria até um indivíduo exemplar em sua vida cotidiana, como cristão e cidadão; a outra, negativa, ou seja, induz à passividade, como se todo benefício ou recompensa fosse resultado de comportamento pacífico e manso, cuja última esperança se realizará por meio da fé e da intervenção divina. A promessa de uma terra encerra o sermão, pois justamente era essa a condição dos oprimidos e espoliados, como no caso da escravização e da situação do escravizado.

O medo de perder a única coisa que lhe é prometida e não lhe poderia ser retirada – a salvação – que viria numa outra vida e jamais nessa, funcionava como uma trava. Tal forma

de pensar impregnou o imaginário social, pois reserva uma pequena chama que é mantida acesa pelo exercício da fé, enquanto o corpo for útil. Esse foi um mecanismo de inculcar na sociedade a ideia de que, se há sofrimento, ele não é em vão, pois resta ainda uma esperança de nova vida e salvação.

Pelo que se observa, da posição de Roedel, há uma forte evidência da articulação dos poderes políticos, econômicos, sociais e religiosos, na trama organizada pela colonização escravista a que a sociedade brasileira foi submetida.

O cristianismo foi elemento ativo no processo de escravização na fase colonial e, implantado no imaginário social, continua a produzir efeitos no sentido de moldar a organização social brasileira, ao longo das suas fases, a partir dos elementos que preserva e se mantêm ativos, no sentido de alimentar a escravização moderna. Mesmo após a libertação da escravidão, com a sua abolição, a lógica da escravidão ficou impregnada na cultura social e continuou a reproduzir seus efeitos de outras formas.

### 2.3 UMA ABORDAGEM SOBRE A COMPLEXIDADE DO RACISMO: AS SUAS RAÍZES E AS FORMAS DE EXPRESSÃO

O racismo é uma das formas mais perversas de discriminação e de preconceito presentes na sociedade contemporânea. Em sua essência, o racismo sempre se refere à crença na superioridade de uma raça em relação às outras, bem como à consequente discriminação e marginalização de pessoas, com base em sua raça ou etnia.

Almeida (2019, p. 72) tem afirmado enfaticamente que em uma sociedade que se apresenta como globalizada, multicultural e constituída de mercados livres, “[...] o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces”.

Uma vez compreendido o significado de raça, iniciamos a discussão diferenciando racismo, preconceito e discriminação – termos que, embora frequentemente utilizados como sinônimos possuem significados distintos.

Com base no que defende Almeida (2019, p. 32), o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

O sistema de opressão persiste até os dias atuais, permeando todas as esferas da vida social. O racismo pode se manifestar de maneiras explícitas, como ataques verbais ou físicos baseados na raça, até por formas mais sutis e institucionais, como diferenças de oportunidades e tratamentos nas escolas.

De modo semelhante a Almeida (2019), também Moreira (2019, p. 32) ressalta que o racismo

Pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública.

Nesse contexto de reflexões sobre racismo, Moreira (2019) analisa o humor racista enquanto instrumento do que ele denomina como “hostilidade racial”, que, por sua vez, está inserida num projeto de dominação classificado como racismo recreativo.

Esse conceito tem origem em um tipo específico de opressão racial:

[...] a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. (Moreira, 2019, p. 31).

Vemos que o racismo recreativo manifesta-se frequentemente por meio de estereótipos raciais simplistas e caricaturados, que são usados para provocar risos ou entretenimento, independentemente do impacto negativo que essas imagens possam causar nas pessoas pertencentes ao grupo racial-alvo. Esse comportamento normaliza e mantém o preconceito racial.

Assim, em democracias liberais, onde a igualdade e a liberdade são valores fundamentais, é especialmente problemático quando as pessoas mantêm estereótipos e preconceitos raciais, sob o pretexto de diversão. Isso contribui para a marginalização de grupos étnicos e raciais, mantendo desigualdades sociais e minando os princípios democráticos de igualdade e justiça para todos.

Para os autores consultados, esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira, de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas.

No entanto, o racismo moderno, tal como o conhecemos hoje, está profundamente enraizado na era colonial e na expansão do comércio transatlântico de escravos. Os conceitos de raça e racismo levantam muitas questões, em decorrência dessas questões. Michael Omi e Howard Winant (2014<sup>4</sup> *apud* Moreira, 2019, p. 40) propuseram o conceito de projeto racial:

---

<sup>4</sup> OMNI, Michael; WINANT, Howard. **Racial formation in the United States**. 3. ed. Nova York: Routledge, 2014.

Para esses autores, o racismo é uma ideologia e uma prática que está em constante transformação, razão pela qual ele pode assumir diferentes formas em diferentes momentos históricos. Observamos em todas as suas manifestações como diferenças de status cultural e status material se reforçam mutuamente na reprodução da marginalização de minorias raciais. Todo projeto racial atribui sentidos específicos à raça; ela possuirá significados particulares a partir da forma de domínio que se pretende construir.

Os autores acima também usam o termo “racialização” para classificar os mecanismos a partir dos quais sentidos culturais são atribuídos a certas características físicas, para que um grupo seja visto como diferente.

A racialização seria uma forma de construção e de diferenciação dos indivíduos, prática que possui um objetivo específico: a raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em dada sociedade. (Moreira, 2019, p. 41).

Dessa forma, a classificação de grupos étnicos é um meio de controle que fornece ferramentas para controlar determinadas comunidades, porque são rotuladas como únicas e inferiores. Para melhor elucidar o que se expôs até aqui sobre projeto racial, na sequência serão mobilizadas algumas noções referentes ao racismo aversivo, racismo simbólico e racismo institucional.

Segundo Moreira (2019, p. 46), o racismo aversivo ocorre principalmente pela expressão de preconceitos sutis, mas persistentes, que indicam o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar o contato com eles ou os tratam com certo distanciamento social.

Os racistas aversivos tratam a minorias raciais de maneira cordial, mas essa interação não tem um caráter espontâneo, sendo meramente circunstancial. Já quando as interações cotidianas entre as pessoas são afetadas por preconceitos e estereótipos raciais, temos o que Moreira (2019, p. 47) denomina racismo simbólico:

Racismo simbólico designa construções culturais que estruturam a forma como minorias raciais são representadas. Elas são um ponto de partida para as ações de indivíduos particulares e também de agentes institucionais.

E, por fim, considerando o exposto até aqui, a pesquisa de Moreira (2019) também conceitua o racismo institucional para designar práticas institucionais que podem ou não levar necessariamente a raça em consideração, mas que, mesmo assim, afetam certos grupos raciais de forma negativa, de forma aberta e individual, ocorrendo nas relações interpessoais, e baseiam-se em sentimentos de natureza negativa em relação a membros de grupos.

As atitudes podem ser sutis e muitas vezes ignoradas por aqueles que as praticam, mas podem influenciar muito os alvos desses comportamentos, causando sofrimento emocional e promovendo sentimentos de rejeição ou inferioridade.

Ainda para Moreira (2019, p. 52), as microagressões podem ser reveladas por meio de:

- a) **microassaltos**: atos que expressam “[...] atitudes de desprezo ou de agressividade de uma pessoa em relação a outra, em função de seu pertencimento social”;
- b) **microinsultos**: designam “[...] formas de comunicação que demonstram de maneira expressa ou encoberta uma ausência de sensibilidade à experiência, à tradição ou à identidade cultural de uma pessoa ou um grupo de pessoas”;
- c) **microinvalidações**: ocorrem quando “[...] sujeitos deixam de atribuir relevância às experiências, aos pensamentos e aos interesses de um membro específico de uma minoria”.

Embora as microagressões sejam frequentemente descritas como pequenas, sutis ou até mesmo involuntárias, elas carregam impactos significativos e revelam padrões enraizados de preconceito e exclusão. Nesse sentido, o "micro" não está relacionado à gravidade da agressão, mas à forma como ela pode ser disfarçada em gestos, palavras ou comportamentos que, à primeira vista, podem parecer inofensivos.

Essa abordagem ajuda a destacar que, muitas vezes, essas agressões sutis são maquiadas por normas sociais ou culturais, tornando-as mais difíceis de identificar e confrontar. No entanto, seu efeito acumulativo pode ser extremamente danoso, especialmente em contextos educacionais. Assim, ao interpretarmos microagressões como formas "maquiadas" de agressão, reforçamos a ideia de que elas não são menos importantes, mas sim disfarçadas, exigindo atenção crítica e respostas eficazes para combatê-las.

É importante reconhecer essas microagressões para evitá-las e criar ambientes educativos mais inclusivos e respeitosos, que promovam o diálogo e a consciência da diversidade e da igualdade. Isso inclui informar as pessoas e, sobretudo, os(as) educadores(as), sobre como reconhecer e evitar microagressões, bem como promover uma cultura que respeite e aceite a diversidade.

Em suma, o racismo é um fenômeno complexo e multifacetado, enraizado em noções falsas de superioridade racial e alimentado por sistemas de poder desiguais. Com base no que defendem estudiosos da área, veremos como o racismo opera de forma estrutural, transcendendo ações individuais e manifestando-se por meio de instituições, práticas e discursos que perpetuam privilégios para determinados grupos raciais, enquanto marginalizam outros. Essa análise inclui a compreensão do racismo como uma ferramenta

de manutenção das desigualdades sociais, políticas e econômicas, profundamente enraizadas na organização da sociedade.

### **2.3.1 O racismo estrutural**

Como visto anteriormente, estudiosos da área identificam diferentes tipos de racismos. Para Almeida (2019), o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Complementando e ampliando essa ideia, Gomes (2007) considera que ser negro, no Brasil, é mais do que um dado biológico. É uma construção histórica e política. Entender como a questão da raça se construiu historicamente em nosso país é importante para compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros. Jessé Souza (2021), em oposição à limitação da definição e abordagem do racismo efetuada por Almeida (2019), afirma que é necessário fugir das armadilhas teóricas que explicam pouco do racismo, ou seja, repetem afirmações às quais já são entendidas, deixando a impressão de que o racismo é um elemento que surge arbitrariamente na sociedade. Na sua concepção, é preciso “[...] reconstruí-lo, em primeiro lugar, como forma e estratégia de distorção e ocultamento de relações morais – que são o verdadeiro motor de toda ação social, individual ou coletiva” (Souza, J., 2021, p. 48). Essa crítica parece apontar para a necessidade de desconstruir certas narrativas e discursos sociais que mascaram as verdadeiras relações de poder e moralidade que sustentam a estrutura social. Ao afirmar que as relações morais são o “motor” de toda ação social, a crítica destaca que nossas interações, escolhas e sistemas são movidos, em última instância, por princípios éticos e valores que muitas vezes permanecem ocultos ou distorcidos por interesses específicos.

Reconstruir essas dinâmicas implica reconhecer como discursos e ideologias podem ser usados para legitimar desigualdades, perpetuar injustiças ou ocultar os reais interesses por trás de ações coletivas ou institucionais. Por exemplo, conceitos como “meritocracia” ou “neutralidade” podem ser apresentados como justos e objetivos, mas na prática servem para manter privilégios e desigualdades existentes.

Assim, a crítica sugere uma abordagem reflexiva e ética, que desvele as estruturas de poder subjacentes e as formas pelas quais essas relações são mascaradas ou justificadas. Isso exige um exame profundo das bases morais de nossas ações e das narrativas que moldam a sociedade, para promover um entendimento mais autêntico e transparente das relações sociais.

Nas discussões sobre o conceito raça, é possível encontrar diversas interpretações

sobre o que é o racismo. Pela importância que tem na discussão sobre o tema, esta pesquisa seguirá a classificação apresentada por Almeida (2019), que divide em três as suas principais categorias: a) racismo estrutural; b) racismo institucional; c) racismo individualista.

Na sua concepção, o racismo estrutural é um produto social, produzido e reproduzido constantemente pelos campos da estrutura social, ou seja, da forma “normal” como se desenvolvem as relações. Segundo Almeida (2019), ele surge nos campos social, político, econômico e jurídico, e não se constitui uma patologia nem tampouco uma desordem institucional. O racismo no Brasil é estrutural. A lógica com a qual se reproduzem práticas racistas está na organização familiar, social, política, econômica e jurídica da sociedade e, em face disso, é considerada pelo autor como sistêmica (Almeida, 2019).

Para o autor, o racismo estrutural é formado pela combinação de ideologias que atravessam todos os setores da sociedade, com o papel de tornar natural o que não é, permitindo sua reprodução e perenização. No caso do racismo estrutural, sua ação se dá sobre as desigualdades, tornando legítimos os privilégios da raça dominante. O IBGE, com base em autodeclaração, usa os termos branco, pardo e preto (e não negro) como categorias estruturais. Entendemos que, se o termo “raça” está submetido a categorias estruturais pelo principal órgão oficial brasileiro de pesquisa, isso mostra que o modelo de sociedade que predomina no país é o modelo estrutural.

Ainda com relação ao racismo estrutural, as instituições são criações sociais, organizadas a partir de determinados objetivos que contribuem para os interesses de determinados grupos influenciados pelo poder e por crenças que nem sempre são evidentes ou explícitas. Assim, por estarem ligadas a determinados interesses, são eles os elementos a serem garantidos. Portanto, as instituições “[...] reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” (Almeida, 2019, p. 31).

A ordem social é determinada pelos interesses de classes e de grupos de pessoas, enfim, segmentos da sociedade que participam da sua conformação. Há um núcleo que se mantém constante em diferentes tempos e espaços, mas o que permite sua perpetuação são diferentes ideologias para assegurar o funcionamento do sistema. Forte evidência disso é o que já foi discutido anteriormente, desde a discussão da teoria racial, ou seja, das articulações com o cristianismo, da teoria da supremacia racial e do embranquecimento. É a tese denominada democracia racial, vigente do período de escravização até o tempo pós-moderno (Almeida, 2019).

Além disso, a estrutura social é organizada por meio das instituições, pois são elas quem dão forma à estrutura e ao seu funcionamento, de maneira que uma instituição cuja

socialização acomoda e normaliza elementos racistas, é porque a estrutura social na qual ela está imersa é racista. Nas palavras de Almeida (2019, p. 31), “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Almeida (2019) ressalva que muitas instituições se perdem por não estabelecerem mecanismos de combate diretos e objetivos a questões raciais, porque as disfunções sociais (especialmente as socialmente “normalizadas”) penetram nas instituições e, se não encontrarem oposição, elas crescem e utilizam as diversas esferas institucionais, como mecanismos de transporte dos conflitos, não só reproduzindo, mas garantindo a sua perpetuação. “É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais” (Almeida, 2019, p. 32).

### **2.3.2 O racismo institucional**

Já quanto ao racismo institucional, é notório que a distribuição de benefícios e vantagens na sociedade é potencializada pela presença nas instituições. Elas próprias são originadas das lutas de poder que ocorrem na vida social entre indivíduos ou grupos de diversos segmentos, como religiosos, educacionais, políticos, raciais, econômicos, culturais etc.

Vê-se que, pelo próprio fato de as instituições serem criações sociais, elas funcionam no sentido de regular o funcionamento social, estabelecendo regras e, também, padrões de comportamentos, valores e práticas valorizados por uma sociedade. Dessa forma, afirmam os estudiosos da área, que os conflitos originados no centro da sociedade são expandidos para o centro das instituições, as quais também produzem conflitos pelas posições que assumem diante dos embates de poder que ocorrem em seu interior.

Embora tenham roupagens diferentes, essas abordagens colocadas em discussão são carregadas de elementos subjetivos e expressam um sentido dinâmico, ou seja, os modos de entendimento das questões sociais, os valores de cada povo, contexto ou sociedade e os consequentes jogos de poder vão organizando as instituições que são criações da sociedade e, portanto, são suscetíveis a variações no tempo e no espaço. No entanto, em cada período histórico, as instituições assumem faces diferentes. A escola é um exemplo que se configura na sua história, que é diferente em cada contexto social e em diferentes épocas, basta considerar as obras que narram o seu percurso.

Para Almeida (2019), o sistema de justiça de uma determinada sociedade é um exemplo de instituição que absorve os conflitos presentes na sociedade e, sem eliminá-los, ele os mantém sob controle, de tal forma que a vida social se torne estável e equilibrada. Dizendo de outra forma,

“[...] as instituições são a materialização das determinações formais da vida social, pode-se tirar duas conclusões” (Almeida, 2019, p. 26). E as explica: uma é que as instituições são o produto de conflitos e embates pelo domínio e pela detenção do poder no centro da sociedade; outra que os conflitos e problemas da sociedade atravessam as instituições e via de regra são decorrentes das lutas para assumir o controle das instituições (Almeida, 2019, p. 38). Nesse sentido, as instituições são controladas por indivíduos pertencentes a determinados grupos de poder raciais que se valem de dispositivos institucionais.

Assim, é, então, pela implementação de discriminações raciais que se exerce o domínio, como forma de garantia da hegemonia de um grupo racial no poder. Sua cultura, suas práticas de poder e seus padrões estéticos tornam-se um referencial para a sociedade. Portanto, o domínio do homem branco / da mulher branca em instituições públicas e instituições privadas varia conforme o grau de dificuldade imposta por regras e padrões que, de forma direta ou indireta, restrinjam a ascensão de negros ou mulheres. Por outra perspectiva, essa variação vai depender da existência de espaços de participação política e discussão sobre a desigualdade racial e de gênero, como estratégia de naturalização do predomínio do poder exercido por homens brancos. (Almeida, 2019, p. 74).

Ainda segundo Almeida (2019), o Estado, a escola e outras instituições que compõem o locus de poder podem tomar decisões e desenvolver políticas e práticas que desestabilizem o racismo e sua lógica reprodutiva. É preciso, também, desenvolver mecanismos de redistribuição de benefícios, visando equiparar as raças, historicamente colocadas à margem da sociedade.

Grandes reflexões nesse sentido podem ser extraídas no que se refere à emancipação social, especialmente por meio da educação. Pode-se pensar a escola como forma de emancipação social contra a barbárie, lembrando que o racismo e suas consequências continuam agindo na sociedade e espalhando seus efeitos nefastos de forma silenciosa, sem que seja possível contar suas vítimas.

Ocorre que a posição dos indivíduos e grupos raciais na sociedade é dinâmica e influenciada por questões de tempo e espaço, pois são dois elementos que interagem com o contexto social e suas dinâmicas de poder. Assim, movimentos de reação e de luta, para superação do que está posto, adquirem força e eficácia, quando se tornam constantes formas de intervenções, naturalizando, por sua vez, o hábito contrário de combater, de não ceder e de se impor para alcançar um equilíbrio. Esse, seguramente, é um caminho árduo, penoso, mas necessário na luta contra o racismo, sobretudo nas escolas.

Certamente é possível entender o racismo institucional como um elemento que cresce

e se expande, quando está acomodado à estrutura social. Para que isso não ocorra, não adianta a negação explícita. Nada se resolve apenas com o discurso inflamado, ainda que sistematizado num quadro de publicidade ou nas mídias televisivas. Por isso a necessidade de reformulação de valores, de práticas e da mobilização do espaço social e coletivo para dentro das instituições, para que lá elas produzam novos efeitos. “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2019, p. 38).

A diversidade racial é um traço característico da sociedade brasileira, refletindo as diferentes origens étnicas e culturais das pessoas; no entanto, quando existem desigualdades sistêmicas, discriminação e preconceitos com base na raça, são gerados impactos negativos que podem resultar em ódio, injustiça e violência.

A persistência da discriminação pode resultar em prejuízos ao processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade – em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais historicamente discriminados – de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seus conjuntos de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, suas mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, em órgãos, em instituições e nas práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso e reduzido pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento indiferentes ou resistentes à riqueza representada pela diversidade.

É possível, diante desse cenário, entender que o reconhecimento do racismo como elemento estrutural, não desloca para o coletivo social a responsabilidade pelas ações e práticas racistas individuais, mas, contrariamente, atitudes isoladas requisitam formas de enfrentamento coletivo ao racismo e aos racistas. Mesmo assim, essa é uma luta que não deve ser menosprezada – o enfrentamento do preconceito racial individual que é parte do racismo institucional – e que merece atenção.

### **2.3.3 O racismo individualista**

Quanto ao racismo individualista, Almeida (2019, p. 25) o conceitua como “[...] um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma ‘irracionalidade’ a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis [...]”.

Para o autor, em decorrência da sua natureza psicológica, esse evento não seria classificado como racismo, mas como preconceito. O racismo, por essa perspectiva, mesmo que ocorra de forma indireta, sua manifestação acontece de forma direta. Olhando por essa ótica, perderia o sentido de se falar em sociedades ou instituições racistas. O que se teria seriam indivíduos racistas agindo isolada ou coletivamente (em grupos).

Afirma Almeida (2019) que o racismo individualista ainda é um campo pouco explorado e seus estudos ainda são iniciais para que se tenha dados mais robustos da sua ocorrência e dos seus efeitos na sociedade. “É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista superficial como: ‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como se pode ser racista em pleno século XXI?’, ‘tenho amigos negros’ etc.” (Almeida, 2019, p. 25).

Conclui o autor que o racismo, em sua especificidade individualista, está impregnado em membros dos organismos de segurança pública, nas instituições do Estado, nas instâncias educacionais, comerciais e formais da sociedade, mesmo que isentas do racismo institucional. O que ocorre é que, nesses casos, as instituições podem ser corresponsabilizadas por iniciativas de indivíduos que participam do seu corpo de funcionários ou representantes.

### **2.3.4 O racismo recreativo**

Para concluir esta seção, cabe uma breve reflexão sobre o que é chamado, por Adilson Moreira (2019), de “racismo recreativo”, como já dito anteriormente, para designar mensagens com intenção cômica, que utilizam estereótipos raciais negativos, presentes em piadas e brincadeiras racistas, que estimulam práticas discriminatórias em outros contextos, como na educação, por exemplo. Moreira (2019, p. 30) argumenta que

Uma análise de conteúdo, de piadas racistas demonstra que ele perpetua os mesmos elementos que estavam presentes em políticas públicas de caráter eugênico destinado a promover a eliminação da herança africana por meio da transformação racial da população brasileira.

Assim, entende-se que esse tipo de racismo veicula uma política cultural que legitima as estruturas vigentes.

O autor afirma que o racismo recreativo pode se expressar por expressões verbais, por representações culturais, ou por reações físicas que demonstrem desprezo pelas minorias raciais. Esses atos, mensagens e representações são avaliados por ele como “microagressões” (Moreira, 2019, p. 51), como já explicitado em seção anterior.

