

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CLARISSA DE SOUZA FRIOL

**AFETO E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: A importância das relações
educacionais no crescimento de crianças negras**



Rio Claro - SP
2025

CLARISSA DE SOUZA FRIOL

**AFETO E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A
importância das relações educacionais no crescimento de crianças
negras**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Fábio Caires Correia

Rio Claro - SP
2025

F914a	<p>Friol, Clarissa de Souza</p> <p>Afeto e desenvolvimento na primeira infância: A importância das relações educacionais no crescimento de crianças negras / Clarissa de Souza Friol. -- Rio Claro, 2025</p> <p>49 p.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Fábio Caires Correia</p> <p>1. Racismo estrutural. 2. Práticas pedagógicas antirracistas. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Equidade racial. I. Título.</p>
-------	--

CLARISSA DE SOUZA FRIOL

**AFETO E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A
importância das relações educacionais no crescimento de crianças
negras**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências, Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciatura plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fábio Caires Correia (Orientador)

Profa. Dr. Oneide Perius

Prof. Dr. Celestino Taperero Fernando

Aprovado em: 04 de Novembro de 2025

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)
(se houver)

Assinatura do(a) supervisor(a)
(se houver)

AGRADECIMENTOS

O percurso da minha formação foi tecido por escolhas difíceis, decisões tomadas em nome do cuidado com a minha saúde mental. Ao longo dessa jornada, fui me tornando quem sou pelas pessoas que cruzaram o meu caminho e me atravessaram de maneiras que só o afeto e a presença conseguem fazer. Com elas, o trecho mais árduo ficou mais brando, mais ternamente humano. É muito bom poder agradecer à vocês.

Aos meus guias e ao Universo, que não me mostraram o caminho mais rápido, mas o caminho que eu fui capaz de seguir, com paciência. Obrigada por me sustentarem quando eu já não acreditava mais conseguir seguir em frente. Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar.

À minha mãe. Mesmo não estando fisicamente ao meu lado durante a graduação foi quem me permitiu ter uma infância cheia de imaginação e muitas possibilidades, me dando a base para que eu continuasse acreditando em magia e sonhos. Mãe, você me ensinou muito e me permitiu ser uma criança feliz, te sinto em cada parte do meu Ser, sempre que eu preciso me lembrar sobre o amor e sobre os sentires mais finitos e infinitos da vida.

Ao meu amor, Dafini. Minha melhor amiga, melhor companheira e minha confidente. Com você me permiti ser eu mesma, sem o véu que cobre nossa face mais difícil. Você escolheu me amar como eu verdadeiramente sou. Obrigada por respeitar o meu tempo e por me apoiar nas minhas escolhas. Sem a sua presença este trabalho não se realizaria, você foi de suma importância para a produção dele. Eu te amo imensamente, nessa vida e em todas as outras.

Às mulheres da minha família, minha avó Maria Helena, minhas tias Cláudia e Andreia e minha irmã Claritta. Vocês foram suporte e compreensão desde o primeiro dia de aula. Desde o primeiro dia em que precisei de vocês como mães. Agradeço por me permitirem seguir meu caminho, sabendo que tenho o apoio de vocês. Vocês são base, minhas raízes e há muita gratidão em saber que sei para onde correr quando a vida adulta pede mais do que no momento consigo oferecer. Me sinto amada e cuidada por vocês.

À minha psicóloga, Evelyn. Há 8 anos me mostrando que posso ser a minha melhor versão independente do meio. Obrigada por abrir um espaço seguro onde

pude olhar para mim sem medo, por escutar com atenção que acolhe e por oferecer ferramentas que me ajudaram a recompor pedaços quando eu me sentia fragmentada. Sua paciência, seu olhar clínico e humano ensinaram-me a transformar dor em aprendizado e a reconhecer limites como gestos de amor. A sua presença foi ponte nos momentos de travessia; sou profundamente grata por cada sessão, cada palavra que me devolveu para mim mesma.

Às minhas amadas filhas, Tieta e Melissa. Mesmo sendo filhas de quatro patas, foram e são importantes porque me acompanham sem julgamentos e cheias de amor. No momento em que mais precisei, que me vi perdendo coisas muito importantes na minha vida, permaneceram ao meu lado e não me deixaram sozinha. Entre as linhas da escrita desse trabalho, há momentos de abraços e cheiros que ajudaram a continuar e terminar.

À minha grande amiga da faculdade, Julia. Vapt, durante os dias de faculdade ao seu lado, eu sentia que estava tudo bem estarmos fazendo as coisas no nosso tempo. As nossas conversas, conselhos, desabafos, foram tão importantes para que nos dias mais difíceis eu ainda sentisse que iríamos conseguir. Com tantos sonhos e desejos, nossa amizade foi se construindo e te tenho no meu coração. Você e o Joaquim, que veio para somar o amor que existe no nosso mundo. Obrigada por você, juntas fomos suporte uma para a outra.

Para minha segunda família, Laila, Amanda, Andresa e Isabela. Obrigada por me acolherem com tanto carinho e por me mostrarem, com gestos e presenças, que família também é escolha. E que sorte a minha poder ter escolhido vocês. Agradeço aos dias que eu chegava da faculdade, cansada após um dia de trabalho e obrigações, e encontrava vocês para conversar, compartilhar, dar risadas, estar presente na alegria de estarmos juntas. Vocês, muito além de me darem suporte para a vida, me deram muito amor e eu sou grata por poder chamar nossa família de nossa. Obrigada pentapolar.

Aos meus amigos, Pedro, Ana e Milena. Sem o amor de vocês, muito de mim não existiria. Obrigada por me acompanharem nas minhas fases mais tranquilas e nas mais difíceis. Com vocês eu me sinto amada e segura, sabendo que independente do que acontecer, terei o amparo de vocês. Sou grata por nossa amizade e pela confiança que construímos entre nós. A vida é mais feliz com vocês. Mais leve de ser levada.

A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço (Munanga, 2005).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar de que forma as práticas pedagógicas antirracistas e as relações afetivas podem influenciar o desenvolvimento integral de crianças negras na primeira infância. Parte-se do reconhecimento de que o racismo estrutural não se manifesta apenas em ações isoladas, mas estrutura de forma profunda nas relações sociais, econômicas, políticas e educacionais. A partir do levantamento teórico, evidencia-se como o currículo escolar e as metodologias de ensino ainda excluem a história e a cultura afrodescendente, contribuindo para a marginalização simbólica e afetiva de crianças negras. Observa-se que, apesar dos avanços legais, muitas instituições de ensino ainda carecem de formação adequada para os educadores, bem como de materiais pedagógicos que promovam uma abordagem verdadeiramente inclusiva. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de conteúdo (AC), este trabalho busca refletir sobre a importância de uma educação comprometida com a equidade racial, a justiça social e a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades históricas presentes no cotidiano escolar. A pesquisa destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a valorização das identidades negras desde a infância e a construção de espaços educativos acolhedores, que fortaleçam o desenvolvimento das crianças e contribuam para a superação do racismo estrutural nas instituições de ensino.

Palavras-chave: racismo estrutural; práticas pedagógicas antirracistas; desenvolvimento infantil; equidade racial.

ABSTRACT

This study aims to investigate how antiracist pedagogical practices and affective relationships can influence the holistic development of Black children in early childhood. It is based on the recognition that structural racism is not limited to isolated actions but deeply and silently shapes social, economic, political, and educational relations. The theoretical review highlights how school curricula and teaching methodologies continue to exclude Afro-descendant history and culture, contributing to the symbolic and affective marginalization of Black children. Despite legal advances, many educational institutions still lack adequate teacher training and pedagogical materials that foster genuinely inclusive approaches. Through bibliographic review and content analysis, this research reflects on the importance of education committed to racial equity, social justice, and the formation of critical and conscious individuals capable of recognizing and confronting the historical inequalities present in school environments. The study emphasizes the need for pedagogical practices that promote respect for diversity, the appreciation of Black identities from early childhood, and the construction of welcoming educational spaces that strengthen child development and contribute to overcoming structural racism in educational institutions.

