



RACISMO E AFETIVIDADE: O SILENCIAMENTO DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Camila C. S. Oliveira¹
Dayse Cabral de Moura²

Resumo

O estudo analisa como raça e classe estruturam práticas pedagógicas e curriculares e os vínculos na educação infantil. A primeira parte do trabalho, discute a rotina escolar e sua influência nas interações. A segunda, examina as manifestações de exclusão e seus efeitos na afetividade das crianças. A terceira, aborda contradições institucionais e as práticas docentes. Por fim, apresentamos como esses elementos impactam o reconhecimento e o pertencimento racial da criança negra no cotidiano escolar da educação infantil. A pesquisa aponta que o racismo estrutural compromete as relações afetivas na educação infantil, enfraquecendo o vínculo entre educadores e crianças negras, que muitas vezes não se veem representadas ou reconhecidas positivamente nos conteúdos trabalhados, nas interações cotidianas e nas dinâmicas da sala de aula.

Palavras-chave: Educação infantil. Afetividade. Racismo. Crianças Negras. Prática Pedagógica.

1. Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir de vivências durante os estágios na Educação Infantil e da participação em um projeto de extensão sobre literatura infantil afrocentrada. Nessas experiências, foi possível observar que crianças negras, mesmo muito pequenas, já demonstram efeitos emocionais relacionados às vivências raciais que enfrentam dentro do ambiente escolar e a importância de trabalhar questões raciais desde a primeira infância.

O estudo investigou como as práticas curriculares marcadas pelo racismo impactam o desenvolvimento emocional e a expressão da afetividade de crianças negras na Educação Infantil. Ao analisarmos o histórico e os mecanismos da estrutura sistêmica colonizadora e racista no Brasil,

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, camila.carolineo@ufpe.br;

² Professora orientadora: Pós Doutora, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, dayse.moura@ufpe.br.

torna-se possível observar os efeitos dessas práticas e como estão presentes tanto nas micro quanto nas macroesferas sociais.

Partindo desse pressuposto, podemos observar que as crianças negras encontram-se no início do processo de construção de sua identidade cultural e racial, processo este que tem início no ambiente familiar e local e ao ingressarem no contexto escolar, essas crianças deparam-se com outras manifestações desse mesmo processo, podendo já interiorizar ideias preconceituosas em relação a raça e cor (Cavalleiro, 2000). Essas crianças vivem e sobrevivem em um sistema racialmente desestruturado e desigual, enfrentando diversas formas de racismo: estrutural, ambiental

o “racismo ambiental”, aqui compreendido como “colonialidade da natureza”. Esse conceito designa as formas pelas quais o sistema capitalista mantém um modelo de crescimento insustentável que reproduz desigualdades étnico raciais (Almeida, p. 24, 2023).

A educação infantil representa um dos momentos mais significativos da formação humana, sendo responsável por promover experiências fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. E o racismo tem influências sobre esse processo desde os primeiros anos quando são negadas de forma sistemática seu pertencimento racial, sua estética, silenciada a história, a cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, as crianças negras poderão ser desvalorizadas, estereotipadas, desde a educação infantil, práticas que repercutem na construção de sua autoestima e conceito positivos. Sendo imprescindível a prática de uma pedagogia antirracista desde a primeira infância.

Durante a infância, as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar exercem influências decisivas sobre a construção da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças ao grupo social e cultural em que estão inseridas. Contudo, é preciso reconhecer que, mesmo nos espaços dedicados ao cuidado e à aprendizagem, o racismo estrutural se manifesta de forma silenciosa e persistente, afetando especialmente as vivências das crianças negras. Já que “algumas práticas pedagógicas e até silêncios fizeram da escola uma reprodutora do racismo.” (Rocha, p.48, 2011).

Por isso, o racismo é um fenômeno que não se expressa apenas em atitudes abertas de exclusão, mas também, e sobretudo, em práticas sutis que negam ou omitem referências culturais negras, desvalorizam corpos e saberes afrodescendentes e reproduzem modelos pedagógicos que favorecem uma única perspectiva de mundo.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, compreendemos que os profissionais da educação estão inseridos nesse sistema racista, muitas vezes reproduzindo, ainda que de forma inconsciente, práticas impregnadas de preconceitos raciais (Cavalleiro, 2000). Essa reprodução ocorre sem a devida reflexão sobre os impactos negativos que tais atitudes podem causar no desenvolvimento e na autoestima das crianças negras, perpetuando, assim, a desigualdade e a exclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, o racismo estrutural compromete as relações afetivas na educação infantil, enfraquecendo o vínculo entre educadores e crianças negras, que muitas vezes não se veem representadas ou reconhecidas positivamente nos conteúdos trabalhados, nas interações cotidianas e nas dinâmicas da sala de aula.

Diante desse contexto, este projeto de pesquisa propõe uma reflexão crítica e delimita como problema de pesquisa: De que maneira as práticas curriculares atravessadas pelo racismo afetam emocionalmente crianças negras na Educação Infantil, influenciando sua afetividade e expressão de sentimentos?

Como objetivo geral deste trabalho, buscou-se analisar como e de que maneiras o racismo impacta o cotidiano das instituições, muitas vezes de modo implícito, naturalizado ou negligenciado, e o seu efeito na expressão da afetividade de crianças na primeira infância.

Como objetivos específicos, pretendeu: 1- identificar formas sutis e explícitas de manifestação do racismo nas relações cotidianas em instituições de educação infantil; 2- investigar a presença, ausência ou planos de aula com intencionalidade de debater sobre racismo; 3- Analisar os impactos emocionais dessas práticas em crianças negras, especialmente no que se refere à afetividade e à construção da autoimagem e 4- Compreender a percepção de educadores sobre o racismo nas práticas pedagógicas e suas implicações na vivência afetiva das crianças negras.

Este estudo tem o propósito de contribuir para a construção de uma educação infantil comprometida com os direitos das crianças à vivência de uma infância plena, rica em experiências afetivas, culturais e educativas que afirmam suas identidades e ampliem suas possibilidades de existência digna e respeitada.

Porque os professores devem conseguir promover e “desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas.”(DIAS, p.668, 2012). Ao focalizar as práticas pedagógicas, a pesquisa buscou evidenciar caminhos para uma atuação docente que enfrente o racismo desde suas manifestações mais sutis, promovendo o afeto como uma dimensão política e transformadora no cotidiano escolar.

Este estudo é relevante porque contribui para o entendimento de como o racismo, muitas vezes presente de forma velada nas práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares, compromete a formação subjetiva de crianças negras desde a infância. Compreender essa dimensão afetiva é fundamental para propor práticas pedagógicas antirracistas que promovam inclusão, acolhimento, valorização identitária e bem-estar emocional.

Como possíveis hipóteses que causam essas problemáticas podemos levantar: 1- As práticas curriculares que negligenciam a diversidade étnico-racial contribuem para o silenciamento emocional e baixa autoestima de crianças negras; 2- A ausência de representatividade positiva de pessoas negras nos conteúdos e materiais didáticos influencia negativamente a construção da identidade e da afetividade de crianças negras; 3- Crianças negras submetidas a práticas pedagógicas racistas ou omissas em relação à diversidade tendem a apresentar dificuldades na expressão de sentimentos, especialmente em contextos escolares; 4- Professores que não recebem formação adequada sobre relações étnico-raciais reproduzem práticas que, ainda que de forma não intencional, reforçam estereótipos racistas.

2. O Estado do Conhecimento

Este estado do conhecimento tem como objetivo apresentar e discutir a produção acadêmica que aborda o racismo na infância, suas implicações na Educação Infantil, os efeitos nas práticas pedagógicas e o impacto no desenvolvimento afetivo de crianças negras. A análise fundamenta-se em um conjunto de trinta e um trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses, publicados entre os anos de 2019 e 2025.

A escolha dos textos partiu da pertinência temática com a problemática central deste projeto, que investiga como as práticas curriculares marcadas pelo racismo impactam o desenvolvimento emocional e a expressão da afetividade de crianças negras na Educação Infantil.

Tabela 1: dissertações e teses BDTD

Descritores	Base de dado	Nº Teses	Nº Dissertações	Intervalo temporal
Racismo na educação infantil	BDTD	0	14	2019-2025
Racismo e afetividade	BDTD	0	7	2019-2025

Práticas pedagógicas e afetividade e educação infantil	BDTD	1	9	2019-2025
Racismo e práticas pedagógicas afetividade e educação infantil	BDTD	0	0	2019-2025

Fonte: autoral, 2025.

Entre as temáticas recorrentes estão: **Formação Docente Antirracista; Afetividade nas Relações Pedagógicas; Impacto do Racismo na Autoestima e Desenvolvimento Emocional; Currículo e Representatividade e Espaço Escolar como Campo de Disputa.**

Considerando as temáticas encontradas, é possível observar que literatura sobre educação infantil e racismo evidencia a importância da formação docente antirracista, ressaltando a necessidade de preparar professoras para o enfrentamento ao racismo por meio de formações continuadas e da efetiva implementação da Lei 10.639/03.

Nesse contexto, a afetividade emerge como um elemento fundamental nas relações pedagógicas, atuando como base para a promoção da empatia, da escuta ativa, da construção de um clima escolar acolhedor e da resistência às formas de desumanização racial. Os estudos também apontam que o racismo, seja em suas manifestações explícitas ou sutis, exerce impacto negativo significativo na autoestima, no senso de pertencimento e no desenvolvimento emocional de crianças negras.