Essa retórica do humor racista reforça o projeto de dominação que reproduz as relações assimétricas de poder, por meio de uma política cultural que busca encobrir a hostilidade racial. Embora sejam construções culturais, esse tipo de racismo possui um caráter estratégico que determina a vida material das minorias raciais, espalhando “cognições sociais”, sob a forma de conhecimento compartilhado (Moreira, 2019, p. 151).

Concluindo, trata-se de um tipo de racismo que ratifica as construções culturais responsáveis pela afirmação da “branquitude” como referencial de superioridade, operando com uma “pedagogia da subordinação racial”. Vemos, nesse contexto também, uma clara dimensão institucional, sendo que essas práticas discriminatórias, por vezes, não são avaliadas como crimes. Na esteira dessas reflexões, concluímos que o racismo recreativo pode criar obstáculos reais e significativos para a proteção legal das minorias raciais, já que reproduzem uma narrativa que busca acobertar a natureza estruturalmente racista das instituições brasileiras.

### 3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A visão da sociedade sobre as crianças e sua educação reflete os valores e crenças dominantes de cada época. Neste texto, abordaremos a concepção sobre a infância e a educação infantil no Brasil, explorando suas influências e as transformações que ocorreram ao longo do tempo.

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A concepção de criança no Brasil tem evoluído ao longo das décadas, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas. Surgiram diferentes visões sobre a infância, muitas vezes baseadas em padrões europeus, levando a divisões moldadas por classe, etnia e origem familiar.

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 17).

Isso cria diferentes categorias, em que alguns desfrutam de privilégios, enquanto outros enfrentam exclusão. Como destacam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 18),

A cristalização desses dois “modelos” de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”. Esses modelos, de profunda conotação ideológica, não foram inventados no Brasil, pois, com algumas variações, preexistiram na Europa, mas aqui encontraram as condições para implantar-se e inspirar sentimentos e atitudes das elites intelectuais, profissionais e políticas em relação à infância.

Um marco significativo nesse processo ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; (redação dada pela emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) solidificaram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 2013, art. 29).

Com o avanço das ciências humanas e sociais, sobretudo a partir do século XX, a visão sobre a criança passou a reconhecer suas especificidades, capacidades e peculiaridades. Hoje, a criança é entendida como um sujeito de direitos, protagonista em seu processo de desenvolvimento, com necessidades afetivas, sociais e cognitivas que devem ser respeitadas. A criança tem voz, interesses e participa ativamente na construção de seu próprio conhecimento. Trata-se de um

[...] 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, 2009a, p. 6-7).

Sob essa ótica, a infância é vista como uma etapa de crescimento significativo e formação identitária.

### 3.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um conceito histórico e cultural que passou por diversas transformações ao longo do tempo. Na Idade Média, por exemplo, esse período da vida era breve e não recebia a devida valorização; as crianças eram rapidamente incorporadas ao mundo adulto, assumindo responsabilidades e participando do trabalho.

No Brasil, a infância começou a ser mais valorizada a partir do final do século XIX e início do século XX, quando o país iniciou processos de urbanização e modernização. Com a influência de teorias educacionais e psicológicas, como as de Jean Piaget e Lev Vygotsky, a infância passou a ser vista como uma fase distinta, essencial para o desenvolvimento humano.

Como explicam Oliveira *et al.* (2012), concepções de infância são construções históricas; em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar.

Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder público e da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida. Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país (Oliveira *et al.*, 2012, p. 20).

Nesse contexto de reflexões sobre infância, diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança, Faria e Finco (2011) pressupõem sua trajetória – enquanto criança – histórica, social, política e cultural.

Hoje, a infância é compreendida como um período singular, rico em aprendizagens e descobertas, que deve ser protegido e respeitado. As diferenças socioculturais, étnicas e econômicas presentes no país mostram que há diversas infâncias, cada uma com suas especificidades.

A Educação Infantil no Brasil tem suas raízes nos primeiros anos da colonização, quando a educação das crianças era marcada pela influência religiosa. Durante séculos, a prioridade era a catequese e a transmissão de valores religiosos.

As ordens religiosas fundadas então, como os jesuítas ou os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como o dos pregadores ou dos mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens [...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. (Ariès, 1984, p. 313).

Somente no século XX, com a industrialização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, surgiram as primeiras instituições voltadas especificamente para a educação e cuidado das crianças pequenas. Inicialmente, essas instituições tinham um caráter assistencialista, focado na proteção das crianças de famílias trabalhadoras. Para Oliveira *et al.*

(2012), após o término do período de governos militares em 1985, o momento foi marcado pelo questionamento político, feito pelos educadores.

Quanto à possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas contribuir para promover a luta contra desigualdades sociais. Eles retomaram a discussão das funções da creche e da pré-escola e criaram programações pedagógicas que buscavam romper com concepções de creche e de pré-escola como instituições meramente assistencialistas e/ou compensatórias, propondo para as mesmas uma função pedagógica que enfatizava o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Oliveira *et al.*, 2012, p. 29).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante, ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidaram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. É o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Em termos práticos, Oliveira *et al.* (2012) argumentam que as negociações ocorridas no período de elaboração da Constituição de 1988, pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na atual Constituição, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas,

[...] como um direito da criança e um dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. O debate que acompanhou a discussão, na Câmara dos Deputados e no Senado Nacional impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente as Universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, e preparou um contexto para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que colocou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares. Na atualidade, cada vez mais a vivência da criança em programas de Educação Infantil tem sido apontada por pesquisas nacionais e internacionais como

indicador básico de bom desenvolvimento, além de configurar um aspecto positivo no processo de escolarização básica (Oliveira *et al.*, 2012, p. 31).

A Educação Infantil atualmente busca promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. O currículo é estruturado para favorecer experiências significativas, com o brincar ocupando um lugar central nas práticas pedagógicas.

Como explicam Oliveira *et al.* (2012), a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem das crianças, pois lhes possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmas e com os outros, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento de cultura com seus pares.

Nesta discussão, adotaremos a definição de currículo apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

A definição de currículo, delineada nas diretrizes, ressalta a função mediadora da instituição de educação infantil, que tem a responsabilidade de integrar as vivências e conhecimentos das crianças com os saberes da cultura ampla, que capturam seu interesse. Essa abordagem expande consideravelmente as oportunidades de experiências disponíveis na educação infantil, destacando-a como um ambiente ideal para promover interações entre crianças e adultos, o que, por sua vez, favorece o desenvolvimento de aprendizagem e a construção de relações sociais.

Outro ponto fundamental é a diversidade. As instituições de educação infantil devem respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de condição socioeconômica.

Faria e Finco (2011, p. 63-64), pesquisando sobre a diversidade de gênero e raça nas instituições de Educação Infantil,

Constataram que no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição de ser criança. As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a

homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta. [...] Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras.

Embora avanços tenham sido alcançados, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta desafios. É sumamente significativo frisar que tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas a partir da categoria raça (Faria; Finco, 2011, p. 63).

Ultrapassar as desigualdades [...] de raça pressupõe compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis.

Diante dessas questões, o fortalecimento de políticas públicas que garantam acesso universal e de qualidade à educação infantil é essencial. Investimentos em formação continuada de professores, melhoria das condições de trabalho e ampliação de vagas são medidas fundamentais para promover uma educação mais equitativa.

A educação antirracista é essencial, pois desempenha um papel crucial na desconstrução de ideias enraizadas sobre as diferenças raciais e na luta contra as desigualdades sociais estruturais. Ao reconhecer que o racismo não é uma questão biológica, mas uma construção social que hierarquiza e marginaliza indivíduos com base em suas características físicas, essa educação visa fomentar uma reflexão crítica, cultivar o respeito à diversidade e valorizar as identidades raciais.

Além disso, a educação antirracista capacita cidadãos mais conscientes e empáticos, aptos a identificar e confrontar práticas discriminatórias em diversos contextos. Ela é uma contribuição valiosa para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e não usadas como justificativas para perpetuar desigualdades. Por meio dessa abordagem, é possível transformar as estruturas sociais que alimentam o racismo, promovendo uma cultura de paz e respeito às individualidades.

### 3.3 IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS

A identidade étnico-racial constitui uma dimensão fundamental da formação das crianças em sociedade. Faria e Finco (2011, p. 78) destacam que: “O espaço da Educação

Infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade”.

Esse processo de construção identitária não ocorre de forma isolada, mas é fortemente influenciado pelas dinâmicas sociais, como as relações interpessoais, as experiências culturais, os discursos midiáticos e as políticas institucionais.

As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de Educação Infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça, caso as profissionais inseridas nessas instituições também possam construir um “novo olhar”. (Faria; Finco, 2011, p. 78).

Em um país marcado pela diversidade, como o Brasil, compreender essas dinâmicas é essencial para refletir sobre as relações sociais e os desafios enfrentados na construção de uma sociedade mais equitativa.

A formação das identidades étnico-raciais é um processo complexo que envolve a interação de fatores históricos, culturais e sociais.

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...] e outros documentos Educação Infantis (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012, p. 13).

Desde a infância, as pessoas são expostas a narrativas e experiências que moldam a compreensão de si mesmas e dos outros, com base em categorias raciais e étnicas. A família e a comunidade local são os primeiros espaços onde a identidade étnico-racial é forjada. Tradições, costumes e histórias compartilhadas ajudam as crianças a se identificarem com grupos étnico-raciais específicos. A forma como a família lida com questões relacionadas ao racismo e à discriminação também influencia a construção dessas identidades.

A Educação Infantil tem um papel crucial na formação das identidades étnico-raciais. Como explicam Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), a gestão de um ambiente educativo, que tem como objetivo educar para a igualdade racial, não é tarefa de uma pessoa só.

As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, os professores, equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola. [...] Essas atitudes são

fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade. O compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promovam a igualdade racial nessa etapa (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012, p. 13).

O currículo escolar, as práticas pedagógicas e as interações entre as crianças podem reforçar estereótipos ou promover a valorização da diversidade. A ausência de representação positiva de grupos raciais pode afetar a autoimagem e a autoestima das crianças.

A mídia também desempenha um papel poderoso na construção das percepções raciais. A representação positiva ou negativa de grupos raciais na televisão, cinema, publicidade e redes sociais influencia a maneira como as crianças veem a si mesmas e aos outros. Representações estigmatizantes perpetuam preconceitos, enquanto narrativas plurais podem desafiar estereótipos. Por outro lado, a valorização das identidades étnico-raciais pode fortalecer o sentimento de pertencimento.

Para Gomes e Araújo (2023), qualquer profissional da educação, de qualquer área e campo de atuação, principalmente aqueles e aquelas que vivem em sociedades com histórico colonial e com profundas desigualdades e injustiças, deve se comprometer com a construção de um projeto educativo emancipatório.

Leis, políticas públicas e práticas institucionais também moldam a experiência étnico-racial na Educação Infantil. Políticas afirmativas são importantes para promover a equidade e valorizar a diversidade. Por outro lado, a presença de racismo estrutural e discriminação institucional podem reforçar desigualdades e marginalização.

Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, retoma-se as palavras de Gomes e Araújo (2023, p. 55), à ideia da não neutralidade da infância e de que ela não está blindada dos preconceitos e das discriminações,

[...] pois são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade e, também, nas instituições educacionais. Se o racismo é aprendido e construído em sociedade, o antirracismo também. Por isso a educação é tão importante e é também pelo mesmo motivo que as infâncias são ciclo da vida importantes na construção e no aprendizado de práticas antirracistas emancipatórias. Não cabe à Educação Infantil e à educação das infâncias, de uma forma geral, e aos seus currículos negarem a existência do racismo, mas é necessário que elas sejam instâncias nas quais as práticas de reconhecimento, justiça, direito e emancipação se façam presentes de forma pedagógica e política nos processos cotidianos, nas relações entre os sujeitos, nas escolhas didáticas, no cuidado com o corpo dos bebês e das crianças pequenas, negras e

brancas, no trato com a família, na formação inicial, na formação em serviço e nas políticas educacional e curricular.

Portanto, o reconhecimento e a valorização das identidades étnico-raciais fortalecem o sentimento de pertencimento das crianças, contribuindo para sua autoestima, desenvolvimento social e construção de uma identidade positiva.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando a metodologia utilizada, bem como as descrições contextualizadas dos participantes e do universo selecionado. A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, visando explorar em profundidade o fenômeno em estudo. A abordagem qualitativa é apropriada para compreender contextos complexos e obter detalhes, devido à sua capacidade de explorar em profundidade as percepções e experiências dos sujeitos. Seguindo essa direção, Gatti (2010, p. 10) explica que:

Neste caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc.

A decisão baseou-se no fato de se tratar de um estudo envolvendo pessoas em uma situação real, onde esses participantes são os protagonistas da aprendizagem e, portanto, merecem reconhecimento e respeito por suas características neste cenário. Em relação aos modelos propostos por Lüdke e André (2022), na medida em que o observador acompanha “in loco” as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Durante a fase empírica, o estudo foi realizado da seguinte maneira: oitenta horas de observação nas escolas de Educação Infantil Floresta do Saber e Bosque do Saber, cumpridas no final do semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024; entrevistas semiestruturadas por adesão com quatro professores(as), um gestor e análise do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Como afirma Gatti (2010, p. 12), em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas, “Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Essa análise foi realizada à luz das teorias apresentadas, visando conferir a autenticidade e a credibilidade aos achados deste trabalho.

Foi realizada também uma análise documental das orientações oficiais fornecidas às escolas, incluindo documentos curriculares e diretrizes pedagógicas, para examinar como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada e implementada. Além dessas fontes, como visto na introdução, realizamos uma pesquisa, executada por meio de um levantamento bibliográfico, abrangendo

artigos acadêmicos, livros, teses, dissertações e relatórios técnicos relacionados à construção da identidade étnico-racial e ao racismo institucional na Educação Infantil. A análise dos dados seguiu o método de análise de conteúdo, permitindo a identificação de duas categorias: a) interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade racial positiva da criança; b) práticas pedagógicas articuladas com a construção da identidade racial da criança.

A investigação sobre a construção da identidade étnico-racial em contextos de racismo institucional na Educação Infantil exige uma abordagem metodológica cuidadosa e multifacetada. Inicialmente, a pesquisa qualitativa foi essencial para captar as nuances e complexidades das experiências vividas pelas crianças e educadores(as).

Entrevistas semiestruturadas permitiram a construção de dados detalhados sobre percepções, sentimentos e relatos de episódios de discriminação racial. As entrevistas foram estruturadas em cinco aspectos principais: perfil profissional das respondentes, experiências pessoais e profissionais com o racismo institucional, percepção sobre a construção da identidade étnico-racial entre as crianças, estratégias pedagógicas utilizadas para combater o racismo e sugestões para a melhoria das políticas educacionais antirracistas. As perguntas foram abertas, permitindo uma exploração profunda das percepções e experiências dos(as) professores(as) e tiveram como inspiração a dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. As entrevistas presenciais foram realizadas em locais acordados com as professoras e professores de cada escola, para garantir um ambiente confortável e seguro. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por meio do recurso do Whatsapp, com o consentimento dos(as) participantes, para posterior transcrição e análise. Foi garantida a confidencialidade das respostas e o anonimato dos(as) participantes. O termo de livre consentimento encontra-se no Apêndice B e os nomes utilizados são fictícios.

Além disso, a observação não participante em sala de aula, que foi dividida em cenas, proporcionou uma visão mais direta e prática de como as dinâmicas raciais se manifestam no ambiente escolar, possibilitando a identificação de práticas pedagógicas que perpetuam ou desafiam o racismo institucional.

Para complementar esses procedimentos, a análise documental de políticas escolares e currículos educacionais ajudou a contextualizar os achados e a compreender como o racismo institucional se inscreve nas normas e diretrizes educacionais. A triangulação dos dados coletados, combinando observações, entrevistas e análise documental pretendeu fortalecer a validade e a confiabilidade da pesquisa. Ademais, a perspectiva crítica será fundamental para interpretar os dados, permitindo uma análise aprofundada das estruturas de poder e das

práticas discriminatórias que influenciam a construção da identidade étnico-racial das crianças na Educação Infantil. Por meio dessa abordagem metodológica, a pesquisa buscará não apenas descrever, mas também produzir dados que possam auxiliar para transformar as realidades educativas, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo, por meio de uma proposta de intervenção nas escolas pesquisadas.

Ainda sobre o nosso percurso metodológico, as professoras e os professores participantes da pesquisa desempenharam um papel crucial na produção e análise de dados, proporcionando percepções valiosas sobre a prática pedagógica e a dinâmica educacional. Contribuíram com suas experiências e perspectivas únicas, enriquecendo a compreensão sobre os desafios e as oportunidades no contexto educacional estudado. Durante o período de observação e realização das entrevistas, a generosidade, cumplicidade e a cooperação são atitudes que os participantes desta pesquisa deixaram marcados e que já estamos levando conosco pela vida. O critério de escolha para participação foi adesão voluntária. Com relação às professoras e aos professores, observamos uma grande diferença em termos de preparação acadêmica e tempo de experiência na Educação Infantil.

A diversidade de experiências pessoais e de contextos profissionais permitiu um olhar multifacetado, possibilitando abordar o estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em duas escolas de Educação Infantil, sob múltiplos ângulos, cobrindo diferentes aspectos do processo educacional e pessoal de cada professora e professor envolvidos, levando a uma compreensão mais ampliada do contexto. Além disso, o comprometimento demonstrado por essas professoras e professores foi fundamental para a pesquisa, evidenciando a importância da colaboração e do engajamento ativo dos envolvidos em estudos acadêmicos que investigam práticas pedagógicas e que promovem a construção positiva das primeiras vivências multiétnicas das crianças.

A colaboração ativa dos(as) educadores(as) durante este estudo foi crucial para garantir que os resultados reflitam a realidade do ambiente educacional, uma vez que ouvimos os(as) professores(as) contarem sobre o seu relacionamento com as crianças e vimos a sua prática pedagógica cotidiana. O envolvimento dos(as) educadores(as) não só proporciona dados mais precisos e relevantes, mas também fortalece a conexão entre a teoria e a prática, podendo promover melhorias contínuas nas práticas pedagógicas, reconhecendo e considerando seus processos identitários durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Este tipo de colaboração evidencia a importância e a urgência do estudo sobre o tema para engajar os(as) profissionais da Educação Infantil no desenvolvimento de pesquisas científicas que investiguem a educação das relações étnico-raciais, valorizando suas

experiências e conhecimentos práticos como elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e integrem diferentes perspectivas culturais e históricas, para que as crianças possam aprender a reconhecer e desafiar as desigualdades raciais, desenvolvendo competências para agir como agentes de mudança em suas comunidades e tratar, de forma positiva, sua identidade étnica, por meio de estratégias educacionais mais eficazes por parte da comunidade educativa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, como já dito, foram desenvolvidos com base na literatura visitada e nos objetivos da pesquisa.

Quanto aos dados de observação, foram realizadas 80 horas de observação não participante em sala e fora dela, para registrar as práticas pedagógicas em ação, especialmente aquelas relacionadas à diversidade étnico-racial. Também examinamos as orientações oficiais fornecidas às escolas, como documentos curriculares e diretrizes pedagógicas, para examinar como a Lei nº 10.639/03 é incorporada. O roteiro de observação encontra-se no Apêndice D e foram registrados no nosso diário de campo.

A coleta de dados foi realizada presencialmente, dependendo da disponibilidade dos(as) participantes e da rotina escolar.

Para embasar a análise de conteúdo do material produzido, recorreremos a Bardin (1977), que destaca três etapas que se interseccionam e estabelecem o fio condutor do processo. Para isso percorremos as três etapas propostas pela autora.

Na primeira etapa, organizamos o material, sistematizamos as ideias preliminares, ou seja, as primeiras “intuições”. Depois de fazer a “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p. 123) de todo material produzido, selecionamos os dados que apresentavam pertinência com os objetivos e a hipótese da pesquisa, delimitando o que comporia nosso “corpus” de análise.

Na segunda etapa, passamos para a exploração do material, iniciando a seleção de frases, palavras e fragmentos dos textos, que se transformaram em unidades significativas até chegar à categorização. As duas categorias foram determinadas aprioristicamente. São elas:

- a) categoria 1: Interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade racial positiva da criança;
- b) categoria 2: Formação e práticas pedagógicas articuladas com a construção da identidade racial positiva da criança negra.

Finalmente, na terceira etapa, procedemos ao tratamento dos dados e à sua interpretação, buscando o sentido e significação desses dados, a partir de inferências e do diálogo com o nosso referencial teórico.

#### 4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE E SEUS INDICADORES

Como já descrito, a análise dos dados foi precedida por várias leituras do material transcrito durante as entrevistas realizadas, bem como dos registros escritos em diário de campo das observações não participantes, com o intuito de compor essas categorias de análise. Diante da sistematização dos conteúdos desse material, estabeleceram-se as duas categorias que se relacionam com as referências teóricas estudadas em função da hipótese e dos objetivos da pesquisa. Essas duas categorias foram fundamentais para a estruturação da análise, possibilitando o diálogo entre os dados empíricos e o referencial bibliográfico reunido, enriquecendo a compreensão sobre a construção da identidade étnico-racial em contextos de racismo na Educação Infantil.

Essas categorias podem fornecer um arcabouço analítico e teórico para direcionar futuras pesquisas e intervenções educativas voltadas para a promoção da equidade racial na Educação Infantil. Para orientação dos leitores, apresentamos a seguir os indicadores de cada categoria analisada.

##### **4.1.1 Categoria 1: Interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade racial positiva da criança**

Esta categoria busca identificar alguns indicadores que permitam compreender como as diferentes formas de interação, as dinâmicas de relacionamento e as atitudes manifestadas por professores(as), colegas e pela comunidade escolar como um todo influenciam no desenvolvimento da identidade racial positiva das crianças. As interações, relacionamentos e atitudes desempenham um papel fundamental na construção da identidade étnico-racial das crianças. Como já discutido, essa construção é um processo contínuo que começa na infância e é fortemente influenciado pelo ambiente social e cultural ao qual a criança está exposta.

A construção coletiva e a consolidação de uma educação baseada na igualdade exigem a criação de um currículo que promova a reeducação das relações étnico-raciais, além de romper o silêncio sobre esses temas, especialmente no que diz respeito a bebês e crianças pequenas.