Keywords: structural racism; anti-racist pedagogical practices; child development; racial equity.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DO AFETO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	12
2.1 Concepções sobre a primeira infância.....	12
2.2 A importância do vínculo afetivo no processo educativo.....	17
3. RACISMO E DESIGUALDADE DESDE A INFÂNCIA.....	20
3.1 Racismo estrutural e suas manifestações na infância.....	20
3.2 A influência da branquitude.....	24
3.3 Necropolítica e exclusão social na educação.....	27
3.4 Infância e racismo: contrastes entre crianças negras e brancas.....	30
4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIAS DO AFETO.....	36
4.1 O papel do educador na construção de uma educação inclusiva e antirracista.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

A infância é um período de intensas descobertas, constituição da identidade e desenvolvimento integral. No entanto, quando se trata de crianças negras, é preciso considerar que suas experiências, especialmente no contexto escolar, são atravessadas por desigualdades históricas e estruturais que afetam diretamente seu processo de aprendizagem e pertencimento. O racismo estrutural, presente nas relações sociais e nas instituições, impacta desde cedo a maneira como essas crianças são vistas, tratadas e reconhecidas nos espaços educativos. Essa realidade compromete a construção da autoestima, da segurança emocional e da valorização das identidades negras.

Diante disso, este trabalho propõe investigar como as práticas pedagógicas, pautadas na afetividade e na abordagem antirracista, podem contribuir para o desenvolvimento pleno de crianças negras na primeira infância. Parte-se da premissa de que o afeto, entendido como uma dimensão fundamental do processo educativo, tem papel central na mediação das relações entre educador e criança. O vínculo afetivo, quando aliado a práticas que reconhecem e valorizam as culturas afro-brasileiras e indígenas, favorece a criação de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e equitativos.

A escolha pelo tema que envolve afeto, desenvolvimento e relações educacionais na primeira infância de crianças negras parte da necessidade urgente de promover uma reflexão crítica sobre o papel da educação na manutenção ou na superação das desigualdades raciais no Brasil. Em uma sociedade marcada por heranças coloniais e por um racismo estrutural ainda vigente, o espaço escolar não pode se manter neutro diante das violências simbólicas e práticas que atingem cotidianamente as infâncias negras. Mesmo diante de avanços legais como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a ausência de referências positivas nos currículos, a baixa expectativa sobre o desempenho de crianças negras e a escassez de formação docente voltada à diversidade seguem como obstáculos à efetivação de uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida.

É possível observar que grande parte das instituições escolares não incorpora, de forma efetiva, práticas que promovam o reconhecimento, o respeito e a valorização das identidades negras. O racismo, muitas vezes sutil, manifesta-se tanto por meio de omissões curriculares quanto em atitudes pedagógicas que não consideram a diversidade como eixo estruturante da prática educativa. De acordo com Almeida (2019), o racismo é estrutural, ou seja, não se trata de ações isoladas ou desvios de conduta, mas de um sistema que organiza a sociedade, distribuindo privilégios e desigualdades a partir da hierarquização racial. Isso significa que o racismo se manifesta nas instituições, nas práticas sociais e nas relações cotidianas, inclusive no contexto escolar. Djamila Ribeiro (2019) complementa ao afirmar que o enfrentamento ao racismo exige uma educação antirracista, capaz de romper com as lógicas de apagamento e exclusão das narrativas negras. Nesse sentido, estudar e compreender o racismo e suas estruturas é essencial para que a escola se torne um espaço de transformação social.

Assim, as questões norteadoras deste trabalho incluem: de que maneira o ambiente escolar pode se constituir como um espaço de resistência frente às lógicas de exclusão racial? Como o educador pode atuar para que o afeto se una ao compromisso com a equidade racial? E, ainda, como construir práticas pedagógicas que reconheçam as histórias, saberes e subjetividades das crianças negras, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno?

Compreender o ato de educar como uma prática política é essencial quando se discute a promoção de uma pedagogia antirracista desde a infância. O espaço escolar é um território onde disputas simbólicas, culturais e sociais se manifestam cotidianamente. O papel do educador vai além da transmissão de conteúdos: ele deve assumir uma postura crítica diante das desigualdades. Como afirma Bell Hooks, “[...] lecionar – o educar – era fundamentalmente político na luta antirracista” (2017, p. 10), destacando que a sala de aula pode e deve ser um espaço de enfrentamento das opressões. A partir dessa perspectiva, o ensino torna-se uma ferramenta de resistência e liberdade. Essa visão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, que já defendia que “educar é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1996, p. 25). Ao reconhecer o contexto histórico e social dos educandos, o educador se compromete com um projeto de emancipação que valoriza a dignidade e as múltiplas identidades dos alunos.

Freire ainda disserta em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996),

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza em ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p.59-60).

Paulo Freire nos convida a enxergar a educação como um compromisso ético que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ao afirmar que combater qualquer forma de discriminação é responsabilidade de todos, ele coloca a ação contra o preconceito no cerne do ofício docente. Esse imperativo ganha contornos ainda mais urgentes quando pensamos na educação infantil de crianças negras, pois exige a elaboração de estratégias pedagógicas que sejam sensíveis às múltiplas crianças presentes em sala de aula. Honrar a “autonomia e a identidade do educando” significa, por exemplo, investir em projetos que incluam narrativas e referências culturais diversas, garantindo que cada criança veja refletida sua própria experiência.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo central analisar como práticas pedagógicas pautadas na afetividade e na abordagem antirracista podem contribuir para o desenvolvimento pleno de crianças negras na primeira infância. A pesquisa está fundamentada em autores que pensam a educação desde uma perspectiva crítica, ética e sensível à diversidade, como também em documentos legais e orientadores.

2 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O PAPEL DO AFETO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1 Concepções sobre a primeira infância

A primeira infância, período que compreende os primeiros seis anos de vida, é uma fase determinante para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social do ser humano. De acordo com o Ministério da Saúde (2025), é nessa etapa que se estabelecem as bases para a formação da personalidade, das habilidades sociais e das estruturas psíquicas que acompanharão o indivíduo ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, o ambiente escolar surge como um dos principais espaços de socialização e aprendizagem fora do núcleo familiar, tendo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. As vivências proporcionadas nesse período, assim como os cuidados e estímulos recebidos, têm grande influência sobre o desenvolvimento global da criança.

Os primeiros anos de vida constituem uma etapa essencial para a formação plena do indivíduo, com efeitos que perduram ao longo de toda a sua trajetória. Dessa forma, priorizar ações e investimentos voltados à primeira infância é indispensável para promover benefícios duradouros tanto para os sujeitos quanto para a coletividade. Trata-se, portanto, de um período marcado por intensa descoberta, aprendizado e desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida.

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, que resulta da interação entre fatores genéticos, experiências ambientais e comportamento ativo da própria criança. Embora cada criança tenha uma bagagem genética, são as experiências nas relações interpessoais e com o ambiente físico que moldam, de forma significativa, suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Tais habilidades se constroem gradualmente, à medida que a criança interage com seu meio, brinca, reage aos estímulos e exerce autonomia (Brentani et al., 2014).

As pesquisas destacam que a qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos com os adultos têm impacto direto na formação emocional e comportamental da criança. Relações afetivamente empobrecidas ou negligentes são apontadas como fatores de risco para o surgimento de distúrbios psicossociais ao longo da vida (Brentani et al., 2014). Em contrapartida, interações sensíveis e responsivas, que validam as iniciativas da criança e reforçam positivamente suas ações, contribuem para o desenvolvimento saudável do cérebro e para a construção de habilidades como autocontrole, cooperação e empatia.