Além disso, a crítica ao currículo tradicional, marcado pelo eurocentrismo e pela ausência de representações positivas da cultura negra, tem incentivado a defesa de currículos afrocentrados e inclusivos, capazes de valorizar as histórias e identidades das crianças negras. Em último, o ambiente escolar é reconhecido como um espaço de disputa simbólica, onde as práticas cotidianas e as decisões das coordenações pedagógicas podem tanto reproduzir quanto confrontar o racismo institucional. Dessa forma, a escola assume um papel estratégico na construção de uma cultura escolar democrática, antirracista e afetiva, capaz de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Assim, o presente projeto propõe um avanço nesse debate ao investigar como o racismo presente nas práticas curriculares afeta a formação emocional e afetiva das crianças negras na Educação Infantil. Ao unir os campos da afetividade, do currículo e das relações raciais, a pesquisa

pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, afetivas e antirracistas, capazes de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

3. Referencial Teórico

Antes de iniciarmos a discussão sobre como o racismo se insere nas práticas pedagógicas é preciso entender que o racismo estrutural, esse que “se iniciou durante a colonização e foi perpetuado após a abolição em 1988, que até esse período manteve pessoas vindas de África e seus descendentes, em trabalho escravo, durante 300 anos, onde o sistema escravista tornou-se parte central da economia e da sociedade brasileira” (Dupin, p.17, 2025).

A ideologia racista tem se mantido ativa mesmo após a abolição. E na contemporaneidade se manifesta no racismo estrutural, se deslocando para outros, como: racismo ambiental, racismo institucional, racismo estético e etc. Quando vamos analisar as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, é importante entender que o docente está passível de reprodução de racismo, porque “o racismo estrutural, por sua vez, é sistêmico e está enraizado nas práticas, normas e processos que regem as instituições e a sociedade.” (Dupin, p.17, 2025).

A prática pedagógica é o espaço onde se concretizam as intenções educativas, revelando concepções de infância, aprendizagem, cultura e identidade. Investigá-la é essencial para compreender como os saberes docentes se articulam às realidades sociais e como as decisões cotidianas dos professores impactam diretamente a formação dos sujeitos. Porque “ao discutirmos a prática pedagógica das professoras, analisamos os pressupostos pedagógicos, a dimensão curricular que o tema passa a ocupar em suas ações e também a dimensão metodológica.” (Dias, p.664, 2012).

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais, torna-se urgente reconhecer que o racismo atravessa o ambiente escolar e se manifesta nas práticas pedagógicas, seja por meio da omissão de conteúdos que valorizem a história e a cultura negra, seja na forma como crianças negras são percebidas e tratadas.

O racismo também atua no campo da afetividade, influenciando a forma como vínculos são construídos na escola. Na educação infantil, isso se revela em gestos sutis de exclusão, menor acolhimento ou cuidado com crianças negras. Esses afetos seletivos comprometem a formação da identidade e da autoestima. Se formos analisar como as crianças, sobretudo as na primeira infância, recebem e processam o afeto recebido, estaremos falando da construção do senso que define o que é “afeto bom” e “afeto ruim”. Bell Hooks (2021) vai falar que crianças, antes mesmo de conhecerem a linguagem, eles reagem a demonstração de afeto de quem os cuida.

Por isso se torna-se importante identificar como o preconceito se manifesta na prática do ensino de crianças pequenas, porque ao “aprender definições falhas de amor quando somos bem jovens torna difícil sermos amorosos quando amadurecemos.” (Hooks, p.34, 2021).

Ao refletir sobre o papel do afeto na construção das relações humanas “é importante ressaltar que o afeto não se restringe apenas às relações interpessoais próximas, como aquelas entre pais e filhos, ou entre amigos íntimos. Ele também se manifesta nas interações cotidianas” (Dupin, p.34, 2025). Quando vamos analisar, por muitas vezes o espaço escolar é o segundo círculo de convivência das crianças após a família, frequentemente, convivendo mais com as pessoas do ambiente educacional.

Entendendo o educador como mediador do processo de aprendizagem, e focalizando no profissional da educação infantil como responsável no desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Não resta dúvidas sobre a importância da afetividade na educação infantil, já que a própria BNCC (2017) vai ressaltar como pilar dessa etapa o educar e cuidar. Então é importante refletir “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos, com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (Freire, p.45, 2011).

Dentro da escola, o processo de exclusão não necessariamente vai acontecer de forma agressiva, na verdade, constantemente essa violência poderá também acontecer nas diferentes práticas do cotidiano. O racismo se materializa também no silenciamento que se apresenta na falta de planejamento que inclua o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e o pertencimento racial das crianças negras. Em aulas que reforcem uma branquitude normativa, na qual “é valorizado o branco europeu e desvalorizadas todas as outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão.” (DIAS, p.667, 2012). Ela também se revela na não compreensão da realidade dessa criança negra, que também passa pelo racismo ambiental e não tem acesso ao saneamento básico, chegando à escola em situações insalubres, e por isso também é rejeitada no convívio escolar.

Nessa dinâmica, toda prática que não busque a inclusão dessas crianças proporciona a exclusão. “amor e abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado” (Hooks, p.35, 2021). Assim, práticas pedagógicas que ignoram ou minimizam a existência e as necessidades das crianças negras, reproduzem uma lógica de violência simbólica e institucional que nega o direito à infância plena e digna.

Precisamos compreender que o cuidado e o afeto não se limitam ao campo privado ou doméstico, mas são também dimensões políticas e estruturantes da ação pedagógica. “O afeto está presente em todas as esferas da vida, enriquecendo as experiências humanas e fortalecendo os laços

que nos unem como sociedade” (Dupin, p.34, 2025). Reconhecer o afeto como princípio educativo é, portanto, uma estratégia potente para romper com práticas discriminatórias.

Nessa pesquisa é necessário “refletirmos sobre os privilégios simbólicos e materiais de uma branquitude que, impostos pelo colonialismo, passou a pertencer a uma hierarquia socialmente construída e pautada na ideia de supremacia racial” (Agostinho, p.19, 2024). Essa reflexão exige que o campo educacional, sobretudo na educação infantil, revise suas práticas, linguagens e representações, promovendo um deslocamento do olhar eurocêntrico que ainda estrutura muitas ações pedagógicas.

Destinando o “pensamento escolar para construções coletivas e plurais, movendo atividades pedagógicas relacionadas às literaturas” (Almeida, p.49, 2023). valorizando produções que representem diferentes grupos étnico-raciais e que dialoguem com a realidade das crianças negras e periféricas. Porque o racismo na infância não é um fenômeno isolado, mas uma manifestação precoce do racismo estrutural que atravessa as instituições sociais, inclusive a escola.

Crianças negras, desde muito cedo, têm suas emoções, afetos e subjetividades ignorados, silenciados ou deslegitimados. Isso ocorre porque a infância negra não é percebida com a mesma inocência e humanidade que se atribui às crianças brancas, que demonstram como o racismo opera na desumanização simbólica de corpos negros, inclusive os infantis.

4. Metodologia

Esta pesquisa foi inscrita na abordagem qualitativa, tendo como foco a compreensão das relações afetivas, raciais e pedagógicas que se constituem no cotidiano de salas de educação infantil. Entendo que “a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência” (Minayo, p.2, 2012). Optou-se por essa abordagem por compreender que os sentidos produzidos no interior das práticas educativas não são captáveis por meio de dados estatísticos ou apenas descritivos, mas requerem escuta sensível e observação participante que revelam as múltiplas dimensões do fenômeno investigado.

A presente investigação foi conduzida a partir de um estudo de caso com abordagem de pesquisa-ação, pois se propõe a compreender de forma aprofundada e situada as vivências de crianças negras no grupo 5 da educação Infantil, porque ao “distinguir-se a escolha da [...] comunidade [...] onde se encontrarão os sujeitos de estudo, visando um estudo de caso” (Minayo, p. 47, 2007), enfocamos como as práticas curriculares atravessadas pelo racismo afetam a construção da afetividade dessas crianças.

O estudo de caso permitiu a imersão em um contexto real e concreto, possibilitando a análise das relações, das rotinas e dos significados atribuídos por professores e crianças às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que privilegia a complexidade do fenômeno estudado, sem a pretensão de generalização, mas buscando interpretar, com densidade e sensibilidade, os modos como o racismo opera e se manifesta na escola desde os primeiros anos de vida.

Ao ser combinado com a pesquisa-ação, este estudo assumiu um caráter interventivo e dialógico, porque “esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, [...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros.” (Barbier, p.14, 2007). Isso porque o processo investigativo não se limita à observação, mas envolve também a construção coletiva de caminhos de transformação a partir das reflexões geradas com a equipe pedagógica e com a escuta atenta das crianças.

A pesquisa-ação permite atuar como sujeito implicado, não apenas registrando as práticas, mas colaborando para a problematização de discursos e ações, incentivando a adoção de estratégias pedagógicas mais sensíveis, representativas e antirracistas. A natureza colaborativa dessa abordagem buscou fomentar a escuta ativa, o reconhecimento da diversidade e a ressignificação das relações afetivas na prática docente.

A investigação foi realizada em instituições públicas de educação infantil localizadas na região metropolitana do Recife, selecionadas por meio de critérios de acessibilidade, diversidade territorial e anuência institucional. A escolha por múltiplas unidades visou possibilitar um cruzamento analítico entre realidades distintas, respeitando, ao mesmo tempo, a viabilidade de acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. Em cada escola, foi acompanhado uma turma do grupo 5, turmas compostas por crianças com idade média de 5 anos, último ano da educação infantil antes da entrada no ensino fundamental.

A escolha por essa faixa etária se justifica por tratar-se de um período em que as crianças já têm maior domínio da linguagem oral, capacidade de reflexão e compreensão de narrativas simbólicas, o que favorece as entrevistas. Trata-se, contudo, de um público que exige cuidado ético e metodológico rigoroso, devido à sensibilidade da temática abordada e à sua condição de sujeitos em desenvolvimento.