Com base no que relata Cavalleiro (2024), a inferiorização do grupo étnico que, por três quartos de existência do Brasil, formou a grande maioria de sua população, e que ainda hoje é majoritária nas escolas, geram um complexo de inferioridade prejudicial à constituição de uma positiva identidade nacional brasileira.

Aqui estão alguns indicadores importantes dessa primeira categoria.

A categoria 1 refere-se às interações sociais cotidianas que as crianças têm com familiares, educadores, amigos e outras pessoas ao seu redor, que ajudam a formar suas percepções sobre si mesmas e sobre os outros. Quando essas interações são baseadas no respeito e na valorização das diferenças étnico-raciais, as crianças aprendem a ver sua própria identidade e a dos outros de maneira positiva. Esses relacionamentos fornecem modelos de comportamento dos quais as crianças tendem a se apropriar, reinterpretar e atribuir novos significados. Se esses modelos valorizam a diversidade e rejeitam atitudes preconceituosas, as crianças desenvolvem uma identidade étnico-racial saudável e uma visão inclusiva do mundo.

Assim, a construção da identidade étnico-racial das crianças vai sendo formada pelas mensagens que recebem por meio das interações e relacionamentos que experimentam, e das atitudes que “observam” e “internalizam”. Esse processo é crucial para a formação das crianças, para que se sintam seguras e orgulhosas de sua identidade, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam as identidades dos outros.

#### **4.1.2 Categoria 2: Formação e práticas pedagógicas articuladas com a construção da identidade racial positiva da criança negra**

Os indicadores desta categoria referem-se às vivências e experiências intencionais que são oferecidas pelos(as) educadores(as) por meio de leituras, filmes, obras de arte, jogos, brincadeiras, músicas, danças, heróis, princesas etc. Referem-se também à garantia de formação permanente que é oferecida aos(as) professores(as) e à revisão coletiva do PPP sobre essa temática tão necessária para a transformação da realidade.

#### **4.2 O CONTEXTO DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O UNIVERSO DA PESQUISA: “FLORESTA DO SABER” E “BOSQUE DO SABER”**

Consideramos que a escola deve ser um ambiente que valorize a diversidade, promova a igualdade e respeite as diferenças, exercendo um papel crucial na formação das relações étnico-raciais. Idealmente, ela deveria cultivar um ambiente inclusivo, onde as diferentes identidades raciais fossem valorizadas e reconhecidas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos quanto às desigualdades sociais e raciais. No entanto, muitas vezes, a escola tem reproduzido práticas que silenciam ou invisibilizam as questões étnico-raciais, perpetuando estereótipos e exclusões. A baixa utilização de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial nas escolas tem limitado o

seu potencial de transformação. A inclusão de conteúdos e metodologias que abordem a história, cultura e contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas são essenciais para superar essas lacunas e construir uma educação que realmente promova relações étnico-raciais saudáveis e equitativas. A implementação de uma educação para as relações étnico-raciais efetivas exige práticas pedagógicas que incluam a valorização das diversas identidades, o ensino de uma história plural e a criação de um ambiente escolar inclusivo, capaz de promover a convivência respeitosa e a igualdade de oportunidades. Com respaldo nos estudos conduzidos por Gomes e Araújo (2023, p. 53), acreditamos que os estudos

Sobre as crianças e suas infâncias evidenciam grandes possibilidades de subsidiarem mudanças no interior das escolas em suas múltiplas práticas docentes e pedagógicas no trato das relações étnico-raciais. E o importante nesse processo é reconhecer que esses estudos oriundos de diferentes áreas do conhecimento articulados às perspectivas crítico-emancipatórias que considerem as diversidades e diferentes saberes e sujeitos possibilitam transformações nos campos individuais e coletivos. É nessa conjuntura que a educação, mais especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão inseridos nas lutas contra as desigualdades de gênero, de classe, sexo e na erradicação do racismo. Inserem-se, portanto, nas lutas por emancipação.

A escola deveria ser um espaço transformador, comprometido com a educação para as relações étnico-raciais, onde a diversidade cultural e racial fosse não apenas reconhecida, integrada ao currículo. Ela deveria promover um ambiente de respeito, igualdade e inclusão, desafiando estereótipos e preconceitos. O objetivo é educar para isso desde a infância para que se formem cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo e outras formas de discriminação. A escola ideal seria um lugar onde todas as identidades culturais e raciais pudessem ser valorizadas e onde as práticas pedagógicas refletissem e respeitassem essa diversidade. Seguindo essa direção, Cavalleiro (2024, p. 124, grifos nossos) explica que, no caso do projeto de identidade,

Não basta a afirmação da diversidade e do respeito aos valores alheios. Para construir uma compreensão efetiva da pluralidade cultural e combater a discriminação racial é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos da dominação patriarcal e colonial. No caso do Brasil, isso significa desvelar as *significações racistas da linguagem* e dos *conteúdos didáticos*, bem como nomear as *atitudes agressivas contidas em piadinhas*, apelidos e incidentes aparentemente “sem importância”. O impacto desses fatos sobre a formação de uma personalidade infantil pode ser devastador. Somente a intervenção do educador seria capaz de neutralizar a carga de sentidos pejorativos investidos na psique da criança. O tradicional silêncio apenas a confirma, ao passo que reforça não só a posição relacional agressiva da criança branca mas também o conteúdo pejorativo, com toda carga de significações históricas.

Na prática, muitas escolas ainda têm dificuldade em incorporar plenamente a educação para as relações étnico-raciais. Embora algumas iniciativas estejam em andamento, a educação muitas vezes permanece centrada em uma perspectiva eurocêntrica, com pouco espaço para a valorização das culturas e histórias afro-brasileiras, indígenas e de outras minorias.

É importante salientar que a autora sustenta que a imagem distorcida da África, ou sua omissão nos currículos escolares brasileiros, legítima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial.

Essa distorção, a meu ver, tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto à supressão da resistência do negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não “obra do diabo”. Ademais, o sistema de significações criado pelo racismo baseia-se em grande parte no alicerce ainda pouco abalado da crença na incapacidade do africano de criar civilizações (Cavalleiro, 2024, p. 124).

A implementação de políticas antirracistas e a inclusão de conteúdos que abordem a diversidade racial ainda são desiguais e, em alguns casos, superficiais. Além disso, o racismo estrutural, presente na sociedade como um todo, pode se refletir nas práticas escolares, criando barreiras para a verdadeira inclusão e igualdade.

Em um contexto social onde são comuns preconceitos e discriminação racial, o ambiente escolar pode influenciar na separação das crianças, desde tenra idade, considerando-se suas origens e identidades étnico-raciais. Passamos agora para a caracterização das escolas selecionadas.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS “FLORESTA DO SABER” E “BOSQUE DO SABER”

Nesta pesquisa, os nomes das escolas são fictícios, sendo eles: Floresta do Saber (Escola 1) e Bosque do Saber (Escola 2). Esses nomes foram escolhidos devido à paisagem ao redor das escolas, refletindo a integração com a natureza, que proporciona um ambiente inspirador para a aprendizagem.

As duas escolas estão localizadas na Zona Leste de São Paulo, região conhecida como uma das áreas mais populosas e diversificadas da cidade. Historicamente, a região atraiu muitos migrantes de todo o Brasil, especialmente do Nordeste, o que contribuiu para sua rica diversidade cultural e étnica. Essa migração e rápida urbanização resultaram em uma população significativa de negros e pardos.

Além disso, a desigualdade racial no Brasil tem historicamente levado à distribuição

desigual de recursos e oportunidades. Diante da discriminação e das barreiras socioeconômicas, os negros e pardos muitas vezes recorreram às periferias de grandes cidades, como São Paulo, para construir suas vidas, tornando-se, assim, um espaço importante para esses grupos populacionais, uma vez que oferece espaços mais acessíveis para moradia, mesmo que com infraestrutura urbana limitada.

Após um loteamento que teve início em 1945, em outubro de 1953, a Escola Municipal “Floresta do Saber” (Escola 1) foi criada, com uma área de 4.700 metros. Com 431 metros edificadas, conta com oito salas de referência, dois parques, um pátio coberto, atendendo o total de 491 crianças em dois turnos de funcionamento, com uma média de 31 crianças por sala. A escola conta com 56 funcionários, sendo três funcionários da gestão escolar, cinco inspetores de alunos, trinta e três professoras, três funcionárias na limpeza e três cozinheiras. A escola está situada na avenida principal do bairro, que conta com uma boa infraestrutura comercial e de transporte, dispondo de poucos espaços de lazer e cultura. As informações da Escola 1 foram coletadas pela coordenadora pedagógica, pesquisadora desta dissertação, por meio de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e por meio de seus conhecimentos como participante de parte da história desta unidade escolar, na qual atua há cinco anos.

Figura 3 – Parque 1 da Escola Floresta do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 4 – Parque II da Escola Floresta do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 5 – Pergolado da Escola Floresta do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

A Escola “Bosque do Saber” (Escola 2) em virtude da revitalização do bairro e a construção de viadutos e avenidas, foi remanejada para o endereço onde está até hoje. Foi criada em 1975, com uma área de 8.595 metros, sendo 1000 metros edificadas. Conta com oito salas de referência e dois parques, atendendo o total de 451 crianças em dois turnos de funcionamento, com uma média de 28 crianças por sala. A escola conta com 55 funcionários, sendo três funcionários da gestão escolar, quatro inspetores de alunos, trinta professores, quatro funcionárias da limpeza e três cozinheiras. A proximidade com uma Escola de Ensino Fundamental e uma Subprefeitura possibilita que as crianças frequentemente acessem os espaços de teatro e cinema desses prédios públicos. Embora as duas escolas tenham o mesmo número de salas de referência, a edificação da Escola Bosque do Saber conta com ambientes mais compactos.

Figura 6 – Área externa lateral da Escola Bosque do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 7 – Casa e quadra da Escola Bosque do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 8 – Casinha e brinquedão da Escola Bosque do Saber



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Quadro 3 – Funcionários da Escola Floresta do Saber

<b>CARGO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>COR/RAÇA</b>	<b>REGIME TRABALHISTA</b>
Auxiliar de limpeza	2	Branca	Convenção das Leis Trabalhistas
	1	Parda	
Auxiliar técnico em educação	2	Branca	Contratação temporária Regime Estatutário
	4	Negra	
Assistente de diretor escolar	01	Branca	Regime Estatutário
Coordenadora pedagógica	01	Negra	Regime Estatutário
Cozinheira	03	Negra	Convenção das Leis Trabalhistas
Diretor escolar	01	Branca	Regime Estatutário
Estagiária de Pedagogia	02	Branca	Contratação temporária
	01	Parda	
Professora do período da manhã	05	Branca	Regime Estatutário
	03	Negra	
	04	Parda	
Professora do período intermediário	07	Branca	Regime Estatutário
	01	Negra	
	02	Parda	
Professora do período vespertino	04	Branca	Regime Estatutário
	02	Negra	
	03	Parda	
	01	Preta	
Auxiliar técnico de educação	03	Branca	Regime Estatutário
	02	Negra	
	01	Parda	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola “Floresta do Saber” (2023).

Quadro 4 – Funcionários da Escola Bosque do Saber

<b>CARGO/FUNÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>COR/RAÇA</b>	<b>REGIME TRABALHISTA</b>
Auxiliar de limpeza	4	Negra	Convenção das Leis Trabalhistas
Auxiliar técnico em educação	2	Branca	Contratação temporária Regime Estatutário
	1	Negra	
Assistente de diretor escolar	1	Pardo	Regime Estatutário
Coordenador pedagógico	01	Pardo	Regime Estatutário
Cozinheira	03	Negra	Convenção das Leis Trabalhistas
Diretora de escola	01	Branca	Regime Estatutário
Professora do período da manhã	09	Branca	Regime Estatutário
	01	Negra	
	03	Parda	

Professora do período intermediário	11 02	Branca Parda	Regime Estatutário
Professora do período vespertino	10 02	Branca Negra	Regime Estatutário
Auxiliar técnico de educação	05	Branca Parda	Regime Estatutário

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola “Bosque do Saber” (2023).

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, são caracterizados os(as) participantes da pesquisa, abrangendo membros das escolas Floresta do Saber e Bosque do Saber. A apresentação dos dados será organizada em quadros, permitindo uma visualização clara e objetiva das informações referentes aos perfis dos(as) participantes. A subdivisão a seguir detalha as especificidades de cada grupo, considerando aspectos como cargo, cor, idade, formação acadêmica e tempo de magistério, características relevantes para a análise dos dados coletados.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa da Escola Floresta do Saber

NOME	CARGO	COR	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Damaris	Assistente de diretor de escola	Branca	52	Pedagogia e Psicopedagogia	21 anos
Jussara	Professora	Parda	47	Pedagogia e Registro Documentação Pedagógica	14 anos
Idália	Professora	Negra	45	Pedagogia	22 anos
Durvalina	Professora	Negra	44	Pedagogia	6 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 6 – Perfil dos participantes da pesquisa da Escola Bosque do Saber

NOME	CARGO	COR	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Clóvis	Coordenador pedagógico	Pardo	49	Pedagogia Alfabetização, Educação Inclusiva e Matemática	9 anos
Beatriz	Professora	Branca	35	Pedagogia	14 anos
Justina	Professora	Negra	46	Pedagogia e Educação Especial	22 anos
Silvio	Professor	Negro	37	Pedagogia, Cultura, Organização e Educação	17 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

#### 4.4.1 A construção da identidade dos(as) participantes da pesquisa da Escola 1

Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.	
<b>Damaris</b>	É até difícil falar porque assim, antigamente não se tratava essas questões em toda escola né. Então, assim... Não é que eu dei conta, mas minha mãe sempre falou que eu era branca e assim nunca apresentou outras etnias pra mim. Na escola não trabalhava isso, então pra mim enquanto criança pra mim só existiu branco né, ninguém discutia isso dentro da escola né, como se a raça ou a questão da cor branca, prevalecesse e as outras não. Com isso né, eu vim pra educação e aí, a gente passa aprofundar essas questões, é onde a gente toma até um susto né. Nossa!!! Não existe só brancos né, cadê os outros tons de pele, as outras culturas, outros costumes né, toda essa diversidade que hoje em dia a gente consegue visualizar.

A fala da professora Damaris ilustra de maneira clara o privilégio branco e a invisibilização das questões raciais nos contextos educacional e familiar. Sua afirmação de que "para mim só existia branco" revela como a branquitude é frequentemente considerada a norma na sociedade. Esse fenômeno exemplifica o privilégio que permite a indivíduos brancos passarem pela vida sem serem confrontados pelo racismo desde a infância.

A fala da professora Damaris vai ao encontro do que dispõe Bento (2020), para quem o branco aparece como modelo universal de humanidade, considerando seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie.

Vale dizer que, para Ribeiro (2019), a branquitude configura-se como um elemento identitário, embora esteja impregnada de privilégios que emergem da opressão de outros segmentos sociais. É crucial reconhecermos que este debate transcende a esfera individual, configurando-se como uma questão estrutural: a posição social do privilégio está intrinsecamente marcada pela violência, mesmo quando o sujeito em questão não manifeste comportamentos violentos de forma deliberada.

Esse relato também destaca o silenciamento sobre a história do povo africano e da Diáspora nas escolas, em abordar as questões étnico-raciais, evidenciando a ausência de uma abordagem antirracista nos currículos. Essa lacuna perpetua a invisibilidade de culturas e histórias de negros, contribuindo assim para a manutenção de preconceitos e a ignorância acerca da diversidade racial.

Além disso, esse relato nos leva a refletir sobre a importância da criação da Lei nº 10.639/03, que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, assim como da Lei nº 11.645/08, que incorpora a História e Cultura Indígena. A experiência relatada na fase adulta – quando a professora exclamou "Nossa! Não existe só branco" – reflete o impacto transformador da educação, quando esta passa a abordar as

questões étnico-raciais de maneira crítica. Esse "susto" revela o choque de uma descoberta importante: a pluralidade racial sempre esteve presente, embora silenciada. Confirmando os estudos de Bento (2020), existem vantagens práticas e simbólicas em não reconhecer o papel que os brancos desempenharam na história brasileira. Essa omissão e ignorância possibilitam a falta de responsabilidades, a não reparação e a não compensação aos negros: no fundo, estão envolvidos interesses financeiros. Por esse motivo, iniciativas de reparação ou ações afirmativas são rotuladas como protecionistas.

Nesse contexto, a educação se manifesta como uma ferramenta poderosa para desconstruir preconceitos e promover a diversidade. O reconhecimento tardio da diversidade racial evidencia que a falta de uma educação antirracista pode retardar o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre raça e identidade. Portanto, é essencial discutir questões étnico-raciais desde a Educação Infantil, tanto para crianças brancas quanto para crianças de outras etnias.

A fala da entrevistada demonstra a necessidade de uma educação que se comprometa com a pluralidade. Abordar as questões étnico-raciais nas escolas é crucial para desafiar a hegemonia da branquitude<sup>5</sup> e promover o reconhecimento das múltiplas identidades e culturas que enriquecem a sociedade brasileira.

<b>Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.</b>	
<b>Professora Durvalina</b>	Ai, eu acho que desde a infância eu nunca tive problemas em relação a isso. Por ser uma mulher negra, então sempre tive ciência sim de ser negra e a minha família também, tanto parte do meu pai como a parte da minha mãe. Nós temos uma família muito diversificada, então mesmo entre os irmãos existem tanto brancos quanto negros. Isso é uma coisa que a gente sempre teve a convivência, então eu acredito que desde a infância assim eu me identifico como uma pessoa negra.

A presença de brancos e negros na mesma família ilustra a realidade da miscigenação que caracteriza o Brasil. No entanto, essa convivência não está isenta de tensões raciais. Apesar disso, o relato em questão não sugere a existência de conflitos, mas sim aponta para uma experiência de aceitação.

O reconhecimento da identidade negra desde a infância, mesmo em um contexto social marcado pelo racismo estrutural, emerge como uma forma de resistência ao apagamento racial. Muitas crianças negras crescem ouvindo expressões como "morena" ou enfrentando pressões para rejeitar sua negritude, mas esse não parece ter sido o caso da professora.

O discurso ressalta que a conscientização racial não precisa ser um processo doloroso;

<sup>5</sup> Nas sociedades marcadas pela colonização européia e pelo racismo, a condição de branco implica o acesso a uma série de vantagens sociais, econômicas e de status (Bento, 2022, p. 66).

ao contrário, pode ser desenvolvido de maneira saudável e positiva, especialmente quando há uma valorização explícita da diversidade racial. Isso evidencia a importância de ambientes sociais, familiares e educativos que promovam essa valorização.

Essa narrativa apresenta um contraste em relação a muitas histórias marcadas por conflitos identitários e racismo dentro da família. Ela destaca a relevância de um ambiente familiar acolhedor e diversificado para a construção de uma identidade negra positiva. Contudo, seria interessante questionar se essa experiência é representativa ou se constitui uma exceção dentro de um país ainda permeado por profundas desigualdades e tensões raciais.

Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.	
<b>Professora Idália</b>	Bom... (Em seguida um leve suspiro). Eu sou uma mulher preta de pele retinta, então em minha opinião é muito mais fácil uma pessoa retinta se perceber negra desde muito pequena, do que uma pessoa de pele pouco retinta. Por conta de a gente ter um histórico de esconder-se atrás de certas palavras como morena, clarinha né, que são palavras que estão ali no cotidiano. Desde muito pequena eu sempre soube que era preta, também porque eu tinha amigas de pele clara e cabelo crespo então e elas falavam, minha mãe devia ter casado com um cara branco. Porque ela casou com meu pai, olha como meu cabelo nasceu. E eu coitada, ficava pensando: meu Deus, ela pelo menos tem a pele clara e eu que tenho a pele escura, o cabelo crespo não é, tudo errado em mim. Então, desde muito cedo, foi estampado no espelho mesmo que eu era uma menina preta, não tive muita dificuldade de descobrir isso não.

O relato da professora Idália oferece uma reflexão significativa sobre as questões raciais no Brasil, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais e ao processo de construção da identidade das pessoas negras. Sua fala destaca o fenômeno do colorismo<sup>6</sup>, que envolve a discriminação dentro de grupos racializados com base na tonalidade da pele.

A entrevistada, uma mulher de pele retinta, compartilha sua experiência de ser identificada como preta desde a infância, sem a possibilidade de se "camuflar" por meio de termos como "morena" ou "clarinha". Essa vivência revela que indivíduos de pele mais clara costumam passar por um processo de identificação racial mais tardio e ambíguo, o que está relacionado a uma lógica racista que atribui diferentes graus de aceitação social, conforme a aproximação aos padrões brancos de beleza e status.

A afirmação "Minha mãe devia ter casado com um cara branco" evidencia como essa lógica racista é interiorizada desde a infância e, conforme retrata Devulsky (2023, p. 32),

<sup>6</sup> O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial, baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que se desenvolvem no curso da história. De um polo a outro, seja ao preterir os traços fenotípicos e a cultura associada à africanidade, ou ao privilegiar a ordem imagética da europeidade, sua constituição está ligada ao colonialismo e, indelevelmente, ao capitalismo (Devulsky, 2021, p. 30).

[...] a criança busca uma resposta, em completa agonia e desamparo, porque a grade racial há séculos construída não é inata, ela é imposta, e dessa imposição surge a sua naturalização, que a faz aderir em todos os aspectos da vida. Todos nós nascemos livres do racismo, mas a vida em sociedade requer que a integração desses fatores seja algo inescapável.

A associação entre a branquitude e a ideia de "melhor aparência" reflete um padrão estético criado pela sociedade, que desvaloriza características fenotípicas negras, como o cabelo crespo e a pele retinta. Essa situação revela que o racismo estrutural não impacta apenas as oportunidades sociais, mas também a autoestima das meninas negras.

A experiência de perceber-se negra "desde cedo", influenciada pelo olhar no espelho e pela comparação com outras meninas, sugere uma imposição precoce da identidade racial. Este processo, frequentemente doloroso, implica um confronto direto com normas sociais que desvalorizam os corpos negros. Conforme retratam Gomes e Araújo (2023), a raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade.

A fala da narradora sobre sentir-se "tudo errado" revela o impacto psicológico que essa rejeição social pode provocar. O corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo um forte ícone identitário. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação (Gomes, 2003).