Diversas evidências nas áreas das ciências sociais e biológicas indicam que promover condições adequadas ao desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida é significativamente mais eficaz do que tentar remediar os prejuízos decorrentes de vivências adversas posteriores. A plasticidade cerebral é especialmente sensível nessa fase, e os aprendizados acumulados funcionam como base para aquisições futuras. Desse modo, déficits não tratados na infância tendem a se amplificar com o tempo, exigindo intervenções cada vez mais complexas e

dispendiosas. Além disso, há fortes indícios de que desigualdades experimentadas na primeira infância contribuem diretamente para a reprodução da desigualdade social na vida adulta, criando ciclos intergeracionais de pobreza. O investimento qualificado nessa etapa da vida gera impactos positivos de longo prazo na saúde, escolarização, inserção no mercado de trabalho e redução da violência. Programas internacionais bem-sucedidos demonstram que intervenções precoces, especialmente entre crianças em situação de vulnerabilidade, produzem efeitos duradouros quando apresentam currículo estruturado, atenção individualizada, formação específica de educadores e envolvimento das famílias no processo educativo (Brentani et al., 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reconhecem a criança como 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. Essa concepção valoriza uma abordagem pedagógica que integra cuidado e educação, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Além disso, o documento estabelece que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar três princípios fundamentais: os princípios éticos, que envolvem a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios políticos, que dizem respeito aos direitos de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática; e os princípios estéticos, que destacam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

É neste momento em que a criança começa a se sentir pertencente ao mundo onde ela habita, e se entende como sujeito ativo do meio. Sendo assim,

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (LEONTIEV, 2010, p.59).

Durante a infância pré-escolar, a criança começa a expandir sua compreensão sobre o mundo, penetrando um universo social mais amplo e complexo. Como afirma Leontiev (2010), é nesse período que o contato com a realidade humana se intensifica, sendo especialmente evidente nas brincadeiras e interações simbólicas. Através dos jogos, das simulações e da reprodução de ações humanas, a criança não apenas desenvolve suas habilidades cognitivas, mas também assimila valores, normas sociais e modos de se relacionar com o outro. Esse ato de reproduzir ações humanas é, ao mesmo tempo, um exercício de assimilação da realidade e uma forma de se enxergar no outro, uma etapa fundamental para a constituição da identidade.

Neste contexto, a representação e a referência tornam-se elementos centrais. Para que a criança possa se reconhecer nos papéis que imita, ela precisa ver-se refletida nas relações sociais e nos espaços que ocupa, como a escola. É por isso que a presença de referências positivas e diversas é tão essencial. Quando as crianças não encontram representações que dialoguem com sua origem, aparência ou cultura, há o risco de internalizar uma visão distorcida de si mesmas e do lugar que ocupam no mundo.

Assim, a reprodução simbólica de ações humanas durante o brincar não é neutra: ela é influenciada por aquilo que a criança observa, vivencia e sente em relação a si e ao outro. Nesse processo, os educadores têm papel fundamental. São eles que devem garantir, por meio de práticas pedagógicas afetuosas e antirracistas, que cada criança tenha acesso a referências que afirmam sua identidade, respeitem sua história e fortaleçam sua autoestima. Essa construção começa na infância e tem impactos duradouros, pois é no ato de brincar que a criança se experimenta como sujeito social e se projeta no futuro.

Para além disso, o conhecimento é construído por meio de ações realizadas em conjunto, sendo essencial levar em conta tanto as interações entre as pessoas

quanto a relação que mantêm com o ambiente em que vivem (Vygotsky, 2007). O processo de construção do conhecimento não acontece de forma isolada, mas por meio das relações sociais e das trocas que o indivíduo estabelece com o ambiente ao seu redor. Por isso, fala-se em aprendizagem interativa, pois ela se dá a partir da convivência com o outro. Conforme Vygotsky (2007), muito do que consideramos como características individuais são, na verdade, frutos das experiências coletivas mediadas pela cultura. É por meio da linguagem, dos símbolos e das representações culturais que a criança se conecta ao mundo, compreendendo a si mesma e ao outro.

Quando a cultura predominante silencia as contribuições de determinados grupos, ela sustenta uma estrutura social excludente que reforça desigualdades históricas e limita o acesso pleno à cidadania e ao reconhecimento. Esse silenciamento se manifesta de forma sutil e contínua, especialmente no ambiente escolar, onde a ausência de referências culturais diversas nos materiais didáticos, nos discursos e nas práticas pedagógicas impede que crianças de grupos minorizados se reconheçam e se valorizem. Ao negar ou inferiorizar as identidades e os saberes desses grupos, a escola contribui para a perpetuação do racismo estrutural e para a reprodução de relações de poder desiguais.

Diante dessas problemáticas é que surge a necessidade de haver uma pedagogia antirracista desde a primeira infância. Essa etapa da vida é marcada por intensas descobertas, formação de vínculos e construção da identidade. É nesse período que a criança começa a perceber diferenças, formar suas primeiras impressões sobre o mundo e internalizar valores sociais. A pedagogia antirracista, nesse sentido, não deve ser uma prática pontual, mas uma proposta constante e intencional que permeie todas as dimensões do cotidiano escolar — desde a escolha dos materiais didáticos, das histórias contadas, até as interações e os projetos desenvolvidos.

Além disso, deve estimular a autorreflexão dos educadores, promovendo capacitações contínuas que ampliem a sensibilidade frente às questões étnico-raciais. É essencial criar momentos de escuta ativa, onde as próprias crianças possam compartilhar suas vivências, expressar suas inquietações e sugerir temas que as toquem diretamente. Os espaços de brincadeira devem ser projetados para acolher repertórios culturais diversos, incluindo músicas, danças e expressões artísticas de diferentes comunidades negras e indígenas.

Estabelecer parcerias com as famílias e com membros das comunidades de diferentes culturas contribui significativamente para enriquecer o projeto pedagógico, possibilitando a inserção de saberes, histórias e vivências que fortalecem o sentimento de pertencimento e identidade das crianças. Além disso, a adoção de projetos interdisciplinares, que articulem linguagens, artes e ciências humanas, potencializa as oportunidades de expressão, reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico.

É impossível conduzir esse processo educativo de maneira eficaz sem cultivar uma relação afetiva verdadeira entre educador e criança. O vínculo afetivo é o alicerce que sustenta a escuta cuidadosa, a empatia e o reconhecimento da individualidade de cada criança em sua trajetória social, histórica e cultural. Quando o professor se envolve emocionalmente com seus alunos, ele passa a perceber com mais clareza suas demandas, os impactos que o racismo pode provocar desde a infância, e se torna mais disposto a desenvolver práticas pedagógicas que acolham, respeitem e valorizem suas vivências.

2.3 A importância do vínculo afetivo no processo educativo

Segundo o dicionário Aurélio (1999, p. 61) a afetividade significa o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.” Isso evidencia que a afetividade está diretamente ligada à forma como o indivíduo percebe, sente e reage às situações do seu cotidiano, sendo um componente fundamental nas relações humanas e no desenvolvimento pessoal

Wallon (2010) defende que a afetividade é a primeira manifestação psíquica da criança, já presente desde o nascimento em sua sensibilidade emocional. Por isso, ao se comunicar com o mundo, o bebê recorre a reações instintivas — choros, gestos e expressões — uma vez que ainda não dispõe da linguagem verbal para exteriorizar suas emoções, dores ou desejos.

Essa fase inicial é marcada por uma intensa dependência do outro, para que suas necessidades sejam compreendidas e atendidas. Através desse vínculo afetivo, a criança começa a construir suas primeiras conexões com o mundo social e

a desenvolver sua identidade. O olhar, o toque, o tom de voz e a presença do adulto são fundamentais para que a criança se sinta acolhida, segura e pertencente.

É por meio dessas interações afetivas que a criança gradativamente desenvolve sua capacidade de se comunicar de maneira mais elaborada, o que futuramente se desdobra no desenvolvimento da linguagem, da cognição e das habilidades sociais. Portanto, a afetividade não é apenas uma dimensão complementar, mas um ponto essencial no processo de crescimento da criança, influenciando diretamente a maneira como a criança percebe a si mesma, o outro e o mundo que a cerca. Desta forma,

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p. 14).