A pesquisa foi organizada em quatro etapas metodológicas principais: 1- observação participante; 2- entrevistas semiestruturadas com docentes; 3- rodas de conversa com as crianças; 4- entrevistas individuais com as crianças, onde serão feitas perguntas e também será pedido para fazer ilustrações sobre os temas das rodas de conversas. A análise foi realizada baseada na análise de conteúdo que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, p.31, 1977).

Buscamos por meio do cruzamento de dados, articular registros de observação participante, transcrições das entrevistas com os professores, gravações das rodas de conversa com as crianças e interpretação dos desenhos realizados por elas.

Essa preocupação procede, pois é diferente dos estudos quantitativos em que os dados colhidos de forma padronizada e tratados com técnicas de análise sofisticadas oferecem ao pesquisador certa segurança quanto à fidedignidade de seu estudo [...] Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (Minayo, p.2, 2012).

Essa estratégia possibilita o diálogo entre diferentes perspectivas, permitindo identificar sentidos, contradições e transformações nas práticas e nas relações construídas no contexto educativo. A metodologia dessa pesquisa tem caráter participativo, pois entende a importância de estar inserido na “troca-que-ensina” (Brandão, p.11, 2017). Entendendo que “É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local” (Brandão, p.11, 2017). No qual o pesquisador e a comunidade escolar se constituem mutuamente no processo investigativo. Ao recusar uma postura distante ou neutra, essa abordagem compreende a pesquisa como prática viva e situada, ancorada na escuta das experiências, pois a “pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo” (Brandão, p.14, 2017).

Esse planejamento previu possíveis resistências por parte dos docentes ao abordar questões étnico-raciais, considerando o estigma envolta do tema, além de desafios relacionados à escuta e participação das crianças pequenas. Também foi reconhecido que a presença do pesquisador pode influenciar as interações observadas, gerando um viés interpretativo nas relações e práticas. Ainda, os sentidos atribuídos às experiências são mediados por contextos culturais, exigindo constante autorreflexão e ética na análise.

5. Análise.

O presente estudo buscou entender como, e de que formas o racismo estrutural se apresenta em suas diferentes faces, construindo um processo de desumanização de corpos pretos, sobretudo com crianças negras na educação infantil. “Esse racismo que serviu de base à formação social brasileira e que é estrutural e estruturante tem raízes específicas e foi essencial no processo de consolidação do capitalismo. É preciso refletir acerca das relações sociais [...] que estão envolvidas nessa estruturação” (Barros, p.13, 2022).

Quando vamos falar sobre racismo estrutural, precisamos falar primeiramente sobre sua origem, que advém do processo de escravização de pessoas negras. Para além das intenções

financeiras para tal exploração, é importante destacar o papel da igreja católica, que não apenas legitimou, mas também incentivou a desumanização desses corpos os considerarem sem alma. Assim, por tanto, não merecedores de “salvação”. Os conferindo uma classificação de não humanos. Dessa forma, respaldando todos os métodos de exploração e desumanização. Esses agentes sociais estruturantes alimentaram uma narrativa para perpetuar e justificar a escravidão, com a justificativa de que eram/são corpos para o trabalho e como tal, suportam mais dores.

No processo de formação histórico-social brasileira e em seus aspectos fundamentais estão os pontos chave que nos permite entender a relação do racismo estrutural que consiste na desumanização de corpos negros e os motivos pelo qual em 137 anos pós-abolição, a perseguição a esses corpos, cultura e demais elementos da identidade negra são atacados e perseguidos até os dias atuais e estão vinculados a um projeto de poder.

Trazendo essa linha narrativa para contemporaneidade, pouco se muda sobre essa lógica e isso se desloca para as crianças também. Crianças negras recebem menos acolhimento na primeira infância em creches no Brasil, tendo seu direito à infância negado, ao serem percebidas como menos crianças e por tanto, menos merecedoras de atenção e cuidados. Pois desde cedo são atravessadas pelas diferentes faces do racismo. Faces essas que interferem na prática educativas. Por isso, repensar a estrutura que sustenta o racismo é repensar como as relações são construídas e pensadas. E entender afetividade não apenas como relações na amorosidade mas como relações de impacto que criam determinados sentidos sociais “com esse racismo que é estrutural e estruturante na construção da sociabilidade brasileira.”(Barros, p.15, 2022). Desse modo,

“A racialização da humanidade, como demonstramos ao longo de nossa reflexão até esse momento, esteve intercambiada com as relações econômicas e de poder. O homem europeu se autodefiniu como padrão para a humanidade, enquanto os outros povos foram interpretados como passíveis de dominação e expropriação, com a justificativa de se tornarem civilizados, contudo, quanto aos negros, a escravização passou a ser legitimada como parte do processo civilizador.”(Barros, p.82, 2022)

Nesse sentido, atendendo ao propósito educacional, a escola atende também aos interesses de uma classe dominante, que por sua vez é racista e tem objetivo de docilizar corpos negros. Pois tudo que é e está em uma pessoa negra é necessário dominar. Desde o seu comportamento, os trejeitos, os cabelos, seus traços, sua linguagem e as diferentes formas de expressão. Logo, isso entra nas suas expressões emocionais e no silenciamento delas.

Para além da relação aluno-professor, esse silenciamento se apresenta nas ausências de currículo formativo específico, de materiais didáticos, de brinquedos que trazem identificação, de livros literários, de formação adequada para os educadores. Desse modo, é possível notar que por mais que a ação individual do educador seja importante e tenha seu impacto, existem forças maiores estruturantes que escapam das mãos desses profissionais.

Por isso, compreender a afetividade na Educação Infantil é reconhecer que ela constitui o eixo central do desenvolvimento humano e da aprendizagem. “O papel da afetividade nesse processo é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 2). No entanto, essa afetividade não se constrói no vazio, ela nasce em um contexto social marcado por desigualdades, hierarquias e pela permanência do racismo estrutural. Assim, a análise da expressão dos sentimentos na infância exige, necessariamente, o enfrentamento das dimensões étnico-raciais presentes no cotidiano escolar.

A relação pedagógica é um encontro humano que transforma ambos os sujeitos, pois “ao ensinar, está promovendo o desenvolvimento do aluno e o seu próprio” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 2). Mas esse processo torna-se profundamente afetado quando práticas imbuídas de racismo(explicitas ou sutis) interferem na construção do vínculo. A criança, sobretudo a negra, percebe e sente o modo como é vista, tratada, acolhida ou rejeitada no ambiente escolar. Como o texto demonstra, a criança “funciona de forma integrada: dimensões afetiva-cognitiva-motora” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 2). Logo, o racismo dirigido ao seu corpo, ao seu cabelo, à sua cor ou à sua cultura atinge simultaneamente seu afeto, seu pensamento e sua ação.

Afetividade, nesse sentido, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 5). Para crianças negras, o mundo externo frequentemente apresenta tonalidades desagradáveis dentro da própria escola, professores que acolhem menos seus corpos, que se irritam mais com seus comportamentos, que associam sua energia ao "excesso", que silenciam quando sofrem ofensas racistas, ou que reforçam padrões de beleza e comportamento.

Essas práticas afetam profundamente a formação emocional. A emoção é uma forma concreta de participação mútua [...] um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 5). Mas quando a criança negra percebe que sua presença não é plenamente aceita, quando seus sentimentos não são legitimados ou são interpretados como

inadequados. A emoção deixa de ser espaço de comunhão e passa a ser espaço de isolamento. Em vez de unir, separa. Em vez de aproximar, distância.

Além disso, “a emoção é determinante na evolução mental”, porque a criança responde a múltiplos estímulos, ampliando sua sensibilidade ao ambiente e “afinando as reproduções que faz do mundo” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 5). Isso significa que, se o ambiente escolar comunica rejeição racial, a criança internaliza esse padrão. Seu corpo se molda a essas experiências: medo de errar, retraimento, necessidade de agradar, hipervigilância. Ou, ao contrário, irritação, oposição, impulsividade. Todas expressões legítimas de alguém que enfrenta situações de injustiça, mas que muitas vezes são interpretadas pelos adultos como “indisciplina”.

Quando o desenvolvimento avança, emerge o sentimento, entendido como “a expressão representacional da afetividade” e que “não implica reações instantâneas e diretas como na emoção” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 5). É nesse momento que a criança começa a dar sentido ao que vive. Uma criança negra que vivencia microagressões constantes pode construir sentimentos de inferioridade, vergonha, inadequação ou medo. Já uma criança branca, se não educada para reconhecer e enfrentar o racismo, pode construir sentimentos de superioridade normalizada, empatia reduzida ou naturalização das desigualdades.

Assim, o vínculo professor-aluno, essencial para o desenvolvimento, é atravessado pelas relações raciais. O professor que não reconhece o racismo como estruturante da educação corre o risco de reproduzir práticas que desumanizam sutis ou explicitamente seus estudantes negros. Isso fragiliza o vínculo, impede o acolhimento e prejudica a aprendizagem, pois o processo educativo depende da integração afetiva para que a cognição possa emergir de forma plena.

O combate ao racismo, portanto, não é um complemento periférico da prática pedagógica: é uma condição para que a afetividade seja verdadeiramente promotora da aprendizagem. Quando o professor acolhe a criança negra, legitima sua emoção, valoriza sua estética, reconhece sua história, protege sua dignidade e combate práticas discriminatórias no grupo, ele cria um espaço onde a expressão dos sentimentos pode emergir sem medo. E, nesse ambiente, a aprendizagem floresce, o vínculo se fortalece e a criança se reconhece como sujeito de direitos, pertencente e valioso.