Embora não mencionado explicitamente, a conscientização precoce sobre a identidade racial pode ser interpretada como um caminho para desenvolver uma postura crítica e resistente em relação ao racismo. Mulheres negras de pele retinta, que reconhecem sua identidade desde cedo, tendem a cultivar uma visão crítica sobre as dinâmicas raciais, algo essencial para os movimentos de empoderamento e valorização da negritude. Percebe-se, conforme retrata Gomes (2003), que o processo de construção da identidade negra é muito mais complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente.

O relato evidencia como a identidade racial é construída de maneira interseccional, influenciada por gênero, estética e racismo estrutural. Para Gomes e Araújo (2023), as discussões sobre as complexas dinâmicas raciais no Brasil ressaltam que as crianças, ao viverem suas infâncias, são afetadas por um mundo adulto marcado pelo racismo, machismo, valores morais, religiosos e desigualdades que marcam a sua trajetória e o seu desenvolvimento humano.

A fala da professora revela a diferença entre a percepção racial de pessoas de pele

retinta e pessoas pretas de pele mais clara. Por ser de pele retinta, a sua identificação como uma pessoa negra foi algo imediato e irrefutável desde muito cedo. Enquanto pessoas pretas de pele mais clara podem se deparar com uma jornada mais ambígua, marcada pela possibilidade de se esconder atrás de termos como "morena" ou "clarinha".

Outro dado revelado na entrevista é a maneira como o racismo afeta as crianças, quando elege um ideal de beleza que privilegia traços eurocêntricos. Para as estudiosas Gomes (2003) e Cavalleiro (2003), no Brasil, a realidade impacta diretamente a qualidade de vida e a autoimagem das crianças negras. Ao perceberem a desvalorização de sua comunidade, elas vivenciam um desconforto que afeta sua sensação de pertencimento. A fala das amigas de pele clara e cabelo crespo, que lamentam o fato de suas mães não terem casado com homens brancos, para "melhorar" suas características físicas, revela o impacto profundo do racismo.

Essa lógica de que o casamento com uma pessoa branca poderia "corrigir" o cabelo crespo reflete uma valorização da miscigenação como forma de "branqueamento", uma herança do colonialismo e da eugenia. Sendo uma criança de pele retinta, vê-se cada vez mais distante dos "ditos padrões de aceitação social", internalizando o sentimento de inadequação. O entendimento que está "tudo errado em mim" evidencia que a conscientização de inferioridade é incutida desde a infância. Essa rejeição de si mesma, baseada em traços como a pele escura e o cabelo crespo, mostra o impacto emocional do racismo sobre a autoestima e identidade de crianças negras.

Desde cedo, ela entende que sua identidade é de uma pessoa preta, sem a ambiguidade que afeta pessoas de pele mais clara, pois, ao mesmo tempo em que a percepção inicial pode ser dolorosa, ela também implica uma aceitação que, com o tempo, pode se transformar em um sentimento de orgulho e fortalecimento – nesse caso, uma crítica à estrutura social, que impõe padrões de beleza e valor associados à branquitude.

O fato de crianças negras internalizarem desde cedo a ideia de que seu cabelo e sua pele são "errados" demonstra o quão profundamente o racismo está enraizado nas instituições sociais, em diferentes ambientes e interações onde se relacionam e aprendem: no núcleo familiar, nas amizades e na instituição escolar, confirmando os estudos de Gomes (2003), o papel desempenhado pela dupla (cabelo e cor da pele) na construção da identidade negra possui significados identitários e ambos, em certos contextos, podem ser percebidos como símbolo de inferioridade.

Esse racismo internalizado condiciona a maneira como as pessoas negras se veem e se relacionam consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. Essa entrevista descortina as

camadas do racismo que afeta a construção da identidade negra desde a infância até a idade adulta. Em contrapartida, a consciência precoce de sua negritude sugere a força e a resiliência que podem emergir dessas experiências, especialmente quando há uma rejeição dos padrões impostos pela sociedade. Concluindo, ao longo da entrevista, fica evidente o quanto o processo de construção identitário de uma criança negra é doloroso.

<b>Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.</b>	
<b>Professora Jussara</b>	Sentia-me fora do meu lugar, eu não me sentia representada – branca demais para ser preta e preta demais pra ser branca – e eu tinha as minhas situações pelas quais eu sentia que estava sendo discriminada. Já disputei vagas de emprego, por exemplo, com pessoas brancas, que eu sei que eu estava muito mais preparada pra ocupar o cargo mas a pessoa branca foi escolhida, e tanto era preparada que eu consegui uma vaga no mesmo cargo porém numa unidade bem mais longe da minha casa. Fiquei ainda alguns anos nessa empresa e isso ficou remoendo na minha cabeça. Então, assim, eu sei que eu sofri racismo ali, mas eu não tinha ainda essa consciência de qual que é o lugar do pardo nessa etnia. Hoje eu sei quem eu sou, minha etnia é negra, sou filha de um pai negro com uma mãe branca. E percebo isso agora no dia a dia e eu me preocupo mais com esse assunto.

Ao falar, a entrevistada reflete uma experiência de identidade complexa e ambígua. Particularmente no contexto de raça e pertencimento social, ela expressa sentimentos de não se encaixar plenamente em nenhuma das categorias raciais, sentindo-se "branca demais para ser preta e preta demais para ser branca". Isso revela a tensão vivida por pessoas que estão em posições liminares, ou seja, entre duas ou mais identidades que são socialmente construídas e percebidas como distintas ou até mesmo opostas. É possível estabelecer uma associação significativa entre a fala da professora e os estudos sobre a branquitude. Traremos Bento (2022), para o centro da discussão. A autora revela em seus estudos a maneira como o racismo permeia a organização e o desenvolvimento do capitalismo, por se tratar de um “[...] mando que reúne classe, supremacia branca, capital e raça numa aliança secular” (Bento, 2022, p. 25).

A experiência de ser "branca demais para ser preta" sugere que, em alguns contextos, ela pode ser percebida como não suficientemente negra para partilhar da experiência ou da identidade negra, o que pode levá-la a ser marginalizada ou questionada em sua autenticidade. Por outro lado, ser "preta demais para ser branca" implica que, apesar de qualquer proximidade com a identidade branca (seja pela aparência, cultura ou outras características), ela ainda é vista como diferente ou inferior, especialmente em sociedades onde o racismo e o colorismo são prevalentes. Sobre o assunto, Devulsky (2021) considera que o colorismo vai

além da rejeição aos traços, e toca a constituição da psiquê brasileira, do arquétipo do sujeito médio no Brasil. Corroborando essa informação sobre desenvolvimento identitário, Bento (2020), no livro *Psicologia social do racismo* (Carone; Bento, 2020), traz a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro, com base na intensidade de sua negação.

O exemplo da discriminação no mercado de trabalho reforça essa percepção de não pertencimento. A fala indica que, apesar de estar mais qualificada para a vaga, a escolha recaiu sobre uma pessoa branca, sugerindo a presença de racismo e discriminação racial nas decisões de contratação. Percebe-se, conforme retrata Bento (2022), o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações. São sempre tratadas em uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito.

Isso reflete uma realidade em que as qualificações profissionais são secundarizadas por questões raciais, onde a branquitude é muitas vezes privilegiada, independentemente do mérito. A fala da entrevistada vai ao encontro do que afirma Almeida (2019), sobre a atuação das instituições na formulação de regras e imposições de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial, no caso, os brancos.

#### 4.4.2 A construção da identidade dos(as) participantes da pesquisa da Escola 2

Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.	
<b>Professora Beatriz</b>	Eu lembro que eu estava olhando meu álbum de fotos de recém-nascida e lá os pais preenchem né, cor, tudo e estava escrito branca. Então, desde bem pequena eu me identifico na cor branca, por ter visto e ter conversado com a minha mãe sobre isso nesse álbum de fotos.

A entrevistada traz um importante relato sobre como documentos e registros familiares podem influenciar a construção identitária desde a infância. A categorização racial no álbum de fotos destaca o papel da família como um dos primeiros agentes na construção identitária.

A entrevistada menciona que essa categorização foi discutida com a mãe, reforçando como as conversas familiares moldam as interpretações familiares sobre raça e podem validar ou desconstruir a percepção que uma pessoa tem de si mesma.

A escolha de "branca" no documento sugere a fluidez e a subjetividade da classificação racial no Brasil (Bento, 2022), onde aspectos como tom de pele, traços fenotípicos e contexto social são frequentemente relativizados. O álbum de fotos não é apenas um documento visual, mas também um símbolo que marca uma narrativa identitária. A

presença de uma categorização racial nele mostra como objetos, aparentemente simples, podem carregar valores culturais e reforçar identidades.

A fala da entrevistada mostra como registros e conversas influenciam a percepção racial desde a infância. A categorização como “branca” no álbum de fotos não é apenas uma escolha descritiva, mas uma expressão das complexas dinâmicas sociais e raciais no Brasil. A fala da entrevistada destaca como a identidade racial pode ser influenciada por fatores familiares e simbólicos desde a infância, moldando a forma como uma pessoa se enxerga e é percebida no mundo.

Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.	
<b>Clóvis coordenador pedagógico</b>	Declaro-me pardo. É algo que eu aceito porque vem desde a infância e sinceramente é difícil me ver de outra maneira, embora, entendendo que a gente faz parte do grupo de afrodescendentes, mas eu me declaro como pardo.

O entrevistado declara-se pardo e destaca que essa identificação é algo que foi construído desde a infância, o que reflete a importância das influências familiares, sociais e culturais na formação da identidade racial. Sobre o assunto, Gomes (2024) considera que essa afirmação aponta para aspectos mais profundos, que envolvem o cotidiano e as vivências da população negra do nosso país.

No contexto brasileiro, a categoria “parda” é historicamente fluida e ambígua, abrangendo pessoas de diversas tonalidades e traços fenotípicos. Ele reconhece que “é difícil me ver de outra maneira”, indicando que a percepção de identidade racial está fortemente enraizada e pode ser desafiador desconstruir ou modificar essa autodefinição.

Sobre o assunto, Almeida (2021) considera que isso reflete os modos de classificação racial no Brasil. Daí a importância de se compreender o peso dessas classificações, não apenas na moldura dos comportamentos individuais ou de grupos, mas na definição de estratégias políticas estatais e não estatais.

Embora se identifique como pardo, o entrevistado reconhece que faz parte do grupo de afrodescendentes. Isso sugere uma tomada de consciência sobre as raízes africanas que muitas vezes são apagadas ou negadas, em um contexto social onde o embranquecimento é valorizado. Cavalleiro (2024) acredita que a dificuldade de a maioria da população brasileira se identificar racialmente é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente com a herança ancestral africana.

A fala do entrevistado ilustra uma vivência que é resultado da complexidade racial brasileira, onde os significados de “ser pardo” e “ser negro” são construídos dentro de um

contexto de racismo estrutural. Compreender essas questões pode nos auxiliar a vencer o receio e/ou a aversão às disparidades raciais, que ainda se manifestam tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral.

<b>Como você se deu conta da sua identidade? Conte sua experiência.</b>	
<b>Professora Justina</b>	Analisando bem, eu acredito que foi bem depois da adolescência. Eu até tinha certa consciência que as pessoas olham diferente, né? Porque quando a gente tem uma cor de pele diferente, que é a negra. Mas como isso não era discutido na escola, não era um assunto tão discutido na sociedade, então para mim aquilo ficava meio que oculto. Por você não ser a cabeça da sala, você não fazer parte de alguns grupos de meninas brancas, então isso acaba sinalizando a questão de racismo. Mas quando você é criança, você fica ali. Pra você só uma criança, você não é a cor.

Observa-se que, ao falar sobre a percepção racial ao longo da vida, a entrevistada destaca como essa consciência se desenvolveu de forma tardia, devido à invisibilidade do debate racial na escola e na sociedade. O relato evidencia o impacto do racismo estrutural e da exclusão social na construção da identidade negra, uma vez que, na infância, a questão racial parecia “oculta”. Isso reflete uma característica comum no Brasil, onde a ideia de “infância sem cor” é reforçada pela ausência de discussões sobre raça e racismo nas escolas e nos espaços sociais. Tal omissão contribui para um apagamento da identidade racial negra em crianças. As colocações acima confirmam os estudos de Cavalleiro (2024). O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares.

Apesar da ausência de debates formais sobre racismo, experiências de exclusão, como não ser “a cabeça da sala” ou não participar de grupos de meninas brancas, são percebidas por ela como indícios de discriminação racial. Essas vivências mostram como o racismo pode se manifestar de forma velada, mas ainda assim impactar o senso de pertencimento. Nesse aspecto, é inegável o quão excludente é sua natureza.

A ausência de debates sobre racismo nas escolas desde a Educação Infantil contribuiu para que a entrevistada não identificasse de imediato as situações discriminatórias vividas. Isso legitima a criação de políticas públicas e educacionais que promovam a discussão sobre raça, diversidade e respeito. Corroborando essa posição, Cavalleiro (2024) alude que algumas particularidades sobre a cultura de tradição africana no Brasil mereciam ser consideradas, no que diz respeito à formação de professores(as) e ao currículo escolar.

A entrevistada aponta que somente após a adolescência começou a compreender plenamente a dimensão racial de suas vivências, revelando um processo identitário marcado

por uma tomada de consciência racial tardia, decorrente da invisibilidade do debate racial na infância e da vivência de exclusões veladas. Esse relato reforça a importância de que a escola desde Educação Infantil seja um espaço onde crianças negras possam aprender a discutir e afirmar suas identidades de maneira positiva e empoderadora, desde cedo.

<b>Como você se deu conta da sua identidade racial? Conte sua experiência.</b>	
<b>Professor Sílvia</b>	Eu comecei a me identificar como uma pessoa negra, a partir do momento que comecei a estudar sobre a questão do movimento negro e da luta por políticas públicas. Estudando, comecei a ver que eu fazia parte do racismo estrutural, que apesar de ter a pele clara né... Ser pardo é estar inserido na questão do racismo estrutural. Comecei a ver situações onde não era aquele racismo explícito, mas que estruturalmente eu estava inserido. Fui casado com um rapaz de ascendência alemã e isso, quando comecei estudar, eu comecei a perceber o quanto aquela família... tinha essa questão do racismo comigo, como que era inserido aos poucos no cotidiano, nas práticas do dia a dia, na convivência e eu não percebia. Eu só comecei a perceber mesmo, quando eu comecei a estudar a questão de políticas públicas, da implementação da lei, como passar isso para as crianças e trazer a cultura afro-brasileira e africana e também participar dos movimentos sociais e estudar.

A fala do entrevistado revela um processo de conscientização identitária profundamente vinculado ao acesso à informação, à educação e à militância em movimentos sociais, especificamente o movimento negro. Esse processo reflete a relação do conhecimento histórico e político para a construção de uma identidade racial. A educação se apresenta como ferramenta de empoderamento e desconstrução de narrativas racistas. No estudo sobre racismo e antirracismo na educação, Cavalleiro (2024) aborda a relevância de iniciar um diálogo nas escolas que aprofunde a compreensão da complexidade da diversidade cultural. Ser diverso não é um problema.

Mesmo tendo a pele clara e se identificando inicialmente como pardo, o entrevistado passa a compreender que está inserido em um sistema de racismo estrutural. Ele destaca como esse racismo não é sempre explícito, mas se manifesta de forma sutil e cotidiana, evidenciando o caráter sistêmico das desigualdades raciais. O relacionamento com uma pessoa de ascendência alemã e a convivência com sua família tornaram-se um ponto de reflexão. A fala demonstra que práticas racistas podem estar presentes em dinâmicas familiares, ainda que veladas, e só são plenamente identificadas quando há uma conscientização crítica.

A análise se alinha ao que aponta Gomes (2024), em seu texto “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, onde afirma que ser negro, no Brasil, tem uma

complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.

A participação em movimentos sociais e o estudo das políticas públicas, especialmente relacionadas à implementação da cultura afro-brasileira nas escolas, fortalecem a identidade racial do entrevistado. Esse engajamento não apenas transforma sua percepção sobre si mesmo, mas também o posiciona como agente de mudança. Sua trajetória ilustra como a educação e o engajamento em lutas sociais são fundamentais para desconstruir estereótipos e fortalecer uma identidade racial consciente. Além disso, mostra a importância de políticas públicas que valorizem a cultura afro-brasileira e promovam um ambiente educativo antirracista e inclusivo.

Vale dizer que, para Cavalleiro (2024), é o contexto sociocultural que nos proporciona as fundações para a nossa integração no mundo. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática.

## 5 ANÁLISES DAS CATEGORIAS SELECIONADAS

Nesta seção, realizamos as análises das categorias estabelecidas para este estudo, com o objetivo de compreender de que maneira as interações e práticas pedagógicas na Educação Infantil abraçam a diversidade e se alinham às diretrizes da educação antirracista. Com base nos dados coletados, investigamos os desafios e progressos observados, ressaltando a conexão entre teoria e prática no ambiente escolar.

### 5.1 CATEGORIA 1: INTERAÇÕES, RELACIONAMENTOS E ATITUDES VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DA CRIANÇA

A Categoria 1, “Interações, relacionamentos e atitudes voltadas para a construção da identidade racial das crianças negras”, aborda como as experiências sociais e as dinâmicas de interação influenciam o desenvolvimento da identidade racial em crianças negras. Nesse contexto, o foco está em compreender como atitudes, comportamentos e relações interpessoais contribuem para a percepção que essas crianças têm de si mesmas e de sua cor de pele.

A construção da identidade racial é um processo influenciado por fatores como representações sociais, estereótipos raciais, práticas de inclusão ou exclusão e a valorização ou desvalorização de traços físicos e culturais. Interações positivas e afirmativas ajudam a fortalecer o senso de pertencimento e autoestima, enquanto experiências negativas podem impactar a forma como essas crianças se veem no mundo. Assim, as relações com pais, educadores(as), crianças e a comunidade são fundamentais para a construção de uma identidade racial positiva, que valorize e celebre a negritude.

#### 5.1.1 Capturando cenas do cotidiano da Escola 1 e Escola 2

##### **Escola 1 – Floresta do Saber**

##### **Cena 1: “Duas meninas, dois coquinhos: um diálogo de amizade e identidade”**

“A sala já está cheia de crianças, o som de risadas ecoa pelo ambiente”. Lua e Dandara, duas meninas negras, porém com tons de pele diferentes, ambas com cinco anos, estão de mãos dadas, com os cabelos presos em dois coquinhos iguais. Lua olha encantada para o cabelo de Dandara, sentindo-se feliz por estarem parecidas. A professora aproxima-se com o celular na mão, sugerindo uma foto para registrar o momento.

**Professora:** “Olha só, Lua! Você copiou o penteado da Dandara, que lindas! Venham tirar uma

foto juntas?”. Dandara olha para Lua com curiosidade. Ela faz uma pergunta para professora, cheia de significados que ela ainda não compreende completamente.

**Dandara:** (Pensativa) “Ela é negra?”.

**Professora** olha, aguardando a resposta das meninas. E pergunta para Dandara: “só negra pode usar coquinho?”

**Dandara:** “Não sei. Você é negra?”

**Professora:** “Sim, eu sou negra, e você?”

**Dandara:** “Eu sou negra, minha mãe também, mas ela é mais preta um pouquinho”.

A cena apresentada é rica em significados, evidenciando questões complexas como identidade racial, pertencimento e representações de beleza, por meio de uma interação cotidiana entre crianças no momento de chegada à escola, que se costuma chamar de acolhimento inicial das crianças. Um momento de curiosidade entre as duas meninas. Parafraseando Gomes e Araújo (2023), quando as crianças desfrutam do direito de vivenciar intensamente suas infâncias, elas nos impressionam e desvendam, por meio de suas atividades diárias, um conjunto de vivências sociais, estéticas e culturais que são características das diversas infâncias no Brasil.

A pergunta de Dandara (“Ela é negra?”) revela como, desde muito cedo, questões de raça começam a ser internalizadas e debatidas. Lua, por sua vez, não tem certeza de sua própria identidade racial, o que sugere que o conceito ainda não foi plenamente explorado, reforçando a ideia de que a descoberta da identidade racial é um processo gradual e moldado por contextos sociais e familiares. Dandara, ao perguntar se apenas negras podem usar o penteado, demonstra uma percepção relacionada com a apropriação de um símbolo cultural. Essa abordagem reforça a possibilidade de um aprendizado mútuo e o poder da amizade para quebrar barreiras culturais.

A diversidade racial é sutilmente representada no diálogo. Dandara menciona que sua mãe é “mais preta um pouquinho”, revelando mais uma percepção, dessa vez, referindo-se à variação na cor da pele, dentro do seu núcleo familiar, que é formado por pessoas negras, o que traz para esta análise um aspecto importante das discussões sobre raça.

A professora desempenha um papel crucial ao incentivar um diálogo honesto. Ela não evita a pergunta de Dandara sobre raça, mas também não se impõe. No entanto, sua resposta também minimiza, em certo sentido, a relevância cultural do penteado em si. Em contextos de debates mais profundos sobre identidade racial, essa fala poderia ser interpretada como uma tentativa de suavizar as tensões raciais, o que pode ser problemático quando esse tipo de questão é evitado ou tratado com superficialidade. Sob essa ótica, Gomes e Araújo (2023) entendem que o reconhecimento do que somos também se dá mediante o que os outros

pensam sobre nós, podemos dizer que a criança está recebendo material para construir o seu autoconceito. Se o que for dito não for verdadeiro, a prática não verbal deixará transparecer, e isso será percebido pela criança.

A interação entre as crianças é honesta e descomplicada, permitindo que o observador reflita sobre questões mais profundas, como pertencimento racial, de forma natural e acessível. O uso de uma situação cotidiana – o penteado igual – pode tornar-se ponto de partida para essa conversa e torna o tema mais próximo do cotidiano de muitas crianças, especialmente em contextos de diversidade. A situação potencializa para a professora uma discussão importante e inadiável com as crianças sobre uma pauta de grande relevância, visto que esse é um espaço interessante para uma futura discussão, já que muitas crianças, principalmente as que não pertencem a minorias raciais, só começam a pensar sobre questões de raça ao interagir com outras crianças em ambientes mais diversos. Elucidando Gomes e Araújo (2023), podemos dizer que, quando as crianças são protagonistas, o importante é saber escutá-las e, ao repassar as histórias, ser fiel ao seu lugar de fala, compreendendo seus enigmas e suas múltiplas linguagens.