A afetividade e a aprendizagem são aspectos que caminham juntos e não devem ser considerados de maneira separada no contexto educacional. A presença da afetividade exerce um papel fundamental na construção do conhecimento, contribuindo diretamente para o desenvolvimento dos alunos. Ela influencia de forma significativa as bases que sustentam uma educação de qualidade, criando um ambiente propício para que o estudante se sinta acolhido, seguro e motivado a aprender.

Ressalta-se no sentido da educação afetiva que,

Junto com o amor vem o compromisso, o respeito, a necessidade de continuar a estudar sempre, de preparar aulas mais participativas, de repreender com pertinência, de abusar da paciência. Triste é o educador que não acredita mais na capacidade de aprendizado, que não se debruça para examinar melhor a peculiaridade de cada aprendiz. (CHALITA, 2001, p.12)

A afetividade vai além de simples demonstrações de carinho, estando diretamente ligada a atitudes que refletem comprometimento, cuidado e respeito pelo percurso de aprendizagem de cada estudante. O professor que exerce sua profissão com amor compreende a importância de estar em constante

aperfeiçoamento, buscando estratégias que tornem as atividades mais significativas. Esse amor se revela também na forma como orienta, corrige e conduz, sempre com empatia e sensibilidade, transformando os erros em oportunidades de desenvolvimento, além de demonstrar paciência diante dos desafios. Por outro lado, torna-se preocupante quando o educador perde a crença na capacidade de seus alunos e não se dedica mais a entender suas individualidades. Exercitar a afetividade, nesse sentido, implica olhar para cada criança como um ser único, com sua própria história, ritmo e potencial, criando assim uma relação de confiança capaz de fortalecer o autodesenvolvimento, despertar o interesse pelo aprender e favorecer um desenvolvimento pleno e integral.

Quando falamos de afetividade para crianças negras, é fundamental compreender que ela não se resume apenas ao cuidado, ao carinho ou ao acolhimento individual. A afetividade, nesse contexto, também está profundamente ligada ao reconhecimento, à valorização da identidade étnico-racial e à construção de um ambiente onde essas crianças se sintam representadas, seguras e respeitadas. Para crianças negras, desenvolver vínculos afetivos no ambiente escolar significa, além de tudo, vivenciar relações onde não sejam alvo de preconceitos, imagens distorcidas ou apagamentos sobre sua história, sua cultura e sua aparência.

Sobre a afetividade para crianças negras, é possível afirmar,

O ser humano possui necessidade de ser ouvido, valorizado e acolhido, contribuindo dessa forma para uma boa imagem de si mesmo. De tal forma que a afetividade está fortemente ligada à construção da autoestima. (NUNES, 2011, p.10)

Crianças negras precisam sentir que suas vozes são escutadas, suas experiências são reconhecidas e seu lugar é genuinamente aceito no ambiente ao redor. Essa atenção afetuosa cria as bases para uma percepção positiva de si mesmas, ajudando-as a internalizar a convicção de que merecem respeito e pertencem por completo. Quando recebem apoio sensível e encontram representações que refletem sua identidade nos materiais, nas histórias e nas atividades diárias, desenvolvem uma imagem interna de grande valor próprio. Dessa forma, o cuidado emocional e a inclusão cultural funcionam como pilares para o

fortalecimento do amor-próprio, permitindo que essas crianças se tornem protagonistas de sua trajetória.

3 RACISMO E DESIGUALDADE DESDE A INFÂNCIA

3.1 Racismo estrutural e suas manifestações na infância

O racismo não é um problema isolado. Ele está enraizado na própria organização da sociedade, fazendo parte da forma como se estruturam as relações políticas, econômicas, culturais e sociais. Segundo Almeida (2019), o racismo é estrutural, ou seja, ele está presente no funcionamento "normal" das instituições e das interações sociais, sendo reproduzido de maneira contínua, muitas vezes de forma naturalizada. Isso significa que comportamentos discriminatórios e práticas institucionais excludentes não são fruto de casos isolados, mas sim reflexo de uma lógica social que tem o racismo como regra, e não como exceção.

Conforme Almeida (2019), o racismo pode ser visto como um processo político e um processo histórico. É um fenômeno político, pois está diretamente ligado à forma como o poder é distribuído e exercido dentro da sociedade. Ele não se resume a atitudes isoladas de preconceito, mas sim a um sistema que sustenta e legitima a desigualdade racial, afetando diretamente a organização social, econômica e cultural. O racismo só se mantém porque existe um respaldo estrutural e político que permite a discriminação sistemática de grupos inteiros, especialmente da população negra.

E é também um processo histórico, isso significa que ele não surge apenas como consequência direta dos sistemas econômicos e políticos, mas se constrói e se manifesta de acordo com as particularidades de cada sociedade e de sua trajetória histórica. A dinâmica do racismo se adapta às transformações sociais e às circunstâncias específicas de cada formação social, assumindo diferentes expressões e intensidades ao longo do tempo (Almeida, 2019).

Na mesma obra, Almeida (2019) apresenta três dimensões do racismo: o individual, o institucional e o estrutural. Compreender as diferenças entre essas esferas é essencial para uma análise mais profunda, especialmente quando buscamos entender o que caracteriza o racismo como estrutural e por que ele recebe essa denominação. O racismo na dimensão individual está ligado a atitudes

isoladas, originadas de crenças e comportamentos de pessoas específicas, com uma base muito mais psicológica do que política. Ainda assim, é relevante para a discussão, pois reflete experiências cotidianas que impactam diretamente a vida das pessoas negras.

Por outro lado, o racismo institucional está diretamente relacionado às estruturas de poder, sendo reproduzido dentro de instituições que, consciente ou inconscientemente, reforçam desigualdades raciais. Esse tipo de racismo favorece determinados grupos, especialmente nas esferas econômica e política, contribuindo para que populações negras enfrentem obstáculos constantes no acesso a direitos básicos, como segurança, educação e trabalho. Além disso, por ser menos evidente que o racismo individual, já que não se expressa sempre de forma direta e aberta, o racismo institucional costuma passar despercebido, o que torna ainda mais difícil sua identificação e responsabilização.

Almeida (2019) reforça que a compreensão do racismo institucional representa um avanço teórico em relação ao racismo individual, pois desloca o debate da esfera das ações isoladas para o campo das relações de poder. Isso significa que não se trata apenas de atitudes de pessoas específicas, mas de um funcionamento social que mantém e reforça desigualdades, muitas vezes de forma silenciosa e legitimada pelas próprias normas institucionais. Assim, percebe-se que as instituições, construídas a partir dos interesses de grupos historicamente privilegiados, acabam operando de modo a manter padrões de exclusão e marginalização racial.

Nesse contexto, é possível entender que as práticas e dinâmicas institucionais não surgem de forma neutra, mas refletem uma ordem social moldada por uma lógica racista que atravessa gerações. As instituições tornam-se, portanto, agentes de reprodução do racismo, tanto pelas ações explícitas quanto pelas omissões, que perpetuam a desigualdade e a negação de direitos. É a partir desse entendimento que Almeida (2019) destaca que o racismo institucional evidencia como as relações raciais são estruturadas em bases que favorecem um grupo dominante em detrimento de outros.

Antes de avançar para a compreensão do racismo estrutural, é importante frisar, segundo Almeida (2019), que o termo “estrutura” não significa que a mudança seja impossível nem serve para isentar indivíduos de suas responsabilidades. Pelo contrário, compreender o racismo como estrutural nos obriga a refletir sobre como

as dinâmicas políticas, econômicas, culturais e históricas moldaram, e ainda moldam, uma sociedade onde a discriminação racial é naturalizada e sistematicamente reproduzida. Isso significa que não basta que um indivíduo, isoladamente, se abstenha de atos racistas; é necessário também que ele atue de forma ética e ativa no combate ao racismo em todas as suas expressões.

Para compreender a fundo como o racismo estrutural opera na sociedade brasileira, é indispensável revisitar a história, os processos econômicos e os movimentos culturais que consolidaram um modelo social no qual características biológicas e culturais foram associadas a inferiorização e exclusão de grupos racializados. Esse processo contribuiu para que determinadas populações, principalmente as brancas, acumulassem privilégios, enquanto os grupos negros foram historicamente empurrados para posições de subalternidade.