Sendo assim, em visita aos campos de pesquisa, se atentou a busca desses materiais (livros didáticos/literários, brinquedos, etc). Ao analisar ambos livros didáticos utilizados nas duas escolas com as turmas do grupo 5, foi possível observar a ausência de conteúdos específicos sobre raça e

identidade. Na escola (01), em seu espaço de leitura possuía livros literários com personagem negros

5.1 Análise das visitas.

Ao analisar as visitas nas escolas de educação infantil, revela como afetividade, práticas pedagógicas e marcadores raciais se imbricam de maneira profunda, ainda que frequentemente silenciosa. Nos comportamentos dos adultos e das crianças, e nos discursos que circulam no cotidiano da sala, torna-se possível perceber como o racismo estrutural atravessa a dinâmica relacional, influenciando tanto a construção dos vínculos quanto a expressão dos sentimentos. Esses elementos não aparecem de modo explícito, manifestam-se como pequenas diferenças de tratamento, de expectativas e de disponibilidade afetiva.

Escola 01.

As observações realizadas ao longo das três visitas evidenciam tensões entre o discurso institucional de cuidado e o modo como determinadas crianças, especialmente crianças negras, são percebidas e narradas pelos profissionais da escola. Logo na primeira visita, ainda sem a presença da professora titular, o foco das falas das funcionárias recai sobre o comportamento de uma criança negra, descrita de maneira predominantemente negativa. A ênfase em termos como “agressiva”, “implicante”, “que bate”, “que pega comida dos outros” e “que mente” revela mais do que uma simples descrição comportamental, aponta para processos de racialização que incidem sobre como certos corpos infantis são interpretados.

A associação quase imediata entre o comportamento da criança e a vulnerabilidade socioeconômica de sua família reforça a tendência de explicações moralizantes ou patologizantes que recaem de forma desproporcional sobre famílias negras. As falas sobre a mãe, descrita como alguém que “acredita demais na filha” e que é “verbalmente agressiva” reforçam estereótipos recorrentes que vinculam a maternidade negra à descontrolada e permissividade. Esses discursos, embora apresentados como espontâneos, constroem uma narrativa que antecede e condiciona o olhar sobre a criança, influenciando práticas de manejo afetivo e pedagógico.

Na segunda visita, a presença da professora titular introduz nuances importantes. Sua escolha do livro “A cor que eu tenho” indica intenção de trabalhar identidade racial, ainda que de forma inicial. No entanto, quando questionada sobre a mesma criança discutida anteriormente, emergem contradições significativas. A professora afirma que a família possui estabilidade financeira e que

mantém relação comunicativa com a mãe, o que contrasta com a descrição anterior, mas carregada de julgamento. Essa discrepância revela que as interpretações sobre a criança não são apenas baseadas em fatos objetivos, mas atravessadas por percepções subjetivas, afetos e vieses.

A divergência entre as falas das profissionais evidencia que discursos sobre comportamento infantil nem sempre refletem a realidade das relações. Ao mesmo tempo, mostra que a maneira como cada adulto se posiciona afetivamente diante da criança influencia o tipo de narrativa que produz sobre ela. A professora titular, por exemplo, descreve a família com menos carga valorativa e reconhece as dificuldades da mãe, demonstrando uma postura de maior empatia. Isso sugere que a afetividade pode funcionar tanto como mecanismo de reprodução de desigualdades quanto como espaço de resistência a elas.

O contexto acumulado das visitas anteriores mostra que a capacidade das crianças expressarem suas emoções está diretamente relacionada ao modo como os adultos validam ou deslegitimam seus sentimentos. Uma criança constantemente interpretada como agressiva, por exemplo, tende a ter menos espaço para nomear a própria tristeza ou frustração, pois sua emoção já chega estigmatizada ao olhar do adulto. Os relatos das crianças, sobretudo sobre alegria e experiências de luto, demonstram que elas possuem repertório emocional complexo, mas é a mediação adulta que determina quais emoções podem circular com aceitação. Assim, o trabalho com sentimentos só se torna realmente significativo quando acompanhado de uma revisão crítica dos padrões de interpretação que recaem sobre diferentes crianças. Especialmente aquelas que já enfrentam marcadores raciais e de classe.

Escola 02.

As observações realizadas na escola revelam um ambiente complexo, no qual diferentes camadas de desigualdade, de gênero, raça e classe se manifestam de maneira entrelaçada nas interações entre as crianças e na organização do trabalho pedagógico. O registro inicial da rotina, dos materiais expostos e dos espaços de leitura mostra um ambiente aparentemente estruturado, mas que, ao ser analisado com mais profundidade, revela tensões importantes no modo como as relações se configuram.

O relato da professora titular sobre situações de exclusão dentro da sala de aula indica que, desde muito cedo, as crianças reproduzem hierarquias sociais que circulam no tecido social mais amplo. A separação por gênero nas interações infantis já aponta para a formação de grupos com

regras próprias de pertencimento. Contudo, dentro do grupo das meninas, a exclusão sistemática da criança com traços mais marcadamente negros evidencia a atuação precoce de discriminações raciais. A preferência das outras meninas por colegas de pele mais clara, bem como a prática recorrente de silenciar a fala da criança negra, demonstra que o racismo se manifesta não apenas em agressões explícitas, mas em micro dinâmicas de apagamento e deslegitimação.

Os efeitos dessa exclusão já são visíveis quando a criança em questão apresenta timidez acentuada, sugerindo que a repetição dessas situações impacta sua autoconfiança e sua participação no grupo. A afetividade, nesse contexto, aparece como elemento central, pois as oportunidades de fala, reconhecimento e pertencimento são mediadas pela forma como as demais crianças e os adultos validam ou não sua presença.

Entre os meninos, os relatos de agressividade física e verbal revelam outra faceta das relações afetivas, marcada pela dificuldade em expressar emoções por vias não violentas. A professora titular demonstra consciência das limitações das intervenções institucionais, relatando que, ao encaminhar situações à gestão, os meninos envolvidos acabavam recebendo recompensas, o que enfraquecia o sentido pedagógico das mediações e reforçava comportamentos inadequados. O distanciamento entre gestão e prática pedagógica, evidenciado pelas dificuldades de comunicação e pela postura burocrática da direção, gera um ambiente em que a ludicidade que é um princípio fundamental na educação infantil é fragilizada pela ausência de uma política coerente de cuidado e orientação.

Outro aspecto relevante é a presença de crianças que frequentam escolas particulares no contraturno e que não levam materiais para a creche. Essa situação revela uma desigualdade menos evidente, mas igualmente significativa. As expectativas familiares e institucionais se diferenciam conforme a origem social das crianças. Ao mesmo tempo, a localização da creche em área nobre contrasta fortemente com o fato de que a maior parte dos alunos reside em periferias do entorno. Esse descompasso territorial evidencia uma tensão simbólica. A escola funciona como espaço de encontro entre mundos sociais distintos, mas não parece possuir estratégias consolidadas para lidar com os efeitos dessa desigualdade na convivência cotidiana.

As visitas seguintes reforçam a complexidade das relações. Na ausência da professora titular, a substituta apresenta uma postura marcadamente autoritária, afirmando não haver conflitos na turma, apesar das evidências observadas anteriormente. Sua prática, centrada no controle rígido dos movimentos e falas das crianças, contribui para invisibilizar conflitos reais, pois não permite que eles se expressem ou que sejam mediados pedagogicamente. A ideia de “ausência de conflitos”,

nesse contexto, parece estar ligada à supressão da expressão infantil, e não à construção de relações mais colaborativas.

A análise dos registros evidencia uma realidade escolar marcada por tensões que ultrapassam o cotidiano imediato e revelam a força de estruturas sociais historicamente consolidadas. As desigualdades presentes não se manifestam de maneira explícita ou isolada, mas atravessam silenciosamente as relações, moldando expectativas, comportamentos e formas de reconhecimento entre crianças e adultos. O racismo, por exemplo, não aparece como ato declarado, mas como exclusões reiteradas, sutis e persistentes, especialmente na forma como determinadas crianças, sobretudo aquelas com traços fenotípicos mais associados à negritude, têm sua participação, suas falas e sua presença minimizadas pelos próprios pares.

Da mesma forma, os marcadores de gênero operam como organizadores precoces das interações, produzindo separações entre meninos e meninas e naturalizando comportamentos como a agressividade entre os meninos, que são tratados mais como traços esperados do que como elementos a serem problematizados. Paralelamente, a classe social atua como filtro que orienta tanto as expectativas da instituição quanto às práticas das famílias, evidenciando contrastes significativos entre crianças que frequentam escolas particulares no contraturno e aquelas que dependem exclusivamente da unidade pública. Essa desigualdade material também se expressa na ausência de materiais básicos trazidos por algumas crianças, o que fragiliza sua condição de pertencimento e reforça distinções internas.

5.2 Materiais didáticos.

A observação realizada nas duas escolas de educação infantil revelou, de início, um aspecto comum que se mostrou particularmente significativo para compreender como as instituições públicas vêm lidando (ou deixando de lidar) com as relações étnico-raciais em seus processos formativos. Ao analisar os livros didáticos utilizados em ambas as escolas, constatou-se a ausência quase total de conteúdos que abordem explicitamente a afetividade, a expressão de sentimentos e, sobretudo, as questões próprias da identidade racial e da vivência do racismo na infância. Ainda que algumas ilustrações apresentem crianças negras ou personagens com diversidade fenotípica, essa presença é meramente figurativa, restrita ao plano da representação superficial, sem qualquer aprofundamento que promova reflexão, reconhecimento identitário ou construção crítica.

Essa constatação é particularmente relevante quando se considera o papel estruturante que os materiais pedagógicos exercem na formação das crianças em idade inicial. Os livros didáticos

funcionam não apenas como instrumentos de apoio, mas como dispositivos simbólicos que organizam modos de ver, sentir e interpretar o mundo. A ausência de proposições que contemplem a diversidade étnico-racial, para além da simples inclusão de imagens, revela um silenciamento que tem implicações emocionais e sociais. Ao não tematizar as experiências das crianças negras, seja por meio de narrativas, atividades ou problematizações, o material reforça uma lógica de invisibilidade que naturaliza a hegemonia branca e fragiliza a construção de uma identidade positiva.