As colocações acima permitem que a professora aproveite o momento para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade racial e a construção de uma consciência crítica sobre as diferenças de pele. Tais práticas configuram-se como um artefato de suma importância. Uma educação antirracista exige, de forma essencial, um ambiente escolar que valorize as diversidades raciais, indo além das palavras e se concretizando em ações. Para que isso aconteça, é fundamental estabelecer e reconhecer condições que promovam uma convivência positiva entre todos. Nesse contexto, Gomes e Araújo (2023) ressaltam que a articulação coletiva por uma educação que reconheça a diversidade e realize a ação pedagógica alicerçada na justiça social e na democracia se faz ainda mais necessária.

### **Escola 1 – Floresta do Saber**

#### **Cena 2: “Diário com a professora: reflexões e aprendizados”**

<b>Professora</b>  <b>Jussara</b>	<p>Era mais uma manhã na sala de aula, e as crianças estavam chegando aos poucos. A professora procura sempre ficar próxima à porta da sala. Lia e Cíntia, duas amigas, se aproximaram da professora e disseram:</p> <p>— Professora, você pode desenhar uma tatuagem no meu braço? — pediu Lia, estendendo o braço.</p> <p>A professora pegou uma caneta vermelha e desenhou um pequeno coração no braço dela. Cíntia olhou o desenho, encantada. Nesse momento, Natany, que estava ao</p>
---	---

	<p>lado, observou o coração no braço da amiga.</p> <p>Enquanto a professora desenhava um coração igual no braço de Natany, Lia observava com atenção e, de repente, comentou:</p> <p>— O meu braço é branco e o da Natany é mais pretinho, né, Natany?</p> <p>Natany olhou para o próprio braço e, sem pensar muito, respondeu de forma natural:</p> <p>— É, e o que tem? Olha que lindinho que ficou esse coração!</p> <p>Lia respondeu que sim, que o coração havia ficado lindinho, as duas saíram juntas, para mostrar o desenho para o restante das meninas da sala. Em pouco tempo, várias delas foram até a professora, pedindo suas próprias tatuagens de coração.</p>
--	--

Os momentos de chegada das crianças sempre proporcionam bons enredos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nesse dia, quando duas crianças pedem para a professora fazer uma tatuagem temporária nos braços delas e percebem a diferença de tom de pele, essa situação é uma excelente oportunidade pedagógica para trabalhar temas como diversidade, identidade, respeito às diferenças e autoconhecimento. A professora pode aproveitar o momento para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade racial e a construção de uma consciência crítica sobre as diferenças de pele. Na obra de Cavalleiro (2003), *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar, vai possibilitar outros modos de leitura de mundo.

<b>Escola 1 – Floresta do Saber</b> <b>Cena 3: “Narrativas visuais: a transformação de Dandara”</b>	
<b>Professora Jussara</b>	<p>Estamos em uma sala de aula, dividida em diferentes “cantinhos” temáticos. Em um canto, algumas crianças estão sentadas em pequenas mesas, concentradas em seus desenhos coloridos, usando lápis, giz de cera.</p> <p>No “cantinho da leitura”, algumas crianças estão explorando livros de histórias, virando as páginas com entusiasmo, enquanto, em outro cantinho, outros estão montando cenários com blocos e brinquedos que representam os personagens das histórias contadas. Dandara entrou no faz de conta com um turbante preto, feito de um tecido que ela mesma havia escolhido. Ele era um pouco maior e envolvia seu cabelo de forma criativa.</p> <p>— Olha pro meu cabelo! — disse, orgulhosa, enquanto balançava a cabeça.</p> <p>Depois de alguns minutos, Dandara retornou, agora com um tecido verde, amarrado de forma diferente, menor, mas ainda mais estiloso.</p> <p>— Olha pro agora! Fui ao cabeleireiro, pintei o cabelo e cortei um pouquinho. Olha como ficou bonito! — disse, cheia de alegria, girando para que todos pudessem ver sua “nova aparência”.</p>

Seria importante transformar a observação da diferença de tom de pele em uma prática pedagógica rica. Na mesma obra, a autora trata situações iguais a essa como oportunidades pedagógicas de combate ao racismo que não podem ser desperdiçadas, uma vez que abordasse a diversidade racial de maneira positiva e formativa. Ao discutir o tema da cor da pele, desde cedo, a professora favorece a criação de um ambiente escolar acolhedor, onde as crianças aprendem a valorizar suas diferenças e a respeitar as dos outros.

O cabelo, para pessoas negras, é muito mais que uma questão estética. Ele é símbolo de resistência, ancestralidade e identidade. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas, para esse sujeito. O cabelo carrega uma forte marca identitária (Gomes, 2003). Ao fazer penteados com tecido no cabelo, Dandara está, em um nível lúdico e criativo, participando de um processo de resgate e valorização cultural, que pode fortalecer sua autoestima e identidade racial.

Ao permitir que Dandara explore o cabelo e os penteados com tecidos em um “cantinho” organizado na sala de aula, a escola se torna um espaço de valorização da cultura negra. Essa prática pedagógica, quando intencional, promove a inclusão e o respeito à diversidade cultural. É uma oportunidade de romper com a hegemonia dos padrões eurocêntricos presentes na maioria dos materiais e práticas escolares, dando às crianças negras a chance de verem suas culturas representadas e valorizadas. Vale dizer que, para Cavalleiro (2024), uma proposta educacional, que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica, deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para as crianças negras.

Para Dandara, esse momento de brincadeira pode ser uma maneira de expressar sua identidade e de sentir-se valorizada por quem ela é, enquanto seus colegas também podem aprender a reconhecer e apreciar a diversidade cultural presente na sala de aula. Isso significa (dizer) que assim como tantos outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade nós e outros e em determinado contexto histórico, político e cultural (Cavalleiro, 2024).

Caberia à professora discutir com as crianças, por meio de histórias e rodas de conversa, a partir da vivência de Dandara, o cabelo como uma extensão da identidade racial, destacar personalidades que celebram o cabelo natural hoje. Isso torna a discussão mais próxima das crianças e as ajuda a entender que o cabelo é uma parte importante de quem somos, tanto individual quanto coletivamente. Considerando o contexto escolar, onde infelizmente a escola não se encontra entre os locais que promovem a valorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo, a diversidade deve ser reconhecida e valorizada, abordar o

tema do cabelo enquanto parte da identidade racial pode ser uma maneira potente para o desenvolvimento de uma educação antirracista e de valorizar as experiências e culturas das crianças negras e ir abandonando práticas pedagógicas cristalizadas que não favorecem a construção de uma imagem positiva de si. Em seu estudo Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, Gomes (2024), menciona que essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil.

## **Escola 2 – Bosque do Saber**

### **Cena 1: “Lidando com conflitos na infância”**

**Cenário:** Após a turma retornar do parque, duas crianças negras, Gael e Henry, entram apressados na sala de aula, visivelmente chateados.

**Gael 5 anos e Henry 5 anos (em uníssono):** “Oh, tia! Oh, tia! Chamou eu de feio!”

**Professora Flora:** (interrompendo com firmeza, mas de forma acolhedora) “Pode parar com isso, vocês dois. Eu já disse que não existem pessoas feias”.

**Professora Flora:** (com um tom suave e compreensivo) “Às vezes, as pessoas dizem coisas sem pensar, porque não entendem a beleza da diversidade. Mas é importante lembrar que somos todos diferentes e que essas diferenças nos tornam únicos e especiais. O importante é sempre termos orgulho de quem somos e respeitar uns aos outros”.

Quando uma criança negra é chamada de feia, isso não é apenas uma ofensa, mas também um reflexo de preconceitos enraizados na sociedade. Esses preconceitos têm suas raízes em uma longa história de discriminação racial, onde características físicas associadas à negritude, como o tom de pele mais escuro, o cabelo crespo e os traços faciais, foram historicamente desvalorizados ou estigmatizados. Cavalleiro (2003) compreende que pode haver uma grande dificuldade, por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar. Em especial, na relação direta entre as crianças, talvez pelo fato de essas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula, ocorrendo, quase sempre, no parque, quando elas se encontram distantes.

Situações como essa destacam a importância de intervenções educativas, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. É crucial ensinar as crianças, desde cedo, sobre a diversidade e a beleza em todas as suas formas, além de fomentar um ambiente onde a autoestima é nutrida e o respeito pelo outro é a norma, e não determinados por padrões relacionados à cor da pele. O que significa ser uma criança negra ou branca na relação social

que se realiza na escola? O que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros à sua volta?

Torna-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas (Cavalleiro, 2003). O trabalho com a socialização que já se faz presente e é inerente na Educação Infantil, tem que passar pelas questões étnico-raciais. Só assim seria possível responder essa e outras indagações. Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma “democracia racial”, livre de desigualdades entre negros e brancos? Qual é a contribuição da escola para a construção de uma sociedade de cidadãos menos racistas?

A percepção das diferenças raciais e de gênero pelas crianças não é inata. Ela é moldada pelas mensagens e experiências que elas recebem desde muito cedo dos diferentes ambientes em que circula. Tanto no ambiente familiar quanto no educacional, conforme retrata Cavalleiro (2003), interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social.

Para que as crianças vejam as diferenças como algo positivo, é essencial que os adultos ao seu redor promovam a valorização da diversidade, desafiando preconceitos e criando um ambiente onde todas as identidades são respeitadas e celebradas. Sobre o assunto, Cavalleiro (2003) considera indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de falar sobre elas sem receio e sem preconceito.

O empoderamento racial é uma ferramenta poderosa contra o racismo, permitindo que crianças negras cresçam com orgulho de sua identidade, superando os estereótipos e que crianças brancas conheçam e respeitem a pluralidade étnica da sociedade na qual vivem.

## **Escola 2 – Bosque do Saber**

### **Cena 2: “Realeza Rela: o reinado das pequenas princesas negras”**

**Cenário:** É um dia especial na sala de aula, e as crianças estão animadas, porque é dia de visitar a brinquedoteca. Hoje, as cinco meninas negras da turma decidiram se vestir como princesas. Elas chegaram à brinquedoteca, colocaram vestidos coloridos, tiaras brilhantes e sorrisos radiantes. A sala está cheia de energia, mas algo curioso acontece: as bonecas, especialmente as bonecas negras, permanecem intocadas na caixa de brinquedos.

**Professora Flora:** (observando as meninas enquanto elas giram, mostrando suas fantasias) “Uau, vocês estão deslumbrantes hoje! Que lindas princesas nós temos na nossa sala!”.

Meninas negras vestidas de princesa na brinquedoteca é uma cena poderosa e carregada de significados, especialmente em um contexto social onde os padrões de beleza e os ícones de feminilidade muitas vezes excluem ou marginalizam as características negras. O foco está na escolha das meninas de se verem como princesas, uma escolha poderosa e afirmativa. A professora apoia essa autoafirmação, ao mesmo tempo em que sutilmente as encoraja a incluir a diversidade em suas brincadeiras futuras, mostrando que a beleza e a magia não estão limitadas às fantasias ou aos padrões convencionais de beleza. Para Gomes (2003), essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção de uma imagem positiva.

Vestir-se como uma princesa, um símbolo de beleza, graça e poder na cultura infantil, permite que essas meninas se vejam como dignas de admiração e respeito. Isso é particularmente importante em um mundo onde, historicamente, as imagens de princesas e personagens de contos de fadas foram dominadas por representações brancas. Os autores nos provocam a pensar uma educação que promova a construção de uma imagem identitária positiva, como pode ser observado a seguir:

Identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012, p. 9).

A brincadeira de se vestir como princesas permite que essas meninas imaginem-se em papéis de liderança, protagonismo e beleza, desafiando narrativas que muitas vezes as colocam à margem. A presença de meninas negras vestidas de princesa também é um reflexo positivo da crescente diversidade nos materiais de brinquedo e no imaginário cultural. Isso promove uma representação mais inclusiva e diversificada da beleza e do poder feminino.

Quando meninas negras vestem trajes de princesa, elas não apenas se divertem, mas também se empoderam. Essas brincadeiras ajudam a construir uma base sólida de confiança e orgulho racial, que pode protegê-las contra os impactos negativos do racismo e da discriminação que possam enfrentar ao longo da vida. Ver-se como uma princesa, mesmo que em uma

brincadeira, pode inspirar sonhos maiores, como, por exemplo, posições de liderança e protagonismo na vida adulta. Essa cena corrobora as evidências apresentadas por Cavalleiro (2024), que relata que aprender é uma atividade de/em movimento. As informações e o processo de formação fazem com que os fatos, as sensações e até as “certezas” mudem de lugar e, no universo infantil, o corpo, efetiva e simbolicamente, é o canal que encaminha essas mudanças.

Meninas negras vestidas de princesa na brinquedoteca representam muito mais do que uma simples brincadeira. Conforme aponta Cavalleiro (2024), é importante reconhecê-las sempre como sujeitos integrais, capazes de elaborar, construir, reconstruir, aceitar ou refutar o mundo no qual as deixamos nascer.

Elas simbolizam uma afirmação de identidade, um desafio aos estereótipos raciais, e a importância da representatividade e inclusão na formação da autoestima e do imaginário infantil.

## **Escola 2 – Bosque do Saber**

### **Cena 3: “Além do brinquedo: o que as bonecas nos contam?”**

**Cenário:** Durante o tempo livre na sala de aula, as crianças estão brincando com os brinquedos disponíveis na sala. Cissa, uma menina curiosa e decidida, vai até a caixa de brinquedos para escolher uma boneca. Dentro da caixa, restam apenas bonecas negras, pois as bonecas brancas já foram escolhidas pelas outras crianças.

**Cissa de 5 anos:** (olhando as bonecas na caixa, um pouco hesitante) pega uma boneca negra e leva para sua mesa. Ela começa a brincar com a boneca, mas, alguns minutos depois, vê que suas colegas estão brincando juntas em uma mesa próxima. Ela decide ir até a mesa delas e pega uma boneca branca que estava com uma das meninas.

**Colega de 5 anos (reclamando):** “Ei! Essa é a minha boneca! Você não pode pegar!”

A colega chama a professora Flora, que se aproxima para resolver a situação.

**Professora Flora:** (gentilmente, mas firme) “Cissa, essa boneca pertence à sua amiga. Você já tem uma boneca, por que não brinca com ela?”

**Cissa de 5 anos:** (relutante) “Mas eu queria brincar com essa...”

**Professora Flora:** “Eu entendo que você queira brincar com essa boneca, mas não podemos pegar os brinquedos dos outros sem pedir. Vamos devolver essa boneca para sua amiga, tudo bem?”

**Cissa de 5 anos:** (com um suspiro) “Tá bom...”. Cissa devolve a boneca branca para sua colega e volta a brincar com a boneca negra em sua mesa. A professora Flora se afasta e continua observando a sala. Mas, assim que a professora se vira, Cissa discretamente desfaz a troca. Ela pega novamente a boneca branca da amiga e volta a brincar com ela, deixando a boneca negra de lado, que permaneceu na mesa sem despertar interesse para enredo de alguma brincadeira.

O abandono de bonecas negras pode também refletir a falta de discussões sobre diversidade. Se as crianças não são ensinadas a valorizar e respeitar as diferenças desde cedo, é provável que elas repliquem os preconceitos e estereótipos que observam na sociedade. Para

combater esse fenômeno, faz-se necessário questionarmos o dia a dia nas escolas, principalmente o nosso fazer pedagógico (Cavalleiro, 2024).

Oferecer uma variedade de bonecas de diferentes raças e etnias e incentivar as crianças a brincarem com todas elas pode ajudar a normalizar a diversidade e a combater preconceitos. Os brinquedos carregam consigo significados culturais, sendo apoio para a brincadeira que pode ser entendida como uma ação construída socialmente. Ver o espaço como um local de aprendizado implica reconhecer que os componentes presentes nele também são fontes de experiências educativas. Os ambientes, contextos e materiais não são imparciais; sua disposição revela valores e posturas que promovem a educação. A maneira como as bonecas são escolhidas refletem essa diversidade. Para Cavalleiro (2024), a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados.

Além disso, promover discussões sobre a beleza em todas as suas formas, valorizar a cultura e a história das pessoas negras e reforçar mensagens positivas sobre a identidade racial pode ajudar as crianças a desenvolver uma visão mais inclusiva e saudável da diversidade. Cada forma de comunicação pode transmitir emoções, intenções e mensagens de maneiras únicas. Por conta disso, é indiscutível dizer que, segundo Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva.

Esse comportamento em relação às bonecas negras reflete a necessidade urgente de promover a diversidade e a inclusão na educação e na criação das crianças, para que todas as identidades sejam valorizadas e respeitadas. Criar um ambiente onde a representatividade seja a norma e não a exceção é fundamental para ajudar as crianças a desenvolverem uma visão positiva e inclusiva da diversidade racial.

## 5.2 CATEGORIA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS

Para avançar com a seguinte reflexão, tomar-se-á como foco a categoria 2: Como ações educativas podem promover um ambiente de aprendizagem afirmativo, que valorize a diversidade racial das crianças? Estas práticas pedagógicas visam não apenas construir conhecimento, mas também fortalecer o senso de identidade e pertencimento das crianças

negras, reconhecendo a importância de sua história, cultura e contribuições para a sociedade. Em um contexto de racismo estrutural, essas abordagens pedagógicas são essenciais para combater estereótipos, promover a autoestima e oferecer representações positivas da negritude. Ao articular estratégias educativas com a construção da identidade racial, os educadores podem transformar o espaço escolar em um local de resistência e empoderamento para as crianças negras.

Nessa concepção, Cavalleiro (2024), em seu trabalho, destaca a escola como lugar fundamental para desmontar esse papel. A escola não pode mudar anos de desigualdade entre negros e brancos sozinha, mas pode ajudar a criar uma nova cultura ao longo do tempo. Isso requer desenvolver novas relações, que vão além do respeito pelas diferenças. Ao ouvir todas as vozes na escola, conseguimos reconhecer que a diversidade é essencial para construir algo realmente novo.

Para a autora, o racismo acontece desde cedo, portanto as práticas pedagógicas devem ser intencionalmente planejadas para promover uma identidade racial positiva, principalmente para crianças pertencentes a grupos historicamente marginalizados. No ambiente escolar, a criança é exposta a discursos, materiais e interações, que podem tanto reforçar quanto questionar as representações sociais sobre raça. A identidade racial de uma criança é formada a partir de suas experiências, interações com familiares, amigos e professores, e do contexto social e cultural em que está inserida.

Práticas pedagógicas articuladas com a identidade racial são essenciais para promover a inclusão e o respeito à diversidade dentro do ambiente educacional. Essas práticas visam criar um espaço de aprendizado onde as diferentes identidades raciais sejam reconhecidas, valorizadas e integradas de maneira significativa, ajudando as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

### 5.2.1 Capturando cenas do cotidiano da Escola 1 e Escola 2

<b>Escola 1 – Floresta do Saber</b>	
<b>Cena 1: “Refúgio do brincar: conexão e representatividade”</b>	
<b>Professora Jussara</b>	A atividade começa com o grupo de crianças envolvidas em uma brincadeira coletiva com sons, mas uma delas se afasta um pouco e, sentada no chão, concentra-se em quatro bonecas negras dispostas ao seu redor. Enquanto as outras crianças exploram sons e ritmos em outro ponto da sala, essa criança, envolvida em sua própria brincadeira, parece encontrar conforto e identidade nas bonecas.

Todo brinquedo, toda forma de brincar, com a qual a criança se envolve, está inserido em um contexto cultural específico. Ao escolher brincar com bonecas que refletem sua própria imagem, a criança está se conectando com a sua identidade racial de maneira íntima e afirmativa. Esse momento de afastamento das outras atividades lúdicas, que envolvem sons e ritmos, sugere que a criança está criando um espaço onde ela pode se ver representada e validada. De acordo com Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), nas brincadeiras de faz de conta, as crianças aprendem a reproduzir os gestos e a fala de pessoas em diferentes papéis sociais. Podem inventar roteiros alimentados por sua fantasia e, por isso, devem ter espaço garantido na Educação Infantil.

As bonecas negras, com características fenotípicas semelhantes às da criança, atuam como ferramentas poderosas de afirmação e reconhecimento. Em um contexto social e cultural onde, historicamente, brinquedos e personagens infantis foram marcados pela ausência de diversidade racial, o professor deve estar atento e promover mudanças que estimulem formas construtivas de interação, uma vez que nem todas as crianças encontram, na brincadeira, um momento positivo de expressão e elaboração pessoal. Para as crianças negras, frequentemente, o ato de brincar também se configura como um espaço de preconceito e restrição de seus desejos. Sobre o assunto, os estudos de Gomes (2024) buscam refletir sobre como as vivências das crianças possuem interlocuções com o pertencimento identitário.

Ao se envolver em uma atividade que transcende a mera brincadeira e adentra o campo da identificação pessoal, o brincar, em si, torna-se um ato de empoderamento. A manipulação cuidadosa das bonecas revela a relação de cuidado que a criança tem internalizado consigo mesma.

Por fim, enquanto as outras crianças exploram a brincadeira sonora coletiva, o fato de a menina encontrar conforto em um momento de interação íntima com as bonecas destaca a diversidade de necessidades emocionais e identitárias que as crianças expressam por meio do brincar, revelando a potência do ato de brincar, espaço no qual a criança mostra seu entendimento sobre o mundo que a cerca. Cabe sublinhar que a escola é um lugar privilegiado. Ela pode impulsionar, por meio de uma ação pedagógica, política e cultural, a transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais (Gomes, 2024).

Essa ação sugere que, embora as interações coletivas sejam importantes, os momentos de conexão individual são igualmente essenciais para o desenvolvimento e para a criação de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo. A análise vai ao encontro do que dispõe

Gomes (2024), quando aponta que a organização do trabalho pedagógico deve possibilitar que as crianças sejam atendidas de diferentes maneiras: individualmente, quando for o caso; em agrupamentos definidos ou não pelo professor; em situações nas quais possam escolher com quem trabalhar (como nos cantos de atividades diversificadas).

É importante que os(as) professores(as) reconheçam e validem que o ato de brincar traz consigo implicações sociais e culturais, que, por sua vez, influenciam diretamente como a criança se vê e como constrói sua identidade e suas percepções a partir da interação com os brinquedos.