Ainda que se reconheça a existência de grupos que concentram poder, é fundamental entender que reduzir o racismo apenas à ideia de supremacia branca, sem considerar os contextos históricos, econômicos e políticos, leva a análises superficiais e incompletas. Almeida (2019) adverte que tratar o racismo exclusivamente sob a ótica da dominação de um grupo sobre outro, sem considerar as particularidades de cada formação social, ignora as dinâmicas mais profundas que mantêm essas desigualdades.

É nesse ponto que o conceito de hegemonia se torna essencial, pois permite entender que a dominação racial não se dá apenas por meio da força, mas também através da imposição de uma cultura que naturaliza práticas discriminatórias, como piadas racistas, comentários depreciativos e estereótipos. Essa naturalização, além de reforçar a opressão no cotidiano, também dificulta que o sistema de justiça reconheça e puna adequadamente atos de racismo, contribuindo, assim, para a perpetuação do problema.

Almeida (2019) traz uma análise contundente sobre como essa cultura da naturalização colabora para que a própria estrutura do sistema judiciário continue resistindo ao reconhecimento do racismo. Ao se disfarçar de neutralidade, esse sistema acaba sendo conivente com práticas racistas, permitindo que atos de discriminação sejam minimizados, banalizados ou até justificados socialmente.

Quando falamos de educação e infância de crianças negras, é importante trazermos dados históricos desde a colonização. Sobre isso podemos dizer,

As mulheres negras cuidavam das crianças brancas das casas-grandes e podem ser consideradas as primeiras educadoras da primeira infância no Brasil. Elas não apenas alimentavam e davam banhos, mas também ensinavam a falar, interagiam e desenvolviam o que, mais recentemente, passou a caracterizar o brincar e o educar na educação infantil (Lerner et al., 2021, p. 24).

Por outro lado, segundo Kuhlmann Jr (2010) (apud LERNER et al., 2021, p.25) há poucos registros sobre os cuidados destinados às crianças negras no Brasil. É possível compreender que, enquanto suas mães se dedicavam aos serviços da casa-grande e ao cuidado das crianças brancas, o acompanhamento e a atenção às crianças negras acabavam sendo negligenciados ou ficando em segundo plano. As raras iniciativas voltadas para a infância negra vinham, em geral, de instituições filantrópicas, pautadas em visões higienistas, patologizantes e de caráter religioso.

As creches eram estruturadas para atender populações pobres e negras, concentrando-se nos cuidados corporais, na higiene e na formação de comportamentos sociais adequados. Em contraste, os jardins de infância, voltados às crianças de famílias mais abastadas, priorizavam o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, configurando dois modelos educacionais distintos com base em critérios socioeconômicos e raciais (Lerner et al., 2021).

Essa separação entre os espaços destinados às crianças negras e pobres e aqueles voltados às crianças brancas e de classes privilegiadas reflete diretamente a lógica do racismo estrutural, que historicamente organiza as relações sociais no Brasil.

Dentre as principais consequências desse processo está a construção de uma identidade racial marcada pela negação de si. A ausência de representações sobre a história, a cultura e a ancestralidade negra no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas faz com que essas crianças desenvolvam uma percepção distorcida de si mesmas. Muitas passam a associar sua cor de pele, seu cabelo e seus traços fenotípicos a algo negativo, indesejado ou inferior.

Além disso, estão constantemente expostas a práticas de preconceito e discriminação, seja de forma velada, seja de maneira direta. Comentários sobre cabelo, tom de pele, traços físicos, apelidos pejorativos e “brincadeiras” racistas são frequentes, assim como a subestimação de suas capacidades intelectuais. Este

cenário não apenas fere sua dignidade, como também compromete seu desenvolvimento acadêmico e social.

Os impactos emocionais e psicológicos do racismo estrutural geram barreiras significativas para o processo de aprendizagem. Crianças que se sentem desvalorizadas, invisibilizadas ou desacreditadas tendem a apresentar maiores dificuldades escolares, o que, infelizmente, é muitas vezes interpretado de forma equivocada como incapacidade ou desinteresse, reforçando ainda mais os estigmas raciais.

Outro fator alarmante é a estigmatização e a criminalização precoce da infância negra. Meninas e, principalmente, meninos negros são frequentemente vistos como mais agressivos, indisciplinados ou perigosos em comparação aos colegas brancos. Isso os torna alvos constantes de advertências, punições e olhares de desconfiança, naturalizando práticas que os associam desde cedo à marginalização.

Diante desse percurso histórico, torna-se evidente que a educação no Brasil sempre esteve atravessada por marcadores de raça, classe e poder. Desde os tempos da colonização, a infância negra foi sistematicamente negligenciada, e a educação oferecida a essa população foi pensada não como instrumento de empoderamento, mas como mecanismo de controle social, domesticação e reprodução das desigualdades. Portanto, é impossível dissociar a construção da educação infantil no Brasil dos efeitos do racismo estrutural, que historicamente destinou às crianças negras uma educação para a subalternidade. As marcas dessa trajetória permanecem evidentes nas desigualdades que persistem nas escolas, nas altas taxas de evasão, na criminalização precoce e na desumanização que atinge corpos negros desde a primeira infância.

3.2 A influência da branquitude

Percebe-se que, para abordar o racismo de forma profunda, é indispensável discutir também a branquitude, pois é por meio dessa reflexão que conseguimos acessar as raízes da questão racial. Nesse sentido, é importante lembrar que a branquitude pode ser entendida como um tipo de acordo implícito entre pessoas brancas para a manutenção de seus privilégios (Bento, 2022). A mesma autora ressalta que esse pacto, ainda que não seja declarado, possui um forte componente

de autoproteção entre seus integrantes, sustentado pela percepção de ameaça que aquilo que é considerado “diferente” representa. Tal ameaça desafia o padrão de normalidade e universalidade construído socialmente por esse grupo, além de estar enraizada em medos que alimentam o preconceito (Almeida, 2019).

Esse olhar diferenciado e o tratamento desigual destinado a quem não pertence ao grupo branco favorecem a disseminação de ideias como a meritocracia, que acabam por dificultar o enfrentamento da desigualdade racial. Bento (2022) analisa a meritocracia a partir da ótica da branquitude, apresentando-a como um conjunto de competências tidas como naturais e adquiridas unicamente pelo esforço individual. No entanto, esse discurso desconsidera completamente os contextos socioeconômicos e raciais nos quais os indivíduos estão inseridos, transferindo toda a responsabilidade pelo sucesso educacional, profissional ou social exclusivamente para a pessoa, ignorando as desigualdades estruturais que afetam de forma direta o acesso às oportunidades.

Para tornar mais clara a contribuição da autora e aprofundar a crítica à interpretação dos trajetos sociais pela lógica meritocrática, é pertinente trazer a perspectiva do sociólogo Jessé Souza. O autor argumenta que a divisão da sociedade em classes sociais constitui uma das formas de opressão. Para ele, entender a desigualdade social exige uma análise cuidadosa das estruturas de classe. No entanto, quando essa estratificação é reduzida apenas à dimensão da renda, ou seja, quando se igualam classes sociais a grupos que compartilham níveis semelhantes de consumo ou poder aquisitivo, ignora-se todo o contexto estrutural que molda as trajetórias individuais. Dessa forma, a ausência de recursos financeiros passa a ser erroneamente atribuída ao fracasso ou esforço individual, reforçando o discurso ilusório da meritocracia (Souza, 2021).

Sob essa lógica, desconsidera-se todo o percurso social que forma cada sujeito, apagando fatores estruturais determinantes e permitindo que privilégios, tanto explícitos quanto sutis, sejam perpetuados. Para ilustrar, podemos utilizar a metáfora de um iceberg: a parte visível, que representa a renda e os bens materiais, é facilmente percebida, mas não revela a totalidade da estrutura. A parte submersa, maior e mais complexa, corresponde aos processos de socialização familiar e à posse de capital cultural, elementos valorizados pelas classes dominantes e fundamentais para manter o ciclo de acesso privilegiado à educação e às

oportunidades. Esses fatores, invisibilizados no discurso meritocrático, são os verdadeiros alicerces da desigualdade.