É necessário destacar, ainda, que tal invisibilidade não se resume aos conteúdos, mas reflete uma concepção pedagógica arraigada nas práticas escolares. Em ambas as instituições observadas, não se identificou formação sistemática voltada à implementação de uma educação antirracista, conforme orienta a Lei 10.639/2003. Os materiais didáticos, por sua vez, parecem seguir essa mesma lógica: repetem modelos tradicionais que privilegiam conteúdos neutros (na teoria) e evitam abordar temas relacionados ao racismo, à resistência da população negra e à valorização das culturas afro-brasileiras. Esse descompasso entre a legislação e a realidade escolar materializa, em nível institucional, o funcionamento cotidiano do racismo estrutural.

Outro ponto que merece consideração é a dissociação entre afetividade e relações étnico-raciais. Nenhum dos livros utilizados nas escolas analisa ou mobiliza dimensões emocionais, essenciais para processos de reconhecimento mútuo e construção de autoestima. Para crianças negras, especialmente, o cuidado com a afetividade constitui elemento central para enfrentar os impactos psicológicos do racismo, como a vulnerabilidade emocional, a autodepreciação e a insegurança identitária. Quando os materiais pedagógicos ignoram essas dimensões, acabam por reproduzir um ambiente escolar no qual a criança é convocada a aprender conteúdos, mas não a compreender a si mesma em sua integralidade.

Assim, a comparação entre as duas escolas não indicou diferenças significativas no que diz respeito às escolhas editoriais, sugerindo que a escassez de abordagens antirracistas não se trata de uma falha isolada, mas de uma característica sistêmica das políticas públicas de aquisição de livros. A dependência de materiais padronizados, muitas vezes produzidos por grandes editoras que pouco dialogam com as especificidades das infâncias negras brasileiras, reforça um currículo oculto que subestima a pluralidade cultural e negligencia a responsabilidade da escola na promoção da igualdade racial. Desse modo, a análise dos livros didáticos evidencia que, embora a presença de personagens negros possa sinalizar uma tentativa de atualização estética, ela não se converte em prática pedagógica significativa se não vier acompanhada de narrativas, atividades e proposições

que enfrentem o racismo como fenômeno real e estruturante. O desafio, portanto, é compreender que a educação infantil não pode se limitar a reproduzir imagens de diversidade, mas deve transformar tais imagens em oportunidades de diálogo, reconhecimento e construção crítica.

No que diz respeito aos demais materiais disponíveis na primeira escola, a observação revelou a presença de quatro livros infantis cujos personagens são negros. Embora esses títulos representem um avanço em relação ao acervo da segunda escola, sua contribuição efetiva para o trabalho identitário ainda é limitada. Os livros possuem personagens negros, mas nem todos se dedicam a temas que favoreçam a compreensão da racialização, da valorização estética negra ou do enfrentamento ao racismo. Ainda assim, sua existência já constitui um indicativo de abertura para a diversidade, sobretudo se comparada ao cenário da escola seguinte.

No que se refere aos brinquedos, a primeira escola demonstra maior sensibilidade quanto à representatividade fenotípica, apresentando bonecas com características negras entre os materiais disponíveis às crianças. Essa presença, embora positiva, não garante por si só uma prática pedagógica antirracista, entretanto, oferece um ponto de partida importante, uma vez que brinquedos são instrumentos simbólicos que atravessam o imaginário infantil e podem colaborar para processos de reconhecimento e valorização estética.

A segunda escola, em contraste, apresenta um cenário mais restrito e menos plural. O acervo observado conta apenas com um único livro contendo personagem negro, o que evidencia uma escassez preocupante de materiais que representem a diversidade da população brasileira. Além disso, o livro em questão não explicita discussões sobre identidade racial, tampouco propõe reflexões que possam conduzir a processos de racialização positiva. Sua presença, portanto, é simbólica e insuficiente, refletindo uma política de acervo que ainda opera sob a lógica da neutralidade e do apagamento.

Essa diferença entre as escolas, embora sutil, revela dois níveis distintos de aproximação com a pauta antirracista. Na primeira, há ao menos elementos que indicam um esforço embrionário em inserir referências positivas de negritude, na segunda, predomina a ausência quase absoluta de materiais que contemplem a diversidade. Contudo, em ambas, o problema estrutural permanece. A falta de intencionalidade discursiva e pedagógica. A presença física dos materiais, sejam livros ou brinquedos, não se converte automaticamente em práticas educativas conscientes, críticas e transformadoras. O silêncio curricular que atravessa as duas instituições demonstra que o racismo estrutural se manifesta não apenas na omissão de conteúdos, mas no modo como as escolhas

pedagógicas e políticas de acervo são realizadas. A inclusão de personagens negros nos livros ou de bonecas com fenótipos negros, quando não acompanhada de narrativas que discutam história, cultura, ancestralidade, autoestima e enfrentamento ao racismo, perpetua uma lógica de representatividade superficial. Tal superficialidade produz um efeito paradoxal. Aparenta diversidade, mas mantém intacto o núcleo de uma pedagogia que pouco dialoga com a realidade das crianças negras.

Outro aspecto observado em ambas as escolas diz respeito à presença de planos de aula que demonstram certa intencionalidade em promover debates sobre racialização, identidade e valorização das pessoas negras. Essa iniciativa, à primeira vista, poderia ser interpretada como um movimento pedagógico coerente com as diretrizes da educação antirracista. No entanto, é necessário contextualizar essa prática dentro do recorte temporal em que as visitas foram realizadas, no mês de novembro, reconhecido nacionalmente como o mês da Consciência Negra. A realização das atividades nesse período evidencia uma ambivalência significativa. De um lado, confirma que as escolas possuem algum grau de consciência sobre a necessidade de abordar questões étnico-raciais, de outro, revela uma limitação recorrente no âmbito das políticas educacionais públicas. A tendência de concentrar tais discussões em datas comemorativas, restringindo-as ao calendário festivo e esvaziando seu potencial pedagógico transformador. Assim, os planos de aula observados parecem responder mais à demanda institucional gerada pelo Novembro Negro do que a uma política continuada de enfrentamento ao racismo e promoção da identidade das crianças negras.

Essa temporalização do debate racial reforça uma lógica de superficialidade, na qual o tratamento de questões estruturais é reduzido a eventos pontuais, muitas vezes marcados por atividades celebrativas, porém insuficientes em termos formativos. Além disso, quando o debate sobre negritude se restringe ao mês da Consciência Negra, corre-se o risco de reforçar estereótipos e de transformar a luta antirracista em um ritual anual desprovido de continuidade. As crianças, especialmente as crianças negras, passam a vivenciar um processo de reconhecimento limitado no tempo, o que pode comprometer a construção de um pertencimento sólido e contínuo. A identidade racial, diferentemente de conteúdos temáticos tradicionais, deve ser tratada como dimensão constitutiva do sujeito, portanto, não pode estar condicionada ao calendário escolar.

5.3 Questionários.

Para compreender como as relações étnico-raciais são percebidas, vivenciadas e trabalhadas pelos profissionais na educação infantil, foram aplicados questionários semiestruturados a quatro professoras atuantes em duas instituições públicas, identificadas como Escola 1 e Escola 2. Os questionários foram organizados em seis categorias analíticas que orientaram a sistematização das respostas. Incluindo categorias que abordam o cotidiano escolar e a diversidade; currículo, dos materiais e das práticas pedagógicas; formação, escuta e afetividade; os espaços coletivos e o apoio institucional; formação docente e a aplicabilidade prática. A partir dessas categorias, a pesquisa permitiu identificar convergências, contrastes e desafios presentes nas práticas educativas desenvolvidas nas duas escolas. Para essa análise foi usada a obra da autora Eliane Cavaleiro, *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar, racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil (2000)*, para elucidar camadas dentro das percepções das professoras voluntárias, acerca da temática.

Professora 01, escola 01.

A análise do questionário, revela que as crianças chegam à escola carregando percepções e aprendizados raciais que se iniciam na socialização primária, isto é, no ambiente familiar. As respostas mostram que elas já trazem noções de cor, formas de nomear colegas e preferências baseadas na aparência, o que confirma que a identidade racial é construída muito antes da entrada na escola. Por isso,

”Construir entre as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas. Uma instituição de educação infantil, sempre que pautar seu trabalho por esse princípio, estará interrogando a si mesma e os outros espaços sociais sobre o tratamento dado a essa questão, possibilitando que as crianças pensem nas diferenças como uma experiência ao mesmo tempo particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos e não se constitui numa marca determinada de algum grupo específico.”(Dias, 2012, p.667).

Esse repertório inicial aparece nas interações cotidianas, manifestando-se em escolhas de amizade, comentários sobre cabelo e pele e até em rejeições sutis dirigidas às crianças negras. Assim como aponta o livro, o racismo é aprendido precocemente, as crianças não apenas percebem diferenças, mas também reproduzem estereótipos e hierarquias que organizam essas diferenças dentro de uma lógica de valorização do que é branco e desvalorização do que é negro.

O questionário também evidencia que, diante dessas situações, muitas vezes a escola mantém uma postura de silêncio. Quando surgem falas discriminatórias ou brincadeiras que inferiorizam colegas, a intervenção do adulto geralmente é insuficiente ou inexistente. Algumas

situações são tratadas como “coisas de criança” ou reduzidas a conflitos menores, o que impede a nomeação do racismo. Essa ausência de enfrentamento confirma o que o livro discute como “silêncio escolar” (Cavalleiro, 2000), uma prática que, ao não reconhecer nem problematizar desigualdades, acaba reforçando-as. Dessa forma, o silêncio do professor se soma ao silêncio que muitas vezes acontece no lar, contribuindo para a naturalização das discriminações.