Escola 1 – Floresta do Saber	
Cena 2: “O livro, a história e eu”	
<b>Professora Jussara</b>	<p><b>Cenário:</b> É hora da leitura na sala de aula, e a professora Jussara decidiu compartilhar uma história especial com as crianças. Ela escolheu um livro sobre o nascimento de uma bebezinha africana, que celebra a cultura, as tradições e a beleza da família.</p> <p><b>Professora Jussara:</b> (lendo em voz alta, com entusiasmo) “E assim nasceu a bebê, rodeada de amor, carinho, e de sua família pretinha, que a acolheu com muita alegria...”.</p> <p>De repente, Mari, uma das crianças da turma, levanta a mão e faz um comentário.</p> <p><b>Mariana 4 anos:</b> “Professora, não é pretinha, é negra”.</p> <p><b>Professora Jussara:</b> (continuou a leitura e Mari se comparou com a criança da história).</p> <p><b>Mari:</b> (com confiança) “Meu pai colocou a mão na barriga da minha mãe e eu senti quentinho lá dentro”.</p>

As crianças pequenas adoram ouvir histórias, seja por meio de leitura ou narração, e é importante que esse tipo de atividade seja frequente. Embora ambas as formas de contar histórias envolvam narrativas, elas oferecem aprendizagens diferentes. Quando um educador lê, ele demonstra o papel de leitor e promove uma interação com a linguagem escrita, que é fixa e possui características distintas em relação à oralidade, como a presença de rimas e a escolha cuidadosa das palavras pelo autor.

Parafraseando Bento, educar para a igualdade racial na Educação Infantil envolve um cuidado não apenas na seleção de livros, brinquedos e instrumentos, mas também na atenção aos aspectos estéticos. Isso inclui a escolha de materiais gráficos de comunicação e de decoração que promovam a valorização da diversidade racial. A seleção desses materiais deve considerar sua capacidade de estimular e provocar diferentes tipos de respostas e atividades nas crianças.

A fala “Professora, não é pretinha, é negra” revela várias camadas de compreensão sobre identidade racial, linguagem e respeito, especialmente no contexto do Brasil, onde questões de raça e terminologia são carregadas de significados históricos e sociais. Nesse recorte, Silva Jr., Bento e Carvalho (2012) considera que, quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar e ouvir opiniões de adultos, ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais observadas, mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre o continente africano, os povos negros e as questões raciais.

Consideraremos a que pode ser entendida como afirmação da identidade negra em seus próprios termos, recusando-se a aceitar termos que possam ser percebidos como diminutivos ou desrespeitosos. A utilização do termo “negra” é um ato de afirmação e empoderamento da criança, reivindicando o reconhecimento pleno da identidade racial sem adjetivações que possam diminuí-la. Reflete uma consciência nascente sobre a importância da linguagem na construção e no reconhecimento das identidades raciais, bem como um desejo de promover maior respeito e igualdade nas interações sociais.

Essa correção da criança evidencia uma sinalização do quanto a criança está atenta às implicações das palavras. Recordamos que o indivíduo é formado por meio da interação com o outro por meio da linguagem; é a partir dessa estrutura simbólica que se pode discutir a subjetividade. Concordando com essa afirmativa, Moreira (2019) menciona que os microinsultos são formas de comunicação que demonstram, de maneira expressa ou encoberta, uma ausência de sensibilidade à experiência, à tradição ou à identidade cultural de uma pessoa ou de um grupo de pessoas.

Quando falamos sobre identidade, raça e pertencimento, as escolhas de palavras têm o poder de validar ou marginalizar, de humanizar ou desumanizar. Isso é extremamente importante no trato com crianças, por estarem em fase de formação de suas identidades e absorverem mensagens direta ou indiretamente. Termos carregados de conotação negativa impactam a autoestima e o senso de valor de uma criança, enquanto palavras que celebram diversidade e inclusão podem fortalecer seu sentimento de pertencimento e respeito por si mesma e pelos outros. Com respaldo nos estudos prévios conduzidos por Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), as instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial.

A escola desempenha um papel importante na formação e no desenvolvimento das identidades sociais dos bebês e crianças, comprometendo-se assim com a mudança social, já que a escola não é um espaço neutro.

<b>Escola 1 – Floresta do Saber</b> <b>Cena 3: “Afeto e representatividade: criatividade no pátio da escola”</b>	
<b>Professora Jussara</b>	<p>No pátio ensolarado da escola, uma criança brinca alegremente com uma caixa de papelão. Com criatividade, ela transformou a caixa em um berço improvisado, onde repousa uma boneca negra de cabelos cacheados. A criança caminha cuidadosamente, balançando suavemente a caixa como se embalasse um bebê real.</p> <p>Observando a professora próxima, a criança se aproxima e, com um sorriso tímido, sussurra em seu ouvido:</p> <p>— Estou andando com a minha filha no balaio, para ela não ficar sozinha.</p> <p>A professora, tocada pela cena, sorri e acaricia o ombro da criança.</p>

Reconhecemos a profundidade daquele gesto, parafraseando que o brincar é a atividade essencial para a criança, e, devido à sua intensa dedicação durante essas brincadeiras, elas foram compreendidas como práticas de alto valor formativo e expressivo. A boneca negra, acomodada na caixa que virou berço, representa mais do que um simples brinquedo; é um reflexo da identidade e da cultura da criança. Brincadeiras como essa são essenciais para a construção da autoestima e do senso de pertencimento das crianças negras, permitindo que se vejam representadas positivamente em seu cotidiano. Além disso, promovem a empatia e o respeito à diversidade entre todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. A cena analisada vai ao encontro do que dispõe Cavalleiro (2024), ao afirmar que, no cotidiano escolar, a educação antirracista almeja possibilitar aos indivíduos, pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos, a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios.

Ao proporcionar brinquedos que refletem a pluralidade da sociedade, a escola contribui para uma educação antirracista, onde todas as crianças se sentem vistas e respeitadas em suas singularidades. Os estudos de Gomes e Araújo (2023) sinalizam que as crianças brincam de muitas coisas e brincam das coisas que compõem suas rotinas. A presença de uma boneca negra de cabelos cacheados na brincadeira destaca a relevância da representatividade nos brinquedos.

Quando as crianças têm acesso a brinquedos que refletem a diversidade étnico-racial, elas desenvolvem uma autoestima mais saudável e aprendem a valorizar as diferenças. Em

Cavalleiro (2024), a plenitude das brincadeiras na vida das crianças reside no seu potencial criativo, na sua capacidade de observar e interagir com o mundo adulto e reelaborar, por meio de jogos e microencenações eivadas de realidade, aquilo que apreendem do mundo em que estão inseridas.

A representatividade é uma das formas de combate ao racismo, pois permite que, principalmente as crianças negras, reconheçam-se em posições de protagonismo, fortalecendo sua autoestima.

<b>Escola 2 – Bosque do Saber</b>	
<b>Cena 1: “Roda de conversa e reflexão: palavras e seus significados”</b>	
<b>Professora Flora</b>	<p>É uma tarde de sexta-feira e as crianças estão brincando livremente pela sala. Chega a hora de encerrar as brincadeiras. Após todos arrumarem o espaço, a professora convida as crianças para se sentarem em círculo no centro da sala e coloca cinco placas no chão com as palavras: burro, feio, arma, tia e o ponto de interrogação (?).</p> <p>Professora Flora:</p> <p>— Vamos conversar sobre algumas palavras que ouvi durante a semana, palavras que podem machucar os outros sem a gente perceber.</p> <p>Ela começa com a palavra burro e pergunta:</p> <p>— O que vocês acham de ser chamado de "burro"?</p> <p>As crianças respondem que não gostam dessa palavra, e a professora reforça dizendo que, do modo que foi usada, é um xingamento.</p> <p>— E “feio” é uma palavra que devemos usar?</p> <p>As crianças concordam que não, e a professora destaca a importância de respeitar a aparência dos outros.</p> <p>A professora então pergunta sobre arma:</p> <p>— O que vocês pensam sobre a palavra "arma"?</p> <p>Uma criança responde que ela machuca as pessoas. A professora explica que armas são perigosas e devemos resolver os problemas com diálogo, não com violência.</p> <p>Ela segue para “tia” e pergunta.</p> <p>As crianças riem e falam que chamam as professoras de “tia”, mas também é a irmã do pai ou da mãe. A professora explica que “tia” é uma palavra que usamos para nos referir a uma irmã dos pais.</p> <p>Por fim, ela conclui:</p> <p>— Ao falar, devemos sempre pensar em como os outros vão se sentir. Combinado?</p> <p>As crianças afirmam, e a professora sugere voltar para as brincadeiras, mas prestando atenção nas palavras que usamos, a turma se levanta, pronta para continuar o dia.</p>

Toda criança tem o direito de ter acesso aos bens culturais. A linguagem, manifestada tanto de forma oral quanto escrita, é uma das mais valiosas heranças culturais, desempenhando um papel fundamental nas transformações da organização social e influenciando a formação da identidade humana. Uma roda de conversa sobre termos, como “feio” e “burro”, pode ser uma excelente atividade pedagógica para conscientizar as crianças sobre o impacto das palavras.

Podemos considerar palavras como “feio”, “burro” e, em certos contextos, “tia”, como microagressões. Moreira (2019) considera que, dependendo de como são usadas, por serem comentários ou ações sutis, ainda que não sejam intencionalmente ofensivos, perpetuam preconceitos ou estereótipos negativos.

O objetivo é que as crianças possam entender que esses termos podem machucar e perpetuar preconceitos. A valorização da criança, como um agente que possui opinião e deve ser vista como uma parte ativa do diálogo, sugere que a roda de conversa se torne uma prática contínua na estrutura do dia a dia nas instituições.

Quando usado contra pessoas negras, por exemplo, pode perpetuar a ideia de que suas características físicas – como cabelos crespos, nariz largo ou pele escura – são menos valorizadas ou menos bonitas, reforçando um padrão estético opressor. Mesmo quando não intencional, a palavra carrega um peso social que pode contribuir para a desvalorização da autoestima. Ao ser chamado de “feio”, especialmente por conta de características raciais ou étnicas, uma criança pode se sentir inferiorizada, não apenas esteticamente, mas como indivíduo, já que a aparência está ligada à identidade e à autoimagem.

Concluindo, é fundamental que a professora tenha clareza sobre a diferença entre atitudes desrespeitosas e atitudes racistas, pois ambas impactam negativamente o ambiente escolar, porém o racismo carrega uma dimensão de opressão histórica e social. A análise realizada por Cavalleiro (2024) demonstra que pensar a articulação entre educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a educação lida com sujeitos.

Esta clareza permite que o(a) educador(a) adote práticas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos significativos onde as crianças desde cedo respeitem as diferenças raciais e culturais.

<b>Escola 2 – Bosque do Saber</b> <b>Cena 2: “Quem somos ao olhar do outro: reflexões sobre diferença e igualdade”</b>	
<b>Professora Flora</b>	<p>A sala de aula está iluminada pela luz natural que entra pelas janelas. No centro da sala, as crianças estão sentadas em um círculo ao redor da professora. Acima da lousa, um varal com livros pendurados balança suavemente com a brisa. A professora está terminando de ler o livro “Igual ou Diferente, Depende do Olhar da Gente”. As crianças escutam atentas, mergulhadas na história, que fala sobre diversidade e como todos, embora diferentes em alguns aspectos, são iguais em sua humanidade.</p> <p><b>Professora:</b> (fecha o livro) “Bom, pessoal, essa foi a história de hoje. O que vocês acharam? Gostaram?”</p> <p>As crianças murmuram entre si, balançando as cabeças e dizendo que sim.</p> <p><b>Professora:</b> “Agora eu quero saber o que vocês acham sobre uma pergunta muito importante: Josélia, o que você acha? Os seus colegas são iguais ou diferentes?”</p> <p>A sala fica em silêncio por um momento, e todos os olhares se voltam para Josélia, que está sentada no círculo. Ela pensa por alguns segundos, olhando ao redor, observando atentamente os rostos de seus colegas. Alguns têm pele clara, outros mais escura, alguns têm o cabelo cacheado, outros liso. Mas, ao invés de focar nas diferenças físicas, Josélia sorri confiante e responde com tranquilidade:</p> <p><b>Josélia:</b> “São iguais, professora”.</p> <p><b>Professora:</b> (inclinando-se levemente) “São diferentes, Josélia, há colegas branquinhos, há colegas da cor da professora, há colegas marronzinhos, há colegas pretinhos e há colegas de outro país”. A conversa termina com a professora anunciando que as crianças fariam no momento seguinte um desenho coletivo para mostra.</p>

Embora a história lida aborde a diversidade de maneira ampla, ela pode ser lida e utilizada pedagogicamente, especialmente na forma como ensina as crianças a perceberem as diferenças e semelhanças entre as pessoas. Ao discutir raça com base no livro, a professora pode mostrar às crianças como as características físicas (como o tom de pele ou tipo de cabelo) são apenas uma parte das muitas diferenças que existem entre as pessoas e que essas diferenças são positivas e devem ser celebradas. A análise realizada por Cavalleiro (2024) demonstra que a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em debate os meus valores, dialogo.

É feita uma reflexão sobre o modo como olhamos para os outros. Muitas vezes, nossa percepção das diferenças está impregnada de estereótipos e preconceitos. Dando sequência à análise, retoma-se Cavalleiro (2024). De acordo com esse ponto de vista, o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos.

No contexto da Educação Infantil, a professora pode usar a história como ponto de partida para discutir como podemos olhar para as diferenças de forma positiva e respeitosa, ao

invés de reforçar preconceitos. Porém precisamos destacar que hoje contamos com um vasto repertório de histórias infantis que celebram a diversidade étnica, especialmente nessa situação da etnia africana. O movimento de análise conduz para o entendimento de Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), de que as instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial.

Faz-se necessário ter clareza quanto à obrigatoriedade de discussões em torno de como as diferenças são muitas vezes percebidas de acordo com padrões impostos pela sociedade. É necessário ofertar às crianças oportunidades de desconstrução desses padrões e promoção da valorização da estética negra e de outras etnias. Sobre o assunto, Cavalleiro (2024) considera que é tarefa da escola pensar uma pedagogia que permita a todas as crianças, na sua diversidade, apropriar-se das próprias palavras. A palavra é considerada não apenas pela sua sonoridade, mas especialmente pelo seu poder transformador.

Como prática pedagógica, a professora pode trabalhar também a ideia de que, por trás de cada diferença, existe uma história e uma origem. No caso da diversidade racial, isso pode se expandir para a discussão sobre a cultura e a história do povo africano, ajudando as crianças a entenderem sua contribuição única e importante para a sociedade.

Escola 2 – Bosque do Saber	
Cena 3: “Varal de histórias: a escolha está em suas mãos!”	
Professora Flora	<p>As crianças estão sentadas em um semicírculo, conversando animadamente enquanto olham para a lousa. Na lousa, o varal de livros pendurados exibe três opções coloridas e chamativas, cuidadosamente escolhidas pela professora. Cada capa de livro tem uma imagem que representa o tema central da história. A professora, uma mulher negra de sorriso acolhedor, se aproxima da lousa e, convidativa, anuncia:</p> <p>“Hoje vocês têm uma tarefa muito importante”, começa a professora, com uma voz tranquila e firme. “Vamos escolher juntos qual dessas histórias vamos ler do nosso varal literário. Cada um de vocês vai votar no livro que mais gostou”.</p> <p>As crianças, sempre curiosas, se aproximam da lousa, algumas já começam a apontar para seus livros preferidos, trocando olhares e sussurros sobre qual escolher.</p> <p>Livro <i>A menina que abraça o vento</i>: 9 votos.</p> <p>Livro <i>Como é que se diz?</i>: 12 votos.</p> <p>Livro <i>Conte mais uma vez</i>: 3 votos.</p> <p>As crianças, agora se organizam em círculo para ouvirem a história.</p>

A proposta de permitir que as crianças escolham qual livro será lido por meio de votação é uma prática pedagógica que incentiva a autonomia e a participação ativa das crianças. A professora, ao propor a escolha da leitura para as crianças, promove um espaço democrático, no qual cada criança tem voz e é incentivada a expressar suas preferências. Isso também estimula o senso de pertencimento e a importância da coletividade, pois, mesmo as crianças que votaram em livros que não foram escolhidos, participam da atividade, sabendo que suas opiniões foram consideradas.

A professora, sendo uma mulher negra, insere-se como uma figura significativa no espaço escolar. A sua presença e as escolhas que faz no processo pedagógico influenciam profundamente a construção da identidade das crianças, especialmente em um contexto marcado pela escassez de representatividade racial e pela perpetuação de estereótipos negativos sobre a população negra. Como figura significativa, a professora não apenas atua como educadora, mas também como um modelo de identificação e resistência para as crianças negras, oferecendo um contraponto essencial ao currículo e às práticas pedagógicas, muitas vezes eurocêtricas e excludentes. Suas escolhas pedagógicas, desde o conteúdo abordado até as metodologias utilizadas, podem desafiar as narrativas predominantes e contribuir para a valorização da história, cultura e estética negra.

No entanto, a influência da professora negra vai além do currículo; ela é uma presença que desafia as expectativas impostas pelo racismo estrutural, mostrando para as crianças negras que é possível ocupar espaços de poder e prestígio, contrariando as imagens frequentemente associadas à subalternidade e marginalização. Isso é especialmente importante, em uma sociedade onde o racismo estrutural ainda determina quem tem acesso a oportunidades, quem é visto como líder e quem são constantemente subestimados.

Por outro lado, é preciso reconhecer que a presença da professora negra também pode ser um desafio para ela mesma, uma vez que precisa lidar com as dinâmicas de discriminação e preconceito do racismo institucional. Muitas vezes, essas profissionais enfrentam a desvalorização de seu trabalho, expectativas estereotipadas e a responsabilidade de representar e educar sobre questões raciais, muitas vezes sem o devido apoio da instituição. Assim, enquanto a professora negra se configura como uma figura essencial para a construção de uma identidade racial positiva nas crianças, sua atuação também revela as tensões e desafios de navegar em um sistema que ainda não reconhece plenamente o valor da diversidade racial e cultural na educação.

## **6 ANÁLISE DOS INDÍCIOS PRESENTES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

Para analisar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) em relação à abordagem das temáticas étnico-raciais, julgamos importante examinar palavras-chave específicas que indicam a inclusão e a valorização da diversidade racial e étnica. Identificar palavras como “diversidade”, “ancestralidade”, “raça” e “racismo” foi fundamental para constatar se os documentos consideram e propõem ações relacionadas às questões étnico-raciais.

No entanto, apenas a presença dessas palavras-chave não foi suficiente, pois é importante analisar como esses conceitos são desenvolvidos e implementados ao longo do documento. Isso inclui verificar se há ações específicas de inclusão e diversidade racial; se são propostas atividades educativas que valorizem a cultura afro-brasileira; se são mencionadas formas de combate ao racismo dentro e fora da escola; e se há ações concretas para a promoção da diversidade racial, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Uma análise abrangente do Projeto Político-Pedagógico permite avaliar se o documento realmente aborda, de maneira significativa e eficaz, as questões étnico-raciais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente das diversidades presentes na sociedade. Sobre a centralidade do PPP no direcionamento das ações na escola, Veiga (2013, p. 9) afirma:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Os planos propostos para combater o racismo devem ir além da inclusão de conteúdos relacionados com a história e cultura africana e/ou afro-brasileira. Eles devem basear-se no dismantling de preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade e na promoção do pensamento crítico sobre as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a discriminação. As orientações pedagógicas para uma educação antirracista, presentes no Currículo da Cidade: Educação Infantil, orientam o trabalho docente, mostrando que

O trabalho pedagógico da(o) professora(or) da Educação Infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto onde ele está situado, na participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na definição de estratégias de organização da UE e nas discussões curriculares. Logo, sua ação docente não está restrita à ação direta com bebês e crianças (São Paulo, 2022b, p. 126).

Isso inclui uma abordagem interdisciplinar que reconheça a presença e as contribuições dos negros em todos os aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura, ao mesmo tempo em que desafia as narrativas dominantes que marginalizam as suas experiências e conhecimentos.

Práticas pedagógicas que celebram a estética, cultura e história afrodescendente favorecem a desconstrução de visões racistas e estereotipadas presentes na sociedade, promovendo uma visão plural e positiva das diversas identidades. Para reforçar essa ideia, apresenta-se um trecho do documento de Autoavaliação Institucional Participativa - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, dimensão 5 Relações Étnico-Raciais e Gênero, que no item 5.1.2 propõe a seguinte reflexão:

5.1.2 As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrantes? (São Paulo, 2016, p. 46).

Essas práticas pedagógicas ensinam para todas as crianças desde a infância, prática da Autoavaliação Institucional Participativa, a importância do respeito às diferenças e a necessidade de combater discriminações. Para crianças negras, práticas como essas têm um papel fundamental no fortalecimento da autoestima, pois permitem que se vejam representadas e valorizadas em um espaço que frequentemente marginaliza suas vivências e, para as crianças brancas e de outras etnias, a riqueza da diversidade presente na nossa sociedade.

A participação das famílias em atividades com essa temática amplia a discussão para fora da escola, promovendo reflexões em casa e na comunidade, o que é essencial para a construção de uma sociedade antirracista.

Essas práticas atendem ao que prevê a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, contribuindo para uma educação que valoriza a diversidade e promove a justiça social.

## 6.1 O QUE REVELAM OS DADOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1 “FLORESTA DO SABER”

A leitura realizada dos projetos político-pedagógicos baseou-se na busca de palavras-chave que identificassem o envolvimento com a questão das relações raciais e étnicas na Educação Infantil. A figura abaixo indica as palavras que fizeram parte dessa busca no documento pedagógico.

Figura 9 – Palavras utilizadas para a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 “Floresta do Saber” e Escola 2 “Bosque do Saber”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Feita a busca pelas palavras elencadas, observou-se que o documento da Escola 1 “**Floresta do Saber**” traz o tema das relações étnico-raciais como um item específico, que apresentamos no fragmento a seguir, que reproduz “literalmente” os textos oficiais norteadores:

A educação para as relações étnico-raciais da SME é parte integrante das Políticas Públicas de Currículo e de Formação Continuada, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial. Esse núcleo é constituído de três áreas de trabalho: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) História e Cultura Indígena e Educação Escolar Indígena; e c) Educação para Imigrantes e Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância. Essas três áreas objetivam o desenvolvimento e a aplicação contínua e permanente das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e da Lei Municipal nº 16.478/16. Além das legislações educacionais citadas, um importante documento oficial é o Estatuto da Igualdade Racial [...]. É premissa da educação antirracista o direito à diferença. Não concordar com a frase “somos todos iguais”, de um lado, contribui para a valorização da diversidade presente nos vários contextos educacionais e, de outro, rompe com o mito de que todas as pessoas gozam dos direitos da mesma forma. Convide bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) a perceberem suas diferenças, suas características peculiares e a potência que há no ato de ser múltiplo. O cotidiano é marcado pela

diversidade de bebês, crianças, familiares, professores(as), gestores(as) e demais funcionários(as). Compreender os conceitos de raça e racismo, e refletir acerca da mediação necessária, diante de possíveis tensões raciais são práticas indispensáveis às vivências antirracistas (PPP da Escola Floresta do Saber, 2023, p. 45).