Diante disso, cabe questionar: como é possível sustentar a ideia de mérito individual quando, ao mesmo tempo, um jovem morador da periferia do Rio de Janeiro enfrenta um sistema educacional precário, marcado por lacunas de aprendizagem e falta de perspectivas reais de ascensão social por meio dos estudos que, teoricamente, seriam sua responsabilidade pessoal e um possível caminho para “vencer” na vida? Soma-se a isso a necessidade, muitas vezes inevitável, de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Em contrapartida, um outro adolescente, residente em áreas centrais do mesmo Estado, conta com uma rede de apoio sólida: cursa escolas em tempo integral, tem acesso a aulas complementares, simulados, oficinas formativas e recursos que o preparam com segurança para o ingresso em instituições de ensino superior de prestígio, sem que o aspecto financeiro represente um obstáculo real. Diante desse,

Mesmo nas famílias mais estruturadas, com pais amorosos, o filho brinca com o carrinho de mão de servente de pedreiro do pai e, como também ama o pai, aprende a ser trabalhador manual desqualificado brincando. Quando a mãe lhe diz para ir à escola precária dos negros e dos pobres, avisando que esse é o único caminho para sair da pobreza, como ele pode acreditar, se a escola da mãe apenas a tornou uma analfabeta funcional – como tantos outros dessa classe social brasileira? A socialização familiar é toda construída por exemplos práticos, não pelo discurso. São esses exemplos práticos que os filhos vão imitar e mais tarde reproduzir como herança de classe específica (Souza, 2021, p. 21).

Diante dessa realidade, é imprescindível reconhecer que as desigualdades educacionais não ocorrem de forma aleatória, mas são produzidas e mantidas por estruturas históricas que selecionam quais vidas são valorizadas e quais são descartáveis. A precariedade enfrentada por jovens negros e periféricos no acesso à educação de qualidade não é apenas uma consequência da desigualdade social, mas expressão concreta de uma lógica de controle e exclusão. É nesse ponto que os conceitos de necropolítica e necroeducação se tornam essenciais para

aprofundarmos a análise: eles nos permitem compreender como o Estado exerce seu poder por meio de práticas institucionais que determinam quem pode aprender e crescer, e quem será silenciado desde a infância. A seguir, será discutido sobre necropolítica e necroeducação, conceitos fundamentais para compreender como a estrutura social brasileira opera a partir de um projeto de morte simbólica e material que afeta, sobretudo, corpos racializados.

3.3 Necropolítica e exclusão social na educação

A necropolítica, para Achille Mbembe, é quando a morte deixa de ser apenas um evento biológico e passa a ser administrada como uma ferramenta do poder. A necropolítica revela como os Estados e os sistemas de dominação não se limitam a gerenciar a vida, mas também decidem como as pessoas devem morrer e, sobretudo, quem deve morrer. Em contextos de extrema vulnerabilidade, a linha entre estar vivo e estar morto se torna extremamente tênue, pois determinados grupos são empurrados para condições de existência tão precárias que o risco constante da morte se torna parte de sua própria experiência cotidiana. É justamente essa gestão da morte que se torna marca central da necropolítica (Bontempo, 2020)

A partir dessa perspectiva, fica evidente que a necropolítica não atua apenas no campo físico da eliminação direta de corpos, mas também no controle simbólico, social e econômico que leva determinadas populações a viverem em condições de constante vulnerabilidade. No contexto brasileiro, especialmente quando analisamos a população negra e periférica, percebemos como essa política de morte se materializa em territórios negligenciados, com acesso precário à saúde, educação, moradia e segurança,

“O que vemos é uma sociedade em que o sistema está em crise e faz-se necessário atacar as suas causas. No caso da morte de pessoas negras, torna-se fundamental analisar as especificidades das diferentes realidades, e identificar as tecnologias do racismo, as quais têm toda uma história e precisam ser combatidas veementemente.”(Bontempo, 2020, p. 559).

Em sua obra “Necropolítica”, Achille Mbembe traz que o racismo, dentro da lógica do biopoder, configura-se como uma tecnologia fundamental para viabilizar o exercício do velho direito soberano de “fazer morrer”. Trata-se de um mecanismo

que permite ao Estado gerir a vida de forma seletiva, regulando quem deve viver e quem pode morrer. Nesse sentido, o racismo atua como condição de possibilidade para a legitimação da morte, seja física, simbólica ou social, especialmente de corpos racializados, historicamente oprimidos. Como afirma Foucault: o racismo é a condição para a aceitabilidade do fazer morrer, funcionando como um instrumento central na economia política do biopoder e nas práticas estatais que naturalizam a exclusão e a violência (Mbembe, 2016)

Dessa maneira, compreende-se que o biopoder se manifesta como um instrumento de poder atravessado por determinações biológicas e raciais, que historicamente atribuem posições de superioridade aos brancos, aqueles que detêm o direito à vida e ao poder e de subalternidade aos negros, aqueles cuja existência é constantemente ameaçada. Esse exercício de soberania, originado no contexto colonial, atualiza-se na contemporaneidade por meio da necropolítica, a qual impõe aos corpos negros a condição simbólica da morte, definindo quem deve viver e quem pode morrer (COSTA et al., 2020).

Bontempo (2020) ainda afirma que a escravidão constitui uma das primeiras expressões do poder biopolítico, sendo o sistema de *plantation* uma estrutura político-jurídica que representa de forma emblemática e paradoxal o estado de exceção. Nesse sistema, o senhor torna-se proprietário não apenas da força de trabalho, mas do próprio corpo do escravizado, que, por sua vez, sofre três perdas fundamentais: a perda de um lar, a perda dos direitos sobre seu próprio corpo e a perda de seu estatuto político. Essa tríplice perda configura o que Mbembe denomina como “morte social”, na qual o indivíduo é privado de qualquer possibilidade de exercer fala, pensamento ou de pertencer a uma comunidade. Sendo assim,

“O que se observa é que, a partir da ocupação colonial ou da escravidão, a morte e a liberdade estão sempre interligadas. E o terror é o que define tanto os Estados escravistas como os regimes coloniais, uma vez que neles há uma permanente condição de viver na dor, além de serem privados da liberdade. Toda a paisagem desses regimes é marcada por uma intensa humilhação, soldados patrulhando, estruturas fortificadas, bloqueios de estradas, interrogatórios, crianças cegadas por armas, dentre outras formas de violência”(Bontempo, 2020, p. 570).

Mas de que maneira isso se relaciona à educação? Assim como o biopoder e a necropolítica empregam mecanismos que filtram indivíduos pela raça para determinar quem vive e quem morre, a necroeducação atua de forma semelhante, destinando às pessoas negras uma experiência escolar que já nasce marcada pela morte simbólica dentro do próprio sistema educacional, pois,

[...] o negro é quem possui menor acesso à educação formal e, quando esse acesso é possibilitado, ele ocorre de forma precária, ou seja, com atendimento não satisfatório, seja pela falta de infraestrutura adequadas das instituições, pela ausência de meios que possibilitem melhor aprendizagem, como remuneração de professores e funcionários, ou pela inexistência ou existência insuficientes de escolas em áreas marginalizadas (Costa et al., 2020).

A necroeducação, enquanto desdobramento da necropolítica no campo educacional, se entrelaça com os mecanismos da exclusão social. Ambas operam por meio da negação de direitos e da desumanização de determinados grupos, especialmente da população negra e periférica, consolidando um ciclo histórico de desigualdade. Ao tratar a educação como um privilégio e não como um direito, o sistema educacional contribui ativamente para a reprodução das hierarquias sociais, mantendo os corpos negros em posições de subalternidade.