Professora 02, escola 01.

As respostas ao questionário revela uma prática pedagógica que dialoga diretamente com os conceitos apresentados no livro de Cavalleiro (2000), socialização infantil, identidade e práticas antirracistas. Ao descrever as diferenças socioeconômicas percebidas entre os alunos, a professora confirma a ideia de que a escola é um espaço onde desigualdades sociais se materializam e são percebidas pelas crianças, influenciando suas interações e formas de pertencimento. O livro enfatiza que tais desigualdades impactam o processo de socialização e podem gerar exclusões, o que se sustenta nas observações da docente.

O episódio de racismo relatado (um comentário sobre o cabelo de um colega) evidencia como a discriminação racial se manifesta desde a infância, especialmente através do corpo e da aparência, mostrando como é importante

“investigar as relações estabelecidas entre as crianças negras, não negras e adultos, quanto à diversidade étnico-racial numa instituição de Educação Infantil, bem como identificar as significações sociais que elas elaboram sobre os artefatos culturais, o corpo, o cabelo negro e as influências na escolha de parceiros de brincadeiras” (Agostinho, p.81, 2024).

A intervenção da professora, que inclui diálogo, explicação e uma atividade de autorreconhecimento, demonstra alinhamento com as práticas antirracistas defendidas pelo livro, que recomendam o enfrentamento pedagógico do racismo, o fortalecimento da autoestima e a valorização da diferença de forma contínua. As relações entre as crianças, marcadas por preferências e rejeições, sobretudo entre meninos e meninas, reforçam os argumentos do livro de que gênero e raça influenciam a dinâmica da interação infantil. As escolhas de brincadeiras e amizades reproduzem normas sociais e, por isso, exigem atenção pedagógica. Nas respostas sobre o currículo e as práticas, a professora aponta o uso de histórias, músicas, danças e atividades que tratam da diversidade étnico-racial, o que está de acordo com o que a literatura propõe: a necessidade de inserir conteúdos que representem diferentes grupos e culturas, combatendo o apagamento histórico da população negra. No entanto, atividades isoladas não constituem, por si só, uma prática antirracista, elas devem ser parte de um trabalho contínuo e intencional.

Ao afirmar já ter se sentido insegura para abordar temas de raça, a professora confirma o argumento do livro de que muitos docentes carecem de formação sólida sobre relações étnico-raciais, mas também mostra iniciativa ao buscar leituras e informações, movimento essencial para uma prática comprometida. Ela destaca que na formação inicial participou de discussões sobre o tema, o que reforça a necessidade de que a formação docente inclua obrigatoriamente debates sobre racismo estrutural, identidade e diversidade. O questionário mostra ainda uma escola que, mesmo sem projetos formais sobre cuidado emocional, reconhece a importância desse aspecto.

Professora 01, escola 02.

A análise desse questionário evidencia com clareza como os três eixos centrais da obra, o papel da socialização familiar e escolar na construção da identidade racial, o aprendizado precoce do racismo e o silêncio docente como fator que mantém as desigualdades. Se manifestam no cotidiano relatado pelas professoras. O livro demonstra que a criança chega à escola já atravessada por estereótipos, hierarquias e experiências de desigualdades, e que a forma como a instituição lida com essas questões determina o modo como ela constituirá sua identidade racial.

Quando a professora afirma perceber diferenças marcantes entre as crianças, como vestuário, higiene e comportamentos, ela confirma a reflexão da autora (Cavalleiro, 2000) de que desigualdades materiais e sociais são interiorizadas desde cedo, mas geralmente tratadas pela escola como questões individuais, desvinculadas da dimensão racial. Embora observe tais diferenças, a docente não as relaciona ao racismo estrutural, o que revela o processo de silenciamento apontado no livro. A mesma dinâmica aparece quando relata conflitos entre crianças brancas e negras envolvendo atitudes preconceituosas. Isso comprova que o racismo surge cedo e se manifesta com frequência no ambiente escolar. A professora reconhece a existência dessas situações, mas sua intervenção ocorre apenas quando “a situação sai do controle”, demonstrando falta de preparo.

No que diz respeito às relações entre as crianças, a professora menciona favoritismos (por parte das crianças) e exclusões, fenômenos explicados no livro como consequências do estigma e da reprodução das hierarquias sociais que migram do lar para a escola. Crianças negras tendem a ser mais isoladas e rejeitadas, e aprendem a conviver em silêncio com esse sofrimento. A análise sobre currículo, materiais e práticas pedagógicas também confirma as críticas levantadas nesse trabalho, embora a professora utilize músicas, histórias e personagens negros, essas iniciativas surgem de maneira pontual e individual, sem respaldo institucional. A representatividade aparece apenas “em alguns momentos”, reforçando o argumento de que a identidade racial é construída diariamente e

que ações isoladas não são suficientes para romper o silêncio estrutural da escola. O mesmo ocorre com atividades esporádicas, que, por não serem incorporadas ao currículo de forma sistemática, não transformam o cotidiano escolar.

Em relação à formação docente, a professora afirma não ter recebido uma preparação adequada para lidar com questões raciais, o que resulta em dificuldades para compreender e enfrentar episódios de racismo. Essa lacuna formativa reproduz o silêncio e impede mudanças significativas. As descrições sobre a expressão emocional das crianças negras, ora mais retraídas, ora mais reativas, refletem o que o livro aponta como marca da socialização racial. O silêncio emocional, a necessidade de suportar agressões e o impacto do estigma sobre a autoconfiança. A professora também observa que algumas crianças negras são mais isoladas, o que confirma o que Cavalleiro (2000) discute, a partir de Goffman, sobre os efeitos da estigmatização nos vínculos sociais e afetivos.

Quando questionada sobre o que a escola deveria fazer, a docente sugere o uso de livros, imagens e brinquedos que valorizem a identidade negra, o que é coerente com o que o livro defende. Porém, novamente, trata-se de uma perspectiva individual, e não institucional, revelando que a escola não assume a responsabilidade coletiva pelo combate ao racismo. Isso se torna ainda mais evidente na discussão sobre espaços coletivos e apoio institucional. A professora afirma que o acolhimento é muito mais uma prática da sala de aula do que da escola como um todo, confirmando o argumento de que ações anti racistas só se sustentam quando há compromisso institucional. O fato de dizer que “as situações se resolvem sozinhas” demonstra que o silêncio predomina e impede que conflitos raciais sejam problematizados, legitimando sua continuidade. O relato de que a gestão não assume o tema mostra o funcionamento do racismo institucional por omissão, sustentado pelo mito da democracia racial.

Por fim, ao tratar da formação oferecida pela rede de ensino, a professora reconhece que, embora existam formações, elas não são suficientes para transformar a prática. Isso reafirma a crítica da autora de que muitas formações não enfrentam o racismo estrutural de maneira profunda, e que o professor, sozinho, não consegue sustentar mudanças sem apoio da instituição. A docente afirma ainda que a formação condiz com a realidade dos alunos, mas não com a postura da escola enquanto instituição, o que expressa a contradição, já que uma escola é marcada simultaneamente pela presença do racismo e pela ausência de enfrentamento (Cavalleiro, 2000).

Professora 02, escola 02.

A análise do questionário revela que a professora possui um conhecimento razoável sobre relações étnico-raciais e suas respostas deixam transparecer limites importantes, especialmente quando reproduz perspectivas influenciadas pelo mito da democracia racial. “Essa ideia gera uma descrença na existência do preconceito e do racismo na sociedade brasileira, e em consequência disso muitos professores questionam a pertinência dessa discussão na educação.” (DIAS, p.672, 2012). Isso se evidencia na afirmação de que “crianças negras são normais, iguais às outras, não têm diferença”, ignorando que, em uma sociedade estruturada pelo racismo, tais diferenças incidem sobre as crianças antes mesmo que suas identidades estejam plenamente constituídas. Como afirma a autora (Cavalleiro, 2000) ao afirmar a identidade como um resultado dinâmico de um processo de constituição social do sujeito, e portanto não pode ser analisada de maneira isolada ou abstrata. Outro ponto relevante é a forma como a professora compreende os espaços de acolhimento emocional. Ao citar a sala de recursos como exemplo, ela atribui a esse espaço uma função que não corresponde ao seu objetivo institucional. Isso evidencia certa dificuldade em perceber que acolhimento emocional e suporte pedagógico especializado têm finalidades distintas e exigem políticas específicas.

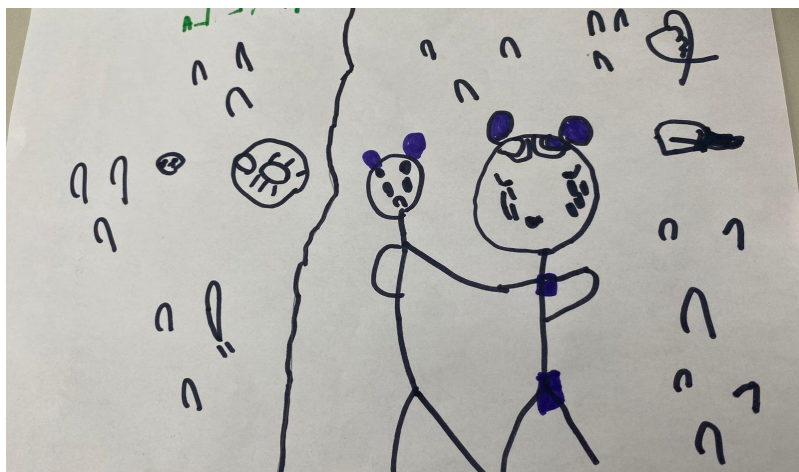
Percebe-se também uma tendência a misturar manifestações de racismo e atitudes racistas com comportamentos que se enquadram mais amplamente no campo do bullying. Ao diluir o racismo em outras formas de conflito ou agressão entre crianças, corre-se o risco de invisibilizar as dinâmicas estruturais de discriminação racial e reduzir a questão a problemas de convivência individual, perdendo de vista seu caráter histórico e social. Ainda que a professora reconheça diferenças sociais e econômicas marcantes entre os alunos, esse reconhecimento não se articula, em suas respostas, à questão racial. Há uma dissociação entre classe e raça, como se fossem dimensões independentes, quando na realidade se entrelaçam na experiência concreta das crianças negras. Essa fragmentação do olhar impede a compreensão mais profunda das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

Quanto ao uso de materiais pedagógicos, a docente menciona trabalhar com livros paradidáticos, vídeos e músicas. No entanto, observa-se que, em sua sala, havia apenas um livro com personagem negro, e não havia vestígio na história uma intencionalidade de promover debates sobre identidade nesse material. Isso mostra que, apesar da intenção, a representatividade nos recursos didáticos ainda é insuficiente e não vem acompanhada de mediação pedagógica que favoreça a construção de uma autoimagem positiva para crianças negras ou a problematização crítica para as demais.