Embora o trecho destaque a importância da educação para as relações étnico-raciais como parte essencial das políticas públicas de currículo e formação continuada, ao observar o Projeto Político-Pedagógico da Escola “Floresta do Saber”, é possível verificar a mera reprodução da voz oficial e a ausência de estratégias pedagógicas efetivas e eficazes para a construção da identidade étnico-racial no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, o que compromete a capacidade de a instituição educar as crianças num ambiente que respeite e discuta as diferenças, possibilitando que construam uma imagem positiva de si e dos outros perante as diferenças.

Ao negligenciar a abordagem de questões, como diversidade, igualdade, inclusão e equidade, propondo vivências e experiências pedagógicas e sociais, o projeto deixa de promover um ambiente educacional que valorize e respeite a pluralidade. Corroborando essa informação, Gomes (2024), em seu trabalho *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*, alude que pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos(as) o direito à cidadania.

Questões essas que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças nesse processo de reconhecimento e valorização da sua cultura e dos conhecimentos produzidos pelas populações africanas e afro-brasileiras. Essas práticas atendem discursivamente às demandas legais e refletem um compromisso ético e moral com a promoção da igualdade e o combate ao racismo em todas as esferas da sociedade. Entretanto, o documento não apresenta as necessárias estratégias na prática, para conseguir isso. Sobre o assunto, Gomes (2024) considera que a escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade.

Para superar essa lacuna, é necessário rever o Projeto Político-Pedagógico e incorporar as estratégias que permitam abordar essas questões de forma sensível e eficaz. É crível dizer que Gomes (2024), em seus estudos, afirma que a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc. Estão presentes na vida escolar e é preciso pensar (repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão

diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais.

Isso pode incluir a implementação de programas permanentes de formação continuada para os educadores, a revisão e atualização dos materiais didáticos para garantir representatividade e diversidade, e a promoção de espaços de diálogo e reflexão sensíveis sobre esses temas, envolvendo toda a comunidade educativa. Ao priorizar a inclusão e a equidade no Projeto Político-Pedagógico, a instituição estaria mais bem preparada para atender às necessidades de todos os seus alunos e para promover um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

O projeto de leitura desenvolvido na Escola 1 Floresta do Saber, com a temática étnico-racial na Educação Infantil, aliado à oferta de brinquedos representativos, tem uma contribuição valiosa para a promoção de uma educação antirracista. Essa abordagem não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também desempenha um papel crucial na construção de valores inclusivos e na desconstrução de preconceitos.

Livros com protagonistas negros, indígenas e de outras etnias favorecem a formação de uma identidade positiva das crianças pertencentes a esses grupos, assim como os brinquedos que representem diferentes características físicas (tons de pele, tipos de cabelo, traços faciais) ajudam na construção de uma percepção positiva sobre si mesmas e sobre os outros; os brinquedos representativos permitem que crianças brancas também reconheçam a diversidade como algo positivo e comum. Entretanto, é preciso ir além e assumir um compromisso real com a causa.

A leitura favorece a valorização da diversidade, visto que as crianças tenham contato com narrativas variadas. Ao mesmo tempo, ampliando sua visão de mundo, as histórias com temáticas étnico-raciais promovem o respeito às diferenças culturais e sociais, combatendo estereótipos desde cedo.

Pela leitura do PPP, observa-se a sugestão de um contato constante com histórias que rompam com a lógica eurocêntrica, atuam na desconstrução de preconceitos, naturalizando a diversidade étnico-racial. A leitura simultânea com mediação crítica permite que as crianças discutam questões relacionadas à justiça, igualdade e diversidade, de forma adequada à sua faixa etária, além de promover o desenvolvimento do pensamento crítico sobre narrativas estereotipadas.

Figura 10 – Leitura simultânea de histórias africanas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 11 – Brincadeiras de faz de conta no pátio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 12 – Roda de história e contos africanos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 13 – Cantos temáticos na sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

## 6.2 O QUE REVELAM OS DADOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2 “BOSQUE DO SABER”

Apresentamos, a seguir, fragmentos do documento, que oferecem indícios importantes sobre a temática eleita para esta pesquisa:

Assim, em consonância com a implementação de práticas voltadas para o “Currículo da Cidade - Educação Infantil” deve ser assegurada conteúdos e vivências positivas que auxiliam as crianças a se sentirem fortalecidas, a partir da aceitação de seus corpos e singularidades, contribuindo assim para uma consciência crítica. A educação infantil, os(as) professores(as), a comunidade e os demais profissionais envolvidos com a história, a vida e a educação das crianças, poderão construir atividades e desenvolver práticas pedagógicas promotoras da igualdade étnico-racial. Precisamos descolonizar o currículo e trazer para a sala de aula a cultura e o conhecimento africano, de modo que as crianças afrodescendentes sejam capazes de se identificarem e se reconhecerem na história da África e as crianças não descendentes dessa cultura, sejam capazes de respeitar e admirar essa história e contribuição. O documento apresentado está em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/96 e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. A partir do compromisso com a tríade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Este material convida a um movimento de desvelar práticas e convoca ao compromisso com a equidade, a partir de uma educação antirracista, indicando a existência de múltiplas narrativas e, finalmente, permite-nos refletir acerca do combate ao racismo, a partir de práticas antirracistas, além de indicar caminhos possíveis para o debate e a resolução de conflitos (PPP da Escola Bosque do Saber, 2023, p. 155).

A análise do excerto acima, retirado do Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque do Saber revela um esforço abrangente e sistemático para integrar uma educação antirracista. O foco está nos princípios para a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial, revelando o compromisso discursivo com políticas públicas e documentos legais, e na implementação de práticas pedagógicas contínuas que promovam uma visão crítica e positiva sobre a cultura afro, embora também não se direcione para ações objetivas e claras de como e quando essas práticas devem ocorrer. O PPP reproduz também a voz oficial do que os documentos orientam.

Quando o documento traz a ideia de descolonizar o currículo, significa trazer para a sala de referência a cultura e o conhecimento africano, medida essencial, quando se busca uma educação antirracista. É preciso descolonizar o currículo e trazer para a sala de aula a cultura e o conhecimento africano, *sistematicamente*, de modo que as crianças afrodescendentes sejam capazes de se identificar e se reconhecer na história da África e as

crianças não descendentes dessa cultura sejam capazes de respeitar e admirar essa história e sua contribuição. Resta-nos a pergunta: Isso está ocorrendo de fato?

Embora o documento esteja em conformidade com a legislação vigente e, ao anunciar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, já se evidenciam algumas práticas pedagógicas que promovem a resignificação da história, rompendo com narrativas coloniais que marginalizam culturas e conhecimentos não europeus, ainda existem lacunas importantes. Essas práticas apontam para a construção de uma educação antirracista, ao questionar desigualdades e preconceitos enraizados. Contudo, abordagens que tratam o racismo apenas como um incidente individual, sem reconhecer ou enfrentar as desigualdades sistêmicas presentes nas instituições educacionais e na sociedade, revelam limitações na promoção de uma transformação profunda. Assim, apesar dos avanços observados, é fundamental ampliar e aprofundar as iniciativas pedagógicas, para que elas efetivamente contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sem um enfoque claro na implementação e nas estratégias que podem ser utilizadas, as políticas e planos antirracistas correm o risco de permanecer teóricos e ineficazes, falhando em traduzir princípios e objetivos em mudanças tangíveis dentro das salas de aula e das instituições educacionais. Isso impede que práticas pedagógicas antirracistas sejam efetivamente e sistematicamente incorporadas ao cotidiano escolar, deixando as disparidades raciais e as injustiças estruturais intactas, e comprometendo o avanço rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Outro aspecto que merece destaque é que ignorar a “interseccionalidade” é não reconhecer como as diferentes formas de discriminação (raça, gênero, classe etc.) se sobrepõem e afetam a experiência das crianças. A falta de uma abordagem holística e compreensiva, que entenda e aborde as múltiplas dimensões da identidade e da opressão, levam as instituições educacionais a não atenderem às necessidades de todas as crianças de forma adequada. A ausência dessas palavras centrais pode resultar em uma abordagem incompleta e inadequada no combate ao racismo.

Ampliar a discussão sobre interseccionalidade demanda transformações na formação dos(as) educadores(as) da Educação Infantil, para que possam identificar e entender como diferentes formas de discriminação entrelaçadas afetam as crianças. É fundamental incorporar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural, racial e de gênero, além de desenvolver estratégias para enfrentar preconceitos. Na Educação Infantil, a literatura e os materiais didáticos devem proporcionar às crianças a oportunidade de refletir sobre a história dos povos que contribuíram para formar a nossa

sociedade, que é etnicamente diversa. É fundamental que esses recursos promovam um entendimento amplo, permitindo que os pequenos reconheçam e valorizem a rica diversidade que nos cerca.

Sobre o aspecto da formação, Gomes (2024) aponta a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país.

Outro aspecto crucial na análise interseccional é a classe social. Crianças em situação de vulnerabilidade econômica enfrentam desafios adicionais, como o acesso restrito à educação de qualidade, alimentação inadequada e exposição a ambientes inseguros. Quando essas circunstâncias se entrelaçam com questões de raça e gênero, as barreiras se tornam ainda mais pronunciadas. Reforçar políticas de apoio às famílias, especialmente àquelas que lidam com múltiplas formas de vulnerabilidade, pode estabelecer redes de proteção eficazes para as crianças. Além disso, iniciativas comunitárias que promovem a valorização das identidades diversas são essenciais para essa mudança.

Observou-se, no PPP, que a inclusão de práticas pedagógicas realizadas no dia da família na escola, com a temática étnico-racial e oficinas para a confecção da boneca Abayomi e pinturas, revela importantes aspectos sobre a educação antirracista que, embora sejam importantes, são insuficientes. A boneca Abayomi tem um forte simbolismo de resistência e ancestralidade africana, remetendo às tradições culturais e afetivas do povo negro. Trabalhar com essa oficina permite que crianças, famílias e educadores reconheçam e celebrem essa herança cultural. Vale dizer que, para Gomes (2024), a instituição de ensino adota diversas abordagens, que visam, na prática educativa, destacar as questões raciais que permeiam o ambiente escolar.

A participação das famílias em atividades como essa temática amplia a discussão para fora da escola, promovendo reflexões em casa e na comunidade, o que é essencial para a construção de uma sociedade antirracista.

Figura 14 – Sankofa<sup>7</sup>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

<sup>7</sup> A palavra Sankofa vem da língua Akan, falada pelo povo Akan de Gana, na África Ocidental. Ela é representada por um símbolo adinkra que mostra um pássaro voltado para trás, pegando um ovo nas costas, ou por um desenho estilizado em forma de coração. Sankofa significa “retornar e pegar” ou “voltar ao passado para resgatar o que foi perdido e seguir em frente”. Esse conceito ensina que é essencial olhar para o passado, aprender com ele e usar esse conhecimento para construir um futuro melhor. Na filosofia africana, Sankofa representa a valorização da ancestralidade, da cultura e da identidade, sendo muito usado em movimentos de resistência e afirmação da cultura negra.

Figura 15 – Oficina de leitura africana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 16 – Oficina de máscaras africanas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 17 – Oficina de turbantes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Assim, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas se alinha ao que aponta Gomes (2024), ao afirmar que, por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende ou não a ser legitimada.

Interessa, por fim, demonstrar que a presença de princípios democráticos e igualitários nas leis marca um significativo avanço social e político, sendo fundamental que todos(as) os(as) educadores(as) os reconheçam. No entanto, essa formalidade legal só se tornará um verdadeiro direito para toda a comunidade escolar quando a escola implementar, em seu cotidiano, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam qualquer grupo social, étnico ou religioso. Isso é especialmente importante para aqueles que já carregam um histórico de exclusão e discriminação, como a população negra.

## 7 O QUE REVELAM OS DADOS DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os(as) participantes da pesquisa. A análise busca identificar percepções, experiências e reflexões sobre a temática investigada, destacando pontos de convergência e divergência entre os entrevistados. A seguir, a subdivisão organiza os principais achados, possibilitando uma compreensão mais detalhada das respostas e de suas implicações para o estudo.

### 7.1 ESCOLA 1 “FLORESTA DO SABER”

Escola 1 - Floresta do Saber	
<b>Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?</b>	
<b>Damaris (Assistente de Direção Escolar)</b>	Frequentes não tem, eu acredito que pudesse acontecer com maior frequência visto a importância da pauta né, mas existe sim. Sempre que se vê a necessidade de uma intervenção. As professoras sabem lidar né, mas assim, eu penso que é um assunto que precisa ser mais discutido, mais falado, mais comentado. Estudado na verdade.

A fala da entrevistada destaca um ponto crucial sobre a oferta de formação pedagógica. Embora essas formações ocorram, a frequência e a profundidade com que temas importantes são abordados ainda são insuficientes.

A realização de formações apenas quando há uma necessidade urgente de intervenção indica uma abordagem reativa, em vez de proativa. Essa prática limita a possibilidade de um desenvolvimento contínuo e sustentado dos(as) professores(as), reduzindo a formação a uma medida paliativa, e não a uma estratégia estruturada de crescimento profissional.

A formação pedagógica deve ser contínua e frequente para ser eficaz. A falta de regularidade nas formações demonstra uma subvalorização das pautas pedagógicas como prioridade na agenda educacional. Tópicos como práticas antirracistas precisam ser trabalhados de forma sistemática, para gerar mudanças reais na prática docente.

A percepção de que as professoras “sabem lidar” com as situações do cotidiano, mas que os assuntos não são suficientemente discutidos ou aprofundados revela uma lacuna importante. Esse entendimento mostra que, embora os(as) professores(as) possam ter estratégias práticas para lidar com questões diárias, o aprofundamento teórico e reflexivo

sobre temas complexos é insuficiente. Isso limita a capacidade dos(as) educadores(as) de inovar e de se adaptar a novos desafios.

A formação não deve se limitar à transmissão de conteúdos ou leitura de documentos oficiais, mas deve ser um espaço de reflexão crítica, debate e troca de experiências entre todos os profissionais. Quando temas são abordados de forma mais estudada e comentada, cria-se uma cultura de aprendizagem permanente, que permite aos (às) professores (as) e funcionários(as) da escola em geral, não apenas reagir aos problemas, mas também antecipar soluções e desenvolver práticas mais conscientes e embasadas.

A responsabilidade de lidar com situações complexas do cotidiano escolar, muitas vezes, recai sobre os (as) professores (as), sem o devido suporte e formação contínua. Isso pode gerar uma sobrecarga emocional e profissional, já que os (as) educadores (as) precisam constantemente se adaptar e buscar conhecimento por conta própria, sem o apoio institucional necessário.

Ao invés de esperar que problemas surjam para então buscar formações, é necessário que as instituições de ensino adotem uma postura proativa. Isso significa mapear necessidades formativas com antecedência, planejar um cronograma regular de estudos e discussões, e priorizar temas que impactam diretamente a qualidade do ensino e gerem transformações. Observa-se nos estudos de Gomes (2024), que a construção de práticas pedagógicas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais.

Outro desafio é o engajamento dos(as) professores(as) nessas formações. Muitas vezes, a resistência não vem da falta de interesse, mas da forma como essas formações são conduzidas sem diálogo, sem foco nas reais necessidades e com pouca aplicabilidade prática. As formações precisam ser significativas, interativas e conectadas à prática diária dos(as) educadores(as).

Portanto, é crucial repensar da abordagem à formação pedagógica, ampliando sua frequência, profundidade, relevância e estratégias. Esse processo não só valoriza o(a) professor(a), mas também fortalece a prática pedagógica e melhora o ambiente de aprendizagem das crianças.

#### **Escola 1 – Floresta do Saber**

**Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?**

**Durvalina**

Frequente não tem, eu acredito que pudesse acontecer com maior frequência vista a importância da pauta não é, mas existe sim. Sempre que se vê a necessidade de uma intervenção. As professoras sabem lidar né, mas assim, eu penso que é um assunto que precisa ser mais discutido, mais falado, mais comentado. Estudado na verdade.

A entrevistada demonstra estar ciente da relevância da temática antirracista na Educação Infantil, mas também ressalta uma falta de regularidade e profundidade nas abordagens pedagógicas relacionadas a esse assunto.

Nota-se que as ações são realizadas apenas quando necessário, revelando uma postura reativa, em vez de uma abordagem proativa. A educação antirracista deve ser persistente, deliberada e organizada, não apenas realizada em resposta a situações isoladas.

Dizer que “as professoras são capacitadas para lidar” sugere certa crença nas educadoras, mas pode também encobrir a carência de uma formação contínua e mais aprofundada sobre o assunto. Lidar com questões de racismo vai além de intervenções isoladas; é essencial integrar práticas antirracistas nas disciplinas, nas interações e na cultura da escola.

A afirmação “eu penso que é um assunto que precisa ser mais discutido, mais falado, mais comentado” destaca a relevância do debate e da reflexão crítica, sinalizando um anseio por maior destaque e discussão. Contudo, uma educação antirracista requer que a conversa ultrapasse a mera citação do assunto, incentivando uma análise profunda e transformações estruturais no ambiente escolar.

A parte conclusiva ressalta a importância de investigar o assunto, refletindo a ideia de que enfrentar o racismo demanda uma base teórica sólida e medidas práticas. A educação voltada para o antirracismo vai além da mera conscientização; ela procura reformular as abordagens pedagógicas, os recursos educacionais e as interações sociais.

As afirmações anteriores sugerem que há uma consciência sobre a importância da temática antirracista, porém sua aplicação continua sendo irregular. Para que uma educação seja realmente antirracista, ela deve ser contínua, organizada e constituir como elemento essencial do currículo. Segundo os estudos de Gomes (2024), faz-se necessário a revisão dos currículos, a construção de um relacionamento ético entre professores(as) e crianças, a compreensão da criança como um ser sociocultural. É importante reconhecer que as crianças vêm de diferentes contextos e têm visões de mundo diferentes. Além disso, essas crianças fazem parte de uma nação diversificada, o que influencia sua identidade racial. Esses princípios são fundamentais para uma educação que valoriza a questão racial de forma significativa.

**Escola 1 – Floresta do Saber****Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?**

<b>Jussara</b>	Frequente não. Nas reuniões pedagógicas costuma se comentar sobre esse assunto e no ano passado houve algumas orientações, de acordo com situações que acontecem na escola, situações entre as crianças, mas acredito que falta formação, nos falta repertório sobre esse assunto, pra conseguir tratar isso com as crianças.
----------------	---

Apesar de a entrevistada evidenciar, em suas declarações, a presença de iniciativas educativas e ações relacionadas a casos de racismo na escola, ela também ressalta a importância de intensificar e aprofundar as conversas sobre esse assunto. Ela admite que existam intervenções quando se faz necessário, mas enfatiza que o tema requer mais debates e aprofundamento, o que indica que a abordagem vigente tende a ser reativa, em vez de preventiva ou sistemática.

A declaração de que os(as) educadores(as) compreendem a questão, seguida pela ênfase na necessidade de aprofundamento no assunto, suscita a seguinte dúvida: os(as) professores(as) realmente possuem a formação necessária para agir de forma adequada, ou estão apenas tratando a situação com base na intuição?

A resposta destaca a relevância do tema, mas indica que os processos de formação se dão apenas em situações específicas. É fundamental ressaltar a necessidade de uma formação contínua e sistemática para que o combate ao racismo se torne uma prática habitual e consolidada no ambiente escolar, por meio de ações educativas que promovam a antirracismo. Para que uma instituição de ensino se torne realmente antirracista, é crucial que ela mantenha um compromisso constante com essa formação. Sobre o assunto, Gomes (2007) aponta que há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo.

As afirmações mencionadas indicam que a entrevistada percebe a importância da questão e aponta que existem iniciativas na instituição de ensino para tratá-la. No entanto, também ressalta lacunas significativas, principalmente no que diz respeito à consistência e profundidade das formações oferecidas. encontros pedagógicos, os processos de formação em serviço desde a educação infantil

## 7.2 ESCOLA 2 “BOSQUE DO SABER”

<b>Escola 2 – Bosque do Saber</b>	
<b>Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?</b>	
<b>Clóvis coordenador pedagógico</b>	Esse ano, sim, há formações. Principalmente nos horários coletivos.

As formações realizadas em horários coletivos são fundamentais para promover a troca de conhecimentos e experiências entre os(as) professores(as). Isso facilita o aprendizado colaborativo, onde cada professor(a) pode contribuir com sua perspectiva, enriquecendo o processo formativo. Realizar formações nos horários coletivos pode ser uma estratégia eficiente para aproveitar melhor o tempo disponível. Os momentos coletivos permitem que muitos(as) participantes sejam capacitados(as) simultaneamente.

No entanto, a formação em horários coletivos também pode apresentar desafios, como a necessidade de garantir a participação ativa de todos(as). A qualidade dessas formações depende muito de um bom planejamento e da utilização de metodologias ativas, que engajem os(as) professores(as). Ferramentas como debates, estudos de caso, e trabalhos em grupo são essenciais para tornar essas formações mais dinâmicas e produtivas.

Entretanto, a fala do entrevistado, ao dizer “esse ano, sim”, em relação às formações étnico-raciais, demonstra que, anteriormente, as formações étnico-raciais não foram devidamente abordadas ou foram até mesmo inexistentes. O “esse ano, sim” pode indicar que houve um avanço ou esforço significativo em tratar essas questões de maneira mais apropriada, algo que deveria ser prioridade e estava sendo negligenciado.

Há indícios de um desejo que a mudança se consolide e que as formações étnico-raciais sejam tratadas com seriedade e não apenas como algo pontual. A expressão “esse ano, sim” aponta para uma percepção ou correção de um problema pré-existente, marcando um contraste entre o que era feito antes e o que está sendo realizado agora.

Em resumo, para que as formações sejam eficazes, é fundamental que elas estejam alinhadas com as necessidades reais dos(as) professores(as) e da comunidade escolar. Formações genéricas ou desconectadas da realidade social, da sala de aula tendem a ter menor impacto. A oferta de formações baseadas em diagnósticos das necessidades pedagógicas resulta em aprendizados mais significativos para os(as) educadores(as).