A lógica necropolítica no âmbito educacional também se revela na invisibilização epistemológica das histórias e culturas afro-brasileiras. Quando o currículo, os materiais didáticos e as práticas cotidianas ignoram ou distorcem essa herança, a criança negra não encontra referências que legitimem sua existência. Esse processo simbólico de exclusão, por sua vez, reforça o sentimento de não pertencimento: não se reconhecer nos espaços escolares, nas narrativas, nas figuras de autoridade, nas atividades propostas, gera a impressão de que aquele ambiente não foi concebido para acolhê-la, intensificando a exclusão afetiva e social.

Além dessas dimensões simbólicas, o racismo estrutural produz impactos concretos na trajetória escolar dos jovens negros. Dados do IBGE (2022) mostram que menos da metade dos jovens pretos e pardos conclui o ensino médio, enquanto quase dois terços dos jovens brancos alcançam essa etapa. No que tange ao acesso ao ensino superior, apenas 16,4% da população negra chega a essa etapa, contra 29,5% da população branca (IBGE, 2023). Esses números evidenciam como a precariedade do atendimento escolar, resultante de infraestrutura deficiente, falta

de formadores capacitados, ausência de políticas públicas efetivas e redução de escolas públicas em áreas periféricas, amplia a exclusão social, pois jovens negros que não concluem o ensino médio ficam sem qualificações mínimas para o mercado de trabalho, aumentando a probabilidade de emprego informal e renda muito baixa.

Nesse contexto, a exclusão social na educação funciona como um mecanismo duplo da necroeducação: enquanto nega às crianças negras as condições de aprendizagem e pertencimento, também as empurra para uma trajetória marcada pela precariedade econômica e pela marginalização social, ampliando o risco de violência policial, encarceramento e privação de direitos. A educação, portanto, passa a operar como máquina de reprodução de desigualdades, mantendo vivos os padrões coloniais.

3.4 Infância e racismo: contrastes entre crianças negras e brancas

Diante da articulação teórica, histórica e social até aqui apresentada, é possível afirmar que a infância negra no Brasil é vivenciada sob um regime sistemático de negação de direitos e invisibilização identitária, resultantes de um projeto histórico de exclusão racial que atravessa as estruturas institucionais, culturais e educacionais. Essa infância é marcada por múltiplas formas de violência, a simbólica, emocional e estrutural, que impactam diretamente seu desenvolvimento, pertencimento e acesso às oportunidades, colocando as crianças negras em constante situação de resistência frente a um sistema que naturaliza desigualdades e hierarquias raciais desde os primeiros anos de vida.

O artigo de Flávio Santiago (2015) aborda a vivência de crianças negras com três anos de idade em um Centro de Educação Infantil de Campinas-SP. Em um de seus fragmentos de campo, ocorre a seguinte situação,

Durante a realização das atividades do dia das bruxas, na hora do sono, Zacimba (menina negra de 3 anos) acorda chorando e a docente vai ao encontro dela e pergunta:

- O (que) aconteceu?
- Eu tenho cabelo de bruxa, igual àquela história que você contou...
- Por que você tem cabelo de bruxa? Bruxa não existe!
- O meu cabelo é assim (pausa) [a menina aponta para os seus cachos], igualzinho o da bruxa, todo armado!
- Mas você não é bruxa...
- Olha lá o cabelo dela, é igual ao meu!
- O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho. A docente abraça a menina e a leva tomar água no refeitório (Santiago, 2015, p. 136).

Esse diálogo evidencia como as representações culturais, mesmo nas atividades pedagógicas aparentemente lúdicas, podem atuar como agentes de produção e reprodução de imaginários excludentes e desvalorizadores da estética negra. A criança, ao estabelecer tal associação, demonstra o quanto o seu processo de constituição identitária está sendo atravessado por referências simbólicas que reforçam o padrão estético eurocêntrico como norma de beleza e aceitação social.

De acordo com Gomes (2002), ao ingressarem na escola, as crianças negras passam a enfrentar a imposição de padrões estéticos e comportamentais que antes não lhes eram exigidos em seus círculos sociais de origem. A escola, ao estabelecer normas curriculares, de conduta e de apresentação física, promove um processo de uniformização no qual a aparência da criança negra, marcada por traços como o cabelo crespo, passa a ser constantemente vigiada e regulada. Embora nem sempre explicitamente racial, essa exigência estética muitas vezes se disfarça sob o discurso das normas disciplinares e dos preceitos higienistas. Nesse ambiente escolar, a representação do que é ser negro também se manifesta nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, nas interações entre docentes e discentes e até mesmo na organização visual dos espaços escolares.

O racismo, ao atribuir significados sociais negativos a características biológicas como a cor da pele e o cabelo, afeta profundamente a construção subjetiva e social dos indivíduos negros. Entretanto, esse mesmo processo

discriminatório desencadeia, por parte das pessoas negras, diferentes formas de resistência e resignificação, em que elementos historicamente estigmatizados passam a ser resgatados como símbolos de identidade, beleza e orgulho racial. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola, enquanto espaço formativo, reconheça essas dinâmicas e atue na superação dos preconceitos estéticos associados à negritude (Gomes, 2002).

Os contos de fadas, amplamente difundidos na literatura infantil e no cotidiano pedagógico, possuem em sua maioria origens europeias, como as histórias popularizadas pelos Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault. Esses relatos, embora carregados de valores universais, refletem majoritariamente um contexto sociocultural eurocêntrico, com personagens de traços fenotípicos brancos, olhos claros, cabelos lisos e ambientes que remetem à Europa medieval ou moderna: “As representações preconceituosas e suas influências exercem um poder devastador sobre a psique da criança negra, perpetuando a forma de se ver negativamente” (Santos, 2020). A ausência de referências positivas em livros, brinquedos, desenhos, músicas e práticas pedagógicas alimenta um sentimento de não pertencimento e desvalorização. Ainda sobre os contos de fadas e o que é disseminado nas escolas, podemos afirmar que,

A história ensinada é feita por brancos e para brancos; não existem nossos heróis, fato que traz um grande vazio para a criança, pois reflete nela que o ser importante é o outro, não ela. E a imagem que lhe é transmitida da África se apresenta com os contornos de um continente habitado por negros selvagens e atrasados. (Luiz et al, 1979, p.71).

Nesse contexto, a escola, enquanto uma das primeiras instituições sociais com as quais a criança estabelece vínculos significativos, desempenha um papel central. No entanto, é importante reconhecer que, historicamente, a escola brasileira foi pensada e estruturada como um espaço hegemônico de cultura branca, eurocentrada, onde a normatividade estética, linguística, histórica e cultural está pautada em valores ocidentais. O currículo escolar negligenciou as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, apresentando uma história que exalta o colonizador e inviabiliza o protagonismo negro.

Outra situação relatada por Santiago (2015) foi a de uma criança branca chamando a criança negra de suja,

Como de costume a docente pede para as crianças formarem uma fila na hora do lanche. No entanto, hoje ocorre uma confusão entre as crianças e Dandara (menina negra) começa a chorar. A docente olha brava para as crianças e pergunta:

- O que está acontecendo? Por que Dandara está chorando?

Duda responde:

- Porque eu empurrei ela! Ela é suja toda preta! Iria me deixar suja!

A docente olha a cena e diz:

- Dandara não perturba a Duda, vai para outro lugar e lava esse rosto, já estou cansada de brigas entre vocês. E Duda deixa de ser nojenta, para de implicar com a Dandara, cada uma tem um jeito! Para de encher o saco uma da outra! (Santiago, 2015, p. 138).

O episódio narrado ilustra de maneira contundente a presença do racismo estrutural no cotidiano escolar, manifestando-se tanto nas interações entre as crianças quanto nas respostas institucionais mediadas pela docente. A fala de Duda evidencia a interiorização precoce de discursos racializados, ao associar a pele preta de Dandara à sujeira e à contaminação, reproduzindo estereótipos historicamente construídos sobre os corpos negros. A atuação da docente, por sua vez, revela uma postura de negação da gravidade do ato discriminatório, ao minimizar a agressão verbal e deslocar a responsabilidade para a criança, desconsiderando as dimensões do preconceito racial ali evidenciado.

A racialização das relações sociais atravessa os corpos das crianças negras, influenciando de forma negativa a construção de suas identidades. Assim,

[...] as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha, o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (BENTO, 2011, p. 20).

Desde a infância, as crianças brancas passam por um processo de inserção social em que seus corpos, histórias e identidades são legitimados como a norma. Nesse percurso, a branquitude não se apresenta de forma explícita como um privilégio, mas se manifesta por meio de um conjunto de referências sociais,

culturais e institucionais que reafirmam a centralidade da experiência branca como padrão universal de humanidade. A branquitude opera como um lugar não nomeado de privilégio, justamente porque sua normatividade permite que seus membros não percebam as vantagens sistemáticas das quais usufruem.

Essa naturalização da centralidade branca começa ainda na primeira infância, quando as crianças brancas se veem amplamente representadas em materiais didáticos, contos de fadas, produções culturais, bem como nas figuras de autoridade dentro e fora do espaço escolar. Como ressalta Bento (2000), essas crianças, mesmo sem uma compreensão consciente da estrutura racializada na qual estão inseridas, são socializadas a ocupar espaços de superioridade simbólica e material, enquanto internalizam a invisibilização e a marginalização dos grupos racializados. O próprio silêncio em torno da discussão racial no cotidiano das crianças brancas funciona como um dispositivo de manutenção da branquitude: o não questionamento de sua centralidade impede o reconhecimento da desigualdade estrutural e sustenta a lógica da meritocracia como justificativa para os diferentes resultados educacionais e sociais.

Assim, o pertencimento precoce aos espaços de valorização e reconhecimento fortalece a segurança subjetiva das crianças brancas e alimenta um ciclo contínuo de reprodução de privilégios. Logo, mesmo sem uma consciência explícita de sua posição racial, as crianças brancas se desenvolvem dentro de uma rede que lhes garante vantagens cumulativas ao longo de sua trajetória social, educativa e profissional, enquanto a infância negra enfrenta a negação sistemática de pertencimento e valor.

Ao analisarmos a construção social da infância no Brasil, é importante reconhecer como a imagem da criança branca se consolida como padrão normativo, estando isenta de comparações depreciativas ou processos de inferiorização que marcam a infância negra. Segundo Bento (2000), a branquitude opera como um referencial de neutralidade e superioridade simbólica, tornando as características das crianças brancas, como o cabelo liso, a pele clara e os traços finos, socialmente valorizadas e associadas à beleza, pureza e inteligência. Essa valorização naturalizada impede que crianças brancas sejam alvos de questionamentos sobre sua aparência física ou sua capacidade intelectual desde a infância.

No entanto, conforme Gomes (2003), a escola frequentemente se configura como um espaço de construção da identidade negra, onde o corpo negro e o cabelo

crespo são vistos de maneira negativa, refletindo representações e concepções estéticas que marginalizam as crianças negras. Essas construções sociais, presentes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, revelam que o corpo negro ainda não é tratado como uma temática prioritária no campo educacional, especialmente nos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural.

A criança branca não vivencia processos sistemáticos de inferiorização ou comparações depreciativas em relação à sua identidade. Suas características fenotípicas são socialmente legitimadas e valorizadas, sendo frequentemente associadas a atributos positivos como beleza, pureza, inteligência e inocência. Essa valorização naturalizada confere à criança branca um status de neutralidade e superioridade simbólica, garantindo que sua aparência e identidade não sejam constantemente questionadas nos espaços sociais e educacionais. Assim, desde os primeiros anos de vida, crianças brancas experimentam um percurso de reconhecimento e validação social, distinto daquele vivenciado por crianças negras, que frequentemente enfrentam processos de desqualificação e estigmatização

A infância da criança negra no Brasil exige um contínuo processo de desconstrução dos padrões de branquitude, impostos desde os primeiros anos de vida. Desde cedo, essa criança é levada a confrontar valores eurocêntricos que são naturalizados como superiores e desejáveis, enquanto a negritude é frequentemente associada a estereótipos negativos, cabelo crespo "ruim", pele escura "inferior". Essa imposição simbólica enseja um processo de racismo internalizado, no qual a criança absorve a ideia de que, para ser valorizada socialmente, precisa se aproximar dos padrões brancos. A negação ou rejeição de elementos propriamente negros é incentivada por meio de imagens, brinquedos, literatura e literatura escolar que raramente refletem a diversidade étnico-racial e reforçam o apagamento do negro.

Ao longo do desenvolvimento acadêmico e social, essa criança, muitas vezes, internaliza a crença na superioridade branca, gerando impactos profundos na autoestima, na identidade e nas escolhas de vida. Esse processo de “autobranqueamento” pode se manifestar na escolha de produtos cosméticos, linguagem, preferências culturais e até na busca por ambientes educativos ou profissionais percebidos como mais “compatíveis” com o ideal branco.

No centro dessa transformação está o educador, cuja atuação ultrapassa a simples mediação de conteúdos. O professor precisa estar consciente do impacto que suas palavras, gestos, expectativas e escolhas pedagógicas exercem sobre o desenvolvimento das crianças negras. Sua postura pode ser decisiva na formação de percepções positivas ou negativas que essas crianças constroem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. É importante que o docente se entenda como agente ativo contra o racismo estrutural que perpassa as paredes da sala de aula e impacta diretamente crianças, desde as pequenas até as maiores, deixando marcas que acompanham a vida toda.

Para tanto, é necessário discutir e articular como se dá o papel transformador do educador e como ele pode agir dentro de uma pedagogia do afeto, pautada na luta antirracista.

4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIAS DO AFETO

4.1 O papel do educador na construção de uma educação inclusiva e antirracista

O educador tem um papel essencial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Isso exige, antes de tudo, uma postura crítica frente às estruturas sociais que sustentam a desigualdade racial e um compromisso ético com a promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a representatividade. No cotidiano escolar, é o professor quem estabelece as primeiras mediações entre o aluno e o conhecimento; por isso, seu olhar, suas expectativas e suas escolhas metodológicas exercem profunda influência sobre o desenvolvimento de cada criança.

Construir uma prática educativa antirracista demanda que o educador vá além da transmissão de conteúdos. É necessário que ele reconheça que a escola, mesmo sendo espaço de aprendizagem, não está imune aos valores sociais racistas e que, muitas vezes, reproduz padrões eurocêntricos em seus currículos, materiais e relações. Como destaca Munanga (2005), a ausência de preparo dos profissionais da educação no enfrentamento das questões raciais reflete diretamente o mito da democracia racial, que invisibiliza o racismo e perpetua desigualdades no processo de formação dos futuros cidadãos. O autor lembra que os educadores são frutos de

uma formação eurocentrada e, por isso, podem reproduzir os preconceitos que estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, é urgente que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, contemple reflexões sobre relações étnico-raciais, a história da população negra e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. A Lei 10.639/03 representa um marco legal nesse processo, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, mas sua efetiva aplicação ainda depende da ação intencional e comprometida dos educadores. Portanto, cabe ao professor posicionar-se como sujeito político, capaz de transformar a escola em um espaço de acolhimento, escuta, equidade e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira. A lei 10.639/03, sancionada há 22 anos atrás, diz que,

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representa um marco na luta por uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial no Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, essa legislação visa não apenas ampliar o conhecimento sobre a contribuição dos povos negros na formação da sociedade brasileira, mas também enfrentar o racismo de forma estrutural dentro dos espaços educacionais. No entanto, apesar de seu caráter progressista, a efetivação dessa lei ainda encontra entraves relacionados à falta de preparo docente, à ausência de materiais didáticos adequados e ao desinteresse institucional por uma abordagem mais profunda da temática.

Apesar dos avanços legais e políticos na luta contra o racismo, é preciso reconhecer que nenhuma legislação, por si só, tem o poder de eliminar atitudes preconceituosas enraizadas na subjetividade dos indivíduos. Como afirma Munanga (2005), o preconceito é fruto de sistemas culturais que operam de forma profunda e silenciosa na formação das pessoas, sendo introjetado desde a infância por meio de práticas, discursos e valores amplamente naturalizados. Nesse sentido, a superação do racismo demanda mais do que mudanças institucionais