5.4 Mediações.

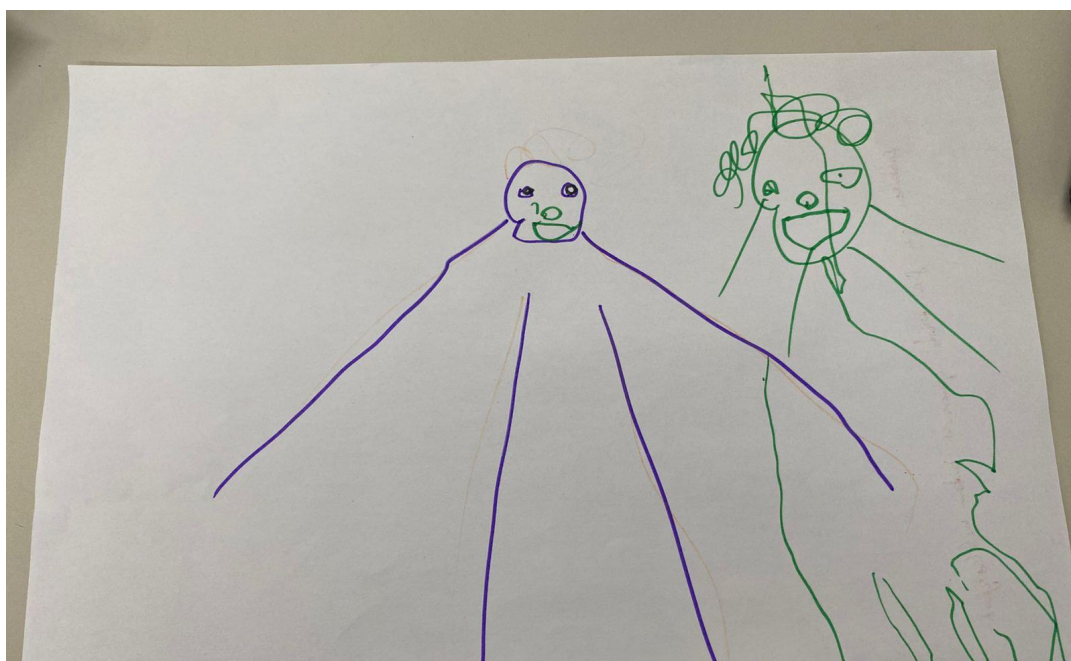
A terceira visita às duas escolas teve como atividade central a mediação de leitura do livro *O Menino Nito*, de Sônia Rosa. A obra, que aborda o choro masculino e a legitimidade da expressão emocional, foi utilizada como ponto de partida para promover uma conversa aprofundada com as crianças sobre sentimentos, suas causas, manifestações e formas de acolhimento. A mediação focalizou três emoções principais: raiva, alegria e tristeza, permitindo que as crianças refletissem sobre suas próprias vivências e as relações estabelecidas no contexto escolar e familiar. Ao longo da atividade, discutiu-se o que desperta esses sentimentos, como cada criança age diante deles, quais reações acionam, quem está presente nesses momentos, como percebem as emoções dos colegas e como se comportam quando outro atravessa uma situação semelhante. Além disso, foram explorados elementos relacionados ao acolhimento, tanto em casa quanto na escola, e de que maneira esse processo acontece no cotidiano infantil.

Na Escola 1, os relatos das crianças revelaram uma combinação entre episódios típicos da infância e vivências emocionais de maior complexidade. No plano cotidiano, mencionaram brigas pontuais entre colegas, pequenos machucados, quedas durante brincadeiras, disputas por brinquedos e outras situações corriqueiras que geram emoções como raiva e tristeza. As crianças demonstraram facilidade em identificar esses eventos e expressar como reagem a eles. No entanto, um aspecto especialmente significativo foi a presença de relatos mais profundos, que ultrapassam os acontecimentos diários. Surgiram narrativas relacionadas ao luto, envolvendo não apenas familiares próximos, mas também outros entes emocionalmente importantes em suas vidas. Essa abertura indica que o grupo se sente seguro para partilhar vulnerabilidades e reconhece o espaço escolar como ambiente de escuta. A experiência do luto, quando trazida espontaneamente pelas crianças, evidencia que a mediação literária funcionou como dispositivo para acessar emoções complexas e dar nome ao que muitas vezes permanece silenciado.

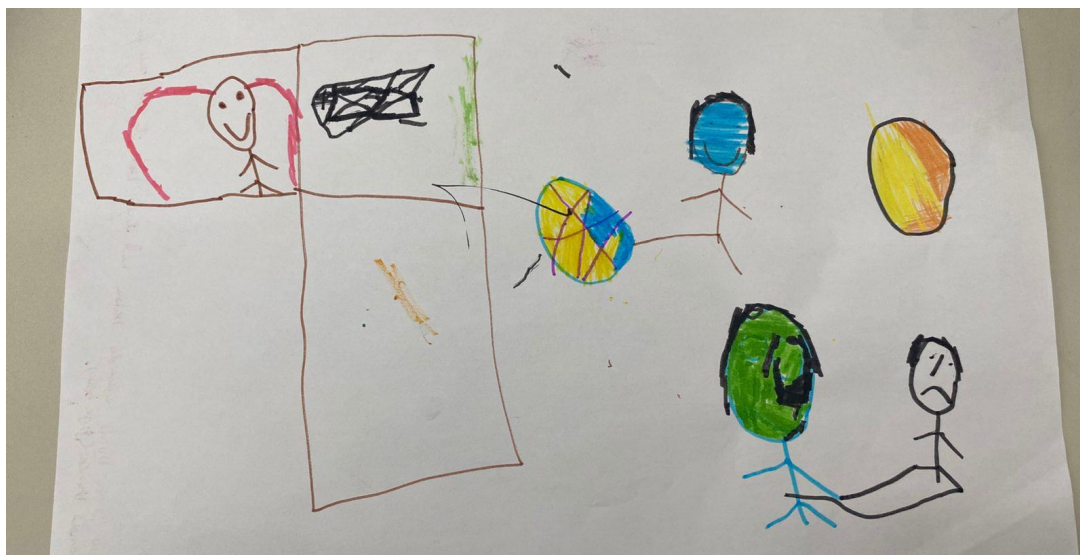


-Se desenhou triste com uma colega, não desenhou/disse o porque, mas relatou na mediação a morte do pai. Fonte: autoral, 2025.

Na Escola 2, os relatos apresentaram um caráter diferente, marcado pela recorrência de conflitos e episódios de violência entre as crianças. Foi comum que mencionassem brigas constantes, agressões físicas, empurrões, tapas e xingamentos, demonstrando um cotidiano permeado por tensões mais intensas que na primeira escola. Um elemento notável foi que as crianças não apenas relataram o que sofreram, mas também reconheceram que elas mesmas praticam tais agressões, assumindo de maneira espontânea o papel de autoras de comportamentos violentos.



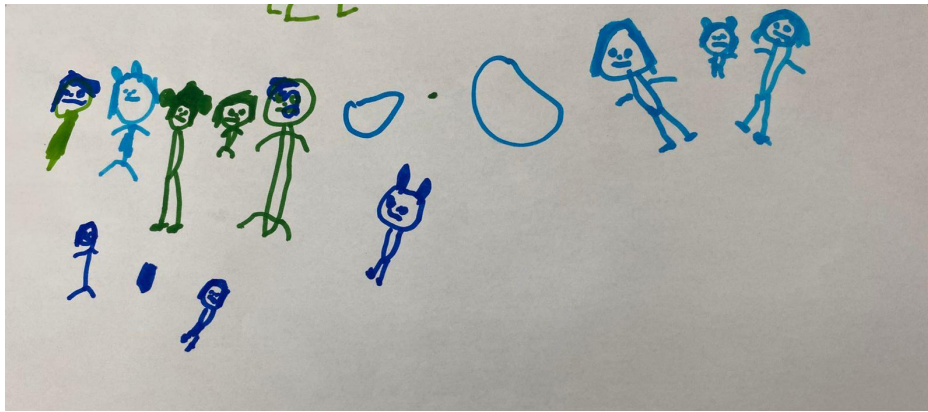
-Desenhou que fica triste quando os colegas batem nele. Fonte: autoral, 2025.



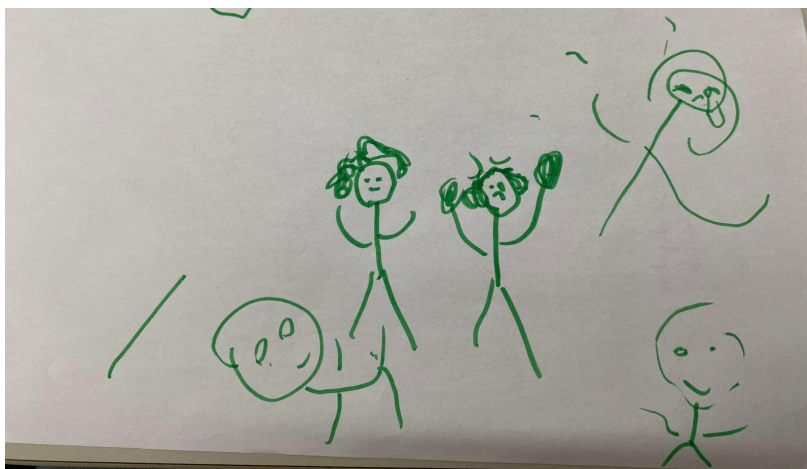
-Desenhou que fica triste quando batem nele e ele bate de volta. Fonte: autoral, 2025.

Esse reconhecimento pode indicar uma consciência inicial sobre suas próprias ações, no entanto pode igualmente indicar certa naturalização dessa violência, seja no contexto escolar ou no ambiente familiar e aponta a necessidade de intervenções mais estruturadas de educação emocional nesse contexto. Diferentemente da Escola 1, as narrativas das crianças da Escola 2 se mantiveram, em muitos casos, na descrição dos fatos, com menor aprofundamento sobre as causas e consequências emocionais dos comportamentos. Ainda assim, a mediação permitiu iniciar reflexões sobre como a raiva surge, como se manifesta no corpo e como poderiam agir de modo diferente diante dos conflitos.

Apesar das diferenças nos tipos e intensidades de experiências entre as duas escolas, um ponto comum emergiu de forma significativa, as crianças de ambos os contextos relataram sentimentos positivos relacionados à amizade, ao brincar e ao convívio coletivo. Relatos de compartilhar brinquedos, ajudar colegas, brincar no parque e vivenciar momentos de alegria evidenciam que a vida emocional das crianças não se limita aos conflitos ou às experiências dolorosas. Essas manifestações indicam que a coletividade é um espaço de construção de vínculos afetivos, cooperação e pertencimento. A prova disso, são os desenhos feitos por eles durante as mediações.



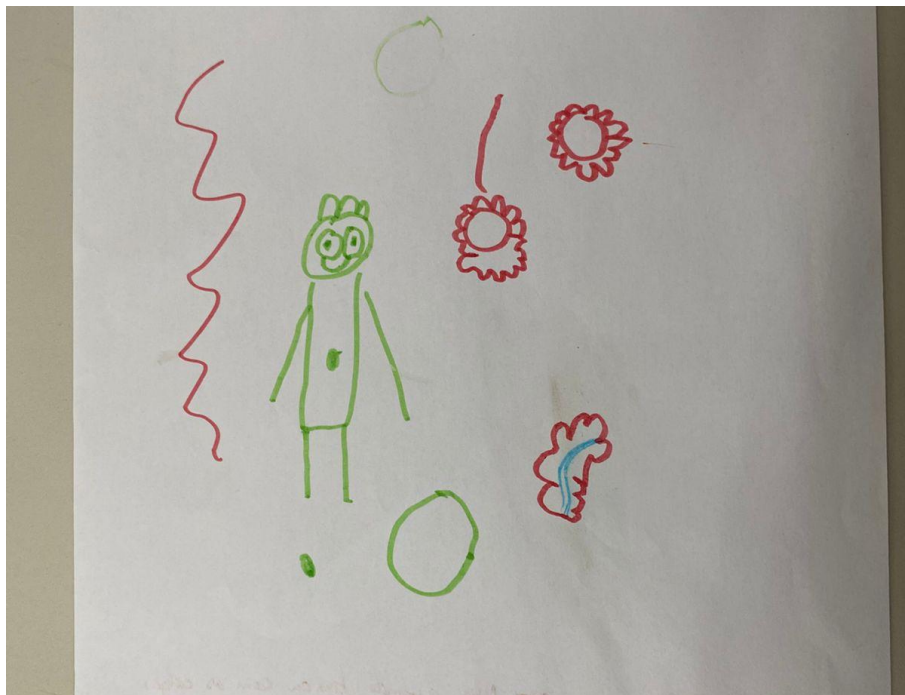
-Se desenhou feliz com os colegas. Fonte: autoral, 2025.



-Se desenhou feliz, brincando e caindo. Fonte: autoral, 2025.



-Se desenhou feliz com a colega no parquinho da escola. Fonte: autoral, 2025.



-Desenhou que fica feliz quando brinca com os colegas. Fonte: autoral, 2025



-Desenhou que fica feliz quando brinca no parquinho da escola. Fonte: autoral, 2025



-Se desenhou feliz quando brinca no escorregador e balanço. Fonte: autoral, 2025

A presença desses sentimentos positivos demonstra que, mesmo em ambientes onde os conflitos são mais presentes, a infância também se constitui por experiências de alegria, cuidado e amizade. Essa dimensão coletiva contribui para a formação emocional das crianças, oferecendo contrapeso às situações de tensão e fortalecendo laços que favorecem o acolhimento mútuo.

6. Considerações finais

A análise das observações realizadas nas duas instituições investigadas evidencia que a educação infantil, embora concebida como espaço de cuidado, desenvolvimento integral e formação das primeiras experiências de sociabilidade, é também um território em que desigualdades sociais mais amplas se materializam no cotidiano. As práticas, rotinas e interações mostram que os marcadores sociais da diferença não apenas atravessam as relações, mas organizam silenciosamente expectativas, oportunidades e formas de reconhecimento dirigidas às crianças.

Os registros de campo revelam que o racismo se manifesta de maneira sutil, porém persistente, sobretudo na forma de exclusão entre pares, deslegitimação de falas, estigmatização de comportamentos e discursos que associam características raciais a condutas consideradas inadequadas. Quando uma criança negra é posicionada reiteradamente como “agressiva”, “mentirosa” ou “problemática”, o que se observa não é apenas a descrição de comportamentos individuais, mas a operação de um sistema de sentidos que naturaliza certos atributos a determinados corpos. Esses enquadramentos, muitas vezes reforçados por adultos, afetam

diretamente a construção de vínculos afetivos, a percepção de pertencimento e a possibilidade de expressão segura das emoções.

A dimensão de gênero também aparece como estruturante das interações, produzindo fronteiras precoces entre meninos e meninas, com expectativas diferenciadas de comportamento e formas específicas de socialização. A exclusão de meninas negras entre o próprio grupo feminino indica que hierarquias raciais se entrelaçam às dinâmicas de gênero desde os primeiros anos de vida, gerando impactos profundos sobre a autoestima e sobre a participação dessas crianças nas atividades coletivas. Somam-se a isso práticas disciplinadoras que, dependendo da postura docente, podem restringir a autonomia e o diálogo, elementos fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação emocional.

O marcador classe também emerge de modo significativo nas descrições. A presença de crianças residentes em áreas de vulnerabilidade, convivendo com expectativas institucionais construídas a partir de referências de classe média, resulta em interpretações desiguais sobre comportamento, responsabilidade e engajamento familiar. A divergência entre relatos das profissionais evidencia como percepções subjetivas podem moldar intervenções, justificar condutas e orientar classificações das famílias. A distância entre gestão e docentes, assim como as divergências sobre o modo de lidar com conflitos, aponta ainda para tensões internas na organização escolar, que impactam diretamente as experiências infantis.

No conjunto, observa-se que a afetividade, apesar de central na educação infantil, não é distribuída de maneira homogênea. Crianças mais alinhadas às expectativas hegemônicas de comportamento e aparência tendem a receber mais acolhimento, escuta e paciência. Enquanto outras, especialmente negras, pobres ou com expressões emocionais mais intensas, enfrentam maior vigilância, controle e rotulação. Esse desequilíbrio evidencia que a afetividade não é neutra, ela é mediada por relações de poder, por imaginários sociais e por desigualdades sedimentadas historicamente.

Mesmo assim, o material analisado também demonstra potências. As mediações literárias, sobretudo com obras que abordam identidade racial e expressão emocional, revelam caminhos de sensibilização e construção de espaços de fala que podem tensionar práticas excludentes. A tentativa de discutir sentimentos com as crianças, de convidá-las a elaborar suas emoções por meio da leitura e do desenho, e de estimular narrativas próprias sobre a experiência escolar, abre brechas para uma educação mais democrática e acolhedora.

Por fim, a educação infantil pode tanto (re)produzir quanto transformar desigualdades. Para que ela se constitua como espaço efetivamente inclusivo, é necessário um trabalho intencional que reconheça o impacto dos marcadores sociais da diferença no cotidiano, problematize naturalizações e promova práticas pedagógicas que valorizem todas as infâncias. Isso implica formação continuada das equipes, revisão de rotinas e posturas institucionais, escuta qualificada das famílias e articulação entre afetividade, justiça social e práticas antirracistas. Somente assim será possível garantir que cada criança encontre na escola não apenas cuidado, mas também reconhecimento, proteção e condições plenas para expressar-se e desenvolver-se de maneira integral.

7. Referências

AGOSTINHO, Lucilene Moraes. *“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil.* 2024. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. *Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil.* 2023. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: a Base.* 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.639/2003.*

BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação.* Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Leonardo Patrício de. *Racismo religioso: uma outra face do racismo na formação social brasileira.* 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. [S.l.]: A Partilha da Vida, 2017.

Disponível em:

https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/oque_metodo_paulo_freire.pdf.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 112 p.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 661–674, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BRWz3hsP5NVqtJK7wzrhv7F/?lang=pt>.

DUPIN, Ariene Alves. Desconstruindo o racismo na educação por uma perspectiva Afro-Afetiva. Orientadora: Tarcila Lima da Costa. 2025. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-32, jun. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.

DOI:10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.