É importante monitorar o impacto dessas formações nos horários coletivos. Isso pode ser feito por meio de avaliação dos resultados esperados e observação de mudanças práticas no cotidiano de trabalho ou na aplicação dos conhecimentos construídos. A fala do entrevistado vai ao encontro do que dispõe Gomes (2007) sobre encontros pedagógicos e processos de formação em serviço desde a educação infantil. Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos.

**Escola 2 – Bosque do Saber**

**Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?**

**Professora  
Beatriz**

Nós, aqui na Emei, temos os processos de formação e nele está incluso as questões étnico-raciais. Quando percebemos algo dentro da sala, a gente intervém. Como eu fico um período reduzido, esse ano ainda não presenciei; ano passado também não me lembro de ter acontecido, mas já houve casos na escola. Além da sala de aula, também chamamos as famílias para conversarmos e aí a escola faz todo esse trabalho de formação com as professoras. E agora a gente está fazendo isso mais pras famílias. No segundo semestre vai ser só nesse tema.

A fala revela a presença de processos formativos na escola que abordam a educação para as relações étnico-raciais, o que é um aspecto considerável, pois a formação contínua dos(as) educadores(as) é essencial para a efetiva incorporação de práticas antirracistas no cotidiano escolar, superando intervenções isoladas.

Observa-se que as intervenções ocorrem quando algo é notado na sala de aula. Embora essa ação reativa seja necessária, ela sugere que a temática antirracista ainda não está plenamente integrada ao currículo e às práticas pedagógicas de forma contínua e proativa. A educação antirracista deve ser um elemento estruturante, abordando questões raciais não apenas em momentos de conflito, mas como parte integrante do planejamento educacional.

A declaração de que a profissional não testemunhou casos de racismo no ano atual ou no anterior pode indicar que o racismo não é uma ocorrência frequente na escola ou que suas manifestações estão passando despercebidas. É importante lembrar que o racismo estrutural e institucional nem sempre se apresenta de maneira explícita, exigindo uma atenção cuidadosa para práticas e conteúdos que possam reproduzir desigualdades.

A iniciativa de ampliar a formação para as famílias representa um avanço significativo, pois o ambiente familiar desempenha um papel crucial na formação de preconceitos e estereótipos. Ao envolver as famílias no processo educativo, a escola fortalece a construção de uma comunidade que se compromete com valores antirracistas.

Dedicar um semestre inteiro ao trabalho sobre essa temática com as famílias é uma ação louvável; no entanto, é vital assegurar que a educação antirracista não se restrinja a períodos específicos do ano. O ideal é que essa abordagem esteja presente em todos os momentos, permeando transversalmente as práticas pedagógicas. Com respaldo nos estudos prévios conduzidos por Gomes (2007), é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

É possível perceber o empenho da escola em abordar questões étnico-raciais, tanto na formação dos(as) docentes quanto no envolvimento das famílias. Contudo, é imprescindível avançar para uma proposta mais contínua e integrada, garantindo que a educação antirracista seja sistemática no currículo e nas relações institucionais, e não se restrinja apenas a momentos de formação ou a situações pontuais. O movimento de análise vai ao encontro do que diz Gomes (2007), ao afirmar que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo e racismo. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Educação Infantil pode ser um espaço coletivo para promover o respeito e a valorização das diferenças, proporcionando uma aprendizagem que pode enriquecer o respeito à diversidade.

### **Escola 2 – Bosque do Saber**

**Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na unidade escolar?**

**Professor  
Sílvia**

Então, respondendo essa questão, eu acredito que não há processos formativos frequentes de orientação. Eu não faço JEIF aqui nesta instituição de Educação Infantil, eu faço JEIF em outra escola. Alguns professores não conseguem identificar que teve racismo, que tais atitudes, ainda que sejam pequenas, são racistas. Acho que precisa de uma intervenção maior; não tem.

A análise permite o levantamento de questões cruciais sobre a formação de docentes, a percepção do racismo e a urgência de intervenções estruturadas. Observa-se que não existem processos formativos regulares acerca desse tema, o que pode comprometer a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista. A formação contínua dos(as) professores(as) é fundamental para que possam identificar, compreender e combater manifestações racistas, mesmo aquelas mais sutis. Sem essa capacitação, corre-se o risco de que atitudes discriminatórias passem despercebidas ou sejam tratadas de forma minimizada.

Além disso, é notável que alguns(mas) educadores(as) não reconhecem situações de racismo, especialmente quando estas se manifestam de maneira velada. Isso destaca a necessidade de formação, permitindo que os(as) educadores(as) desenvolvam um olhar crítico e intervenham de maneira adequada. Na Educação Infantil, o racismo pode se manifestar de forma implícita, manifestando-se em brincadeiras, apelidos, exclusões ou representações estereotipadas presentes nos materiais didáticos.

A percepção de que as intervenções são insuficientes revela uma lacuna na abordagem institucional ao antirracismo. A educação antirracista deve ir além de uma simples reação a episódios isolados; deve constituir um compromisso contínuo da escola, sendo integrada ao currículo, às práticas pedagógicas e à cultura organizacional.

Essa análise ressalta os desafios enfrentados para a efetivação de uma Educação Infantil verdadeiramente antirracista, mesmo diante dos preceitos legais existentes, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores. Para avançar nessa questão, é essencial que as escolas estabeleçam políticas e práticas que assegurem a conscientização, a intervenção adequada e a valorização da diversidade desde a infância.

A análise das formações oferecidas nas duas escolas de educação infantil pesquisadas indica que elas se mostram inadequadas para tratar, de maneira eficaz, a questão da identidade racial. A falta de um aprofundamento teórico e prático no tema leva a abordagens superficiais, as quais não são suficientes para assegurar a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo e antirracista. Além disso, a ausência de um trabalho contínuo e estruturado com os educadores impede o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam preconceitos desde a primeira infância.

Desta forma, fica claro que é fundamental investir em formações mais abrangentes e duradouras, que incluam discussões críticas sobre identidade racial, representatividade e práticas antirracistas na educação infantil. Somente com um compromisso na qualificação dos profissionais será possível garantir que as crianças cresçam em um ambiente educativo que respeite e valorize suas identidades, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, tecemos nossas considerações finais, ressaltando a importância de práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma imagem positiva da criança negra na Educação Infantil. Após a análise do contexto pedagógico em questão, a pesquisa realizada evidenciou que, apesar dos avanços no reconhecimento da relevância de uma educação antirracista na Educação Infantil, ainda existem consideráveis lacunas entre o que é estabelecido pela legislação e pelas diretrizes normativas e o que realmente se concretiza nas práticas diárias. Essa distância ressalta que os princípios e conceitos que fundamentam uma pedagogia antirracista ainda não são plenamente entendidos pela comunidade educacional. Além disso, esses fundamentos não foram adequadamente traduzidos em práticas pedagógicas sólidas e transformadoras. A ausência de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade racial impacta negativamente o desenvolvimento da autoestima e da percepção de pertencimento das crianças, especialmente as negras, que muitas vezes são expostas a estereótipos e preconceitos sutis ou explícitos, visto que, aos cinco anos de idade, as crianças demonstram consciência sobre seu pertencimento étnico. Confirmando o que diz Bento (2022), em certas ocasiões, o racismo institucional pode ser entendido como práticas que, à primeira vista, aparentam ser neutras no presente, mas que, de fato, espelham ou perpetuam as repercussões da discriminação histórica.

Concluimos que as vivências em uma Instituição de Educação Infantil desempenham um papel crucial na ampliação e intensificação do processo de socialização das crianças negras, especialmente na faixa etária de quatro e cinco anos, momento em que a construção da identidade étnico-racial é central para o desenvolvimento. No entanto, após observação, constatou-se que há fragilidades significativas nesse processo: as práticas pedagógicas vividas pelas crianças nem sempre contemplam a diversidade étnico-racial de forma crítica e afirmativa. Com frequência, observa-se uma abordagem pontual e superficial da temática racial, restrita a datas comemorativas, o que reforça estereótipos em vez de desconstruí-los. Esse cenário dificulta a construção de uma autoimagem positiva por parte das crianças negras, além de comprometer a formação de todas as crianças em valores de justiça social e respeito às diferenças, pela ausência de uma pauta pedagógica consolidada, que aborde de forma consciente e estruturada a questão racial. É fundamental um Projeto Político-Pedagógico antirracista que, atuando na escola esteja vinculado à luta antirracista mais ampla no âmbito da educação e da sociedade. Que venha romper com o silêncio tradicional e combater a visão distorcida da África, que, quando omissa nos currículos, legitima e reforça ideias que

sustentam a supremacia branca e a dominação racial. Essa distorção exerce um impacto devastador sobre a identidade afrodescendente desde a infância, uma vez que a negação da ancestralidade, em sua totalidade humana, é um aspecto essencial que contribui para a desumanização não só da população negra, mas de toda a sociedade.

É fundamental que a instituição adote uma abordagem pedagógica antirracista, que reconheça e celebre a pluralidade racial, promovendo atividades que envolvam a história, a cultura e a representatividade de crianças negras de maneira afirmativa.

No contexto da Educação Infantil, é crucial o desafio de identificar e compreender as práticas racistas e discriminatórias que surgem tanto nas interações entre as crianças quanto nas interações entre adultos e crianças. Ao observar as dinâmicas do cotidiano escolar, identificamos, entre as crianças, a reprodução de comportamentos racistas que, muitas vezes, refletem estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, como exclusão ou depreciação com base na cor da pele, tipo de cabelo ou características físicas. Esses comportamentos podem ocorrer de forma sutil, como apelidos pejorativos, brincadeiras desrespeitosas ou a segregação de colegas.

Entre adultos e crianças, identificamos que, embora as intenções possam ser de cuidado, há práticas que carecem de fortalecimento em termos de diversidade racial. Algumas atitudes ou comentários por parte de educadores(as), mesmo que não intencionais, podem reforçar estereótipos ou invisibilizar a cultura e a identidade das crianças negras.

Diante da pesquisa realizada, constatamos que, embora existam práticas pedagógicas voltadas para a diversidade na educação infantil, elas ainda se mostram insuficientes para atender plenamente às diretrizes da legislação e às orientações normativas sobre educação antirracista, confirmando nossa hipótese inicial. Isso evidencia a necessidade de um compromisso mais efetivo por parte das instituições e dos(as) educadores(as) na implementação de ações que assegurem uma formação verdadeiramente inclusiva e equitativa desde a primeira infância. Criar e manter espaços de formação tem fundamental importância. Momentos e lugares especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os profissionais para a troca de ideias sobre a prática, para a supervisão, estudos sobre a questão racial. Para que a escola cumpra seu papel social e formativo, é imprescindível que as propostas pedagógicas estejam comprometidas com a desconstrução de práticas e discursos que reproduzem desigualdades raciais. Isso requer um movimento contínuo de formação crítica dos(as) educadores(as), revisão curricular e construção de ambientes educativos que valorizem, representem e respeitem a diversidade cultural e racial brasileira.

Diante dessas observações, é fundamental que as práticas de cuidado e de desenvolvimento da criança sejam repensadas e fortalecidas com base em uma abordagem antirracista. Isso implica em educar as crianças sobre o respeito às diferenças desde cedo, promovendo a aceitação e valorização de todas as etnias e culturas. Sendo assim, para os(as) educadores(as), é essencial a formação contínua, com a reflexão sobre como seus comportamentos e falas podem impactar as crianças, além de desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão racial e cultural em todas as práticas pedagógicas.

Fortalecer essas práticas de cuidado e atenção à diversidade racial ajudará a criar um ambiente educacional mais justo, no qual não só as crianças negras, mas todas as crianças sintam-se valorizadas, respeitadas e com as mesmas oportunidades para se desenvolver de forma plena.

Portanto, nossas análises indicam a necessidade urgente de formação docente permanente, o uso de materiais pedagógicos que valorizem as diferentes etnias e a criação de espaços de discussão sobre identidade racial no currículo da Educação Infantil. Somente com uma pauta pedagógica bem estruturada e focada na inclusão racial será possível oferecer um ambiente verdadeiramente acolhedor e equitativo para todas as crianças, especialmente as negras, permitindo que elas se desenvolvam plenamente em um contexto que respeite e valorize suas origens.

Os dados coletados nas entrevistas, durante a realização da pesquisa, revelaram que educadores de diferentes etnias, tanto brancos quanto negros, manifestaram emoções variadas em relação ao seu senso de pertencimento racial. Essa diferença destaca a complexidade da temática racial nas instituições educacionais. Essa observação evidencia a necessidade premente de expandir e intensificar a discussão acerca da identidade racial no contexto educacional. Fomentar o desenvolvimento de formações contínuas, promover reflexões críticas e implementar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e enfrentem o racismo estrutural. É imprescindível que a instituição escolar se perceba como um ambiente dedicado à formação de identidades e à promoção da diversidade racial. Assumir um compromisso ético e político com a educação antirracista é uma de suas responsabilidades fundamentais.

Diante disso, feita a observação em campo e as análises das entrevistas e dos PPPs das escolas pesquisadas, nossa proposta de intervenção visa à implementação de ações concretas em que as escolas assumam-se como autoras de uma cultura antirracista, fundamento esse explicitado nos PPPs, sendo o resultado do debate de todos os segmentos envolvidos, e promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades raciais. Propomos

encontros formativos coletivos e pontuais com todos os segmentos das escolas selecionadas, sendo o foco práticas pedagógicas que abordem a história e a cultura afro-brasileira, a criação de espaços para discussões sobre raça e pertencimento e a utilização de materiais didáticos que representem a pluralidade racial e a socialização dos resultados desta pesquisa com os(as) educadores(as) das duas escolas pesquisadas. Medidas essas que visam não apenas fortalecer a autoestima das crianças, mas também assumir um compromisso compartilhado com a educação antirracista, pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa. Na prática educativa, esse compromisso vai além da simples transmissão de conteúdos; ele envolve uma postura ativa e crítica por parte dos(as) educadores(as), que devem identificar, combater, prevenir quaisquer formas de racismo, seja ele explícito ou sutil, dentro e fora da sala de aula. A educação antirracista requer a desconstrução de estereótipos e preconceitos históricos que permeiam a sociedade e que, muitas vezes, são reproduzidos no ambiente escolar.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma atuação pedagógica intencional, crítica e comprometida com a transformação social, que compreenda as crianças como sujeitos históricos e ativos, capazes de interagir com o mundo de maneira crítica desde a primeira infância. Uma educação antirracista, efetiva e potente, não pode ser apenas normativa – ela deve estar enraizada na prática pedagógica cotidiana, nos afetos, nas escolhas curriculares e na escuta atenta e respeitosa das infâncias diversas. Esse compromisso exige que os(as) educadores(as) promovam a representatividade, valorizem a pluralidade de identidades raciais e culturais e utilizem materiais didáticos que contemplem a diversidade. É necessário, também, abrir espaços para o diálogo sobre raça, identidade e discriminação desde a Educação Infantil, permitindo que as crianças entendam e celebrem suas próprias identidades e as dos outros, de maneira positiva e respeitosa. Acreditamos que esse engajamento pode minimizar os impactos que as crianças negras venham a sofrer ao longo da vida, como dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, ansiedade e dificuldades de confiar em si.

Portanto, a proteção dessas crianças na Educação Infantil requer um compromisso coletivo. É crucial conhecer e abordar a Lei nº 10.639/03 e, principalmente, a Lei nº 11.645/08, que atualizou a anterior e avançou nessa discussão, que torna obrigatório o ensino da história da África e dos africanos e a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Esta legislação representa uma conquista importante para o movimento negro no Brasil, que historicamente luta por justiça social. A lei busca combater o racismo estrutural, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e racial, rompendo com a

invisibilização das contribuições afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. O movimento negro desempenhou um papel essencial na formulação e implementação dessas demandas, contribuindo para a ampliação da consciência racial e para a promoção de uma educação que verdadeiramente reconheça a pluralidade do país.

Ao considerarmos a educação das crianças e a sua importância no combate ao racismo, é fundamental que a escola se coloque como um espaço de resistência e transformação. Por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Portanto, a proteção dessas crianças na Educação Infantil requer um compromisso coletivo que deve ser assumido pelas políticas públicas e pelos(as) educadores(as).

## REFERÊNCIAS

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

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnica**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e Identidade Étnico-Racial**. Curitiba: Appris, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. p. 25-57.

BÍBLIA Sagrada. Tradução de Monges Beneditinos de Maredsous, Bélgica. São Paulo: Ave Maria, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 02, de 31 de janeiro de 2007**. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CONSTITUIÇÃO de 88 é a sétima adotada no país. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/09/26/constituicao-de-88-e-a-setima-adotada-no-pais#:~:text=Promulgada%20no%20dia%205%20de,e%20manter%20o%20Estado%20como.> Acesso em: 26 maio 2024.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024. p. 59-96.

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. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. *In*: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 27-59.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GURGEL, Argemiro Eloy. **Origem do racismo em relação ao negro no Brasil**. São João Del Rey: UFSJ, 2020. (Série Caminhos de Cidadania). Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/fortim/cartilha%20racismo%20web%20\(2\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/fortim/cartilha%20racismo%20web%20(2).pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

IBGE. Em 2019, havia 1,8 milhões de crianças em situação de trabalho infantil no país, com queda de 16,8% frente a 2016. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 17 dez. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29737-em-2019-havia-1-8-milhao-de-criancas-em-situacao-de-trabalho-infantil-no-pais-com-queda-de-16-8-frente-a-2016>. Acesso em: 26 maio 2024.

IBGE. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maiornive2012#:~:text=A%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20pretos%20e,o%20menor%20nC%20ADvel%20desde%202012>. Acesso em: 26 maio 2024.

IBGE. Necessidade de trabalhar e desinteresse são os principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 26 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MACHADO, Leandro. A origem do mito bíblico que foi utilizado para “justificar” racismo. **BBC News**, São Paulo, 18 out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63209322>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD: BID: Unesco, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

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**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. DOI: 10.1590/S0103-20702007000100015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 9 jun. 2024.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, DF: Unesco: MEC/SEB: Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.*. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: Ipea, 2003. (Texto para discussão nº 996). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2958>. Acesso em: 1 out. 2024.

PENA, Sérgio Danilo. Há uma base objetiva para definir o conceito de raça? Não. Os múltiplos significados da palavra raça. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2002. Tendências/debates, Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2112200209.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

PINHEIRO, Nilzete Rodrigues. **Estudos sobre relações étnico raciais entre crianças e práticas pedagógicas na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade do Vale Cricaré, São Mateus (ES), 2018.

PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da

Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

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

ROEDEL, Hiran. Do mito de Cam ao racismo estrutural: uma pequena contribuição ao debate. **Projeto AFRO-PORT: Afrodescendência em Portugal** [FCT/PTDC/SOC-ANT/30651/2017], Lisboa, n. 2, p. 1-19, jul. 2020.

SANTOS, Camila Maria dos; PINHEIRO, Wellington Duarte. **Infâncias negras, currículo, identidade étnico-racial**: reflexões sobre a prática docente na creche Paulo Rosas. Trabalho Apresentado no IX Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, 12 a 14 out. 2023.

Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/65a7d6be76116\\_17012024103142.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/65a7d6be76116_17012024103142.pdf)  
f. Acesso em: 26 maio 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. v. atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: subsídios para implementação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/7104.pdf>.  
Acesso em: 15 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Alex Sander da; FURLAN, Marta Regina. Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 92-111, jan./jun. 2023.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert): Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores, 2012.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo

sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 9-32.

WEBER, Maria Julieta; MATOS, Patrícia Ferraz de. Melhorar a espécie humana desde a infância: eugênia e higiene mental no Brasil em Portugal (primeira metade do século XX). **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 16-40, jan./jun. 2023.

## APÊNDICE A – Carta de apresentação



### UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

A aluna Isabel Cristina Soares da Silva está devidamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), e está desenvolvendo uma pesquisa cujo título é **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO DE RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, sob orientação da Professora Dra. Nádia Concelção Lauriti.

Nesse sentido, solicitamos a autorização para a realização deste trabalho. Reiteramos que os dados desta pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Agradeço antecipadamente a atenção.

---

Assinatura da Professora Orientadora  
Professora Dra. Nádia Concelção Lauriti

---

Assinatura da Orientanda

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: **“A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CONTEXTO DE RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando a qualidade de atendimento dos bebês e crianças, antes e durante a Pandemia. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito da minha participação no processo de autoavaliação institucional participativa.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de Isabel Cristina soares da Silva. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado (a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - orientanda	Pesquisador - Orientador
Isabel Cristina Soares da Silva Email: cristina1977soaressilva@gmail.com	Dra. Nadia Conceição Lauriti email: <a href="mailto:nadia@uni9.edu.br">nadia@uni9.edu.br</a>

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

---

Participante da pesquisa

CPF.

RG.

## **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a professora da sala regular**

### **ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

**Há processos formativos frequentes e/ou orientação para identificar e intervir em situações de racismo na Unidade Escolar?**

**Como você se deu conta da sua identidade enquanto mulher negra, conte sua experiência?**

**Você propõe às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos e vibrações e oferece instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?**

**Você incentiva as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos oportunizando o contato com produções literárias que contemplam a temática étnico-racial?**

**Existe uma escolha intencional de histórias que apresentem negros(as) como heróis, princesas ou príncipes?**

**Observam-se interações entre todas as crianças sem distinção entre elas?**

**Você acredita que as crianças negras têm condições de construir uma identidade racial positiva a partir do que é ofertado e proposto na escola? Por quê?**

### APÊNDICE D – Roteiro de observação

1. As práticas pedagógicas utilizadas na educação infantil se repetem ao longo das semanas?
2. As vivências e experiências oportunizadas pelas professoras, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que as crianças construam uma percepção positiva das diferenças étnico-raciais?
3. Os professores realizam a contação de histórias em sala de aula que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrantes? Se sim, com que frequência isso ocorre na semana (ou no mês)?
4. As professoras ao proporem experiências para as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?
5. Se contam histórias, quantas destas trabalham a questão da identidade étnico-racial?
6. As crianças negras, têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?
7. Quais materiais são utilizados na educação infantil durante as práticas pedagógicas? Ex. livros, objetos, receitas culinárias, bonecas, vídeos, etc.
8. Todas as crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento de interação adulto/criança, dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia?
9. Todas as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?
10. É oportunizado a todas crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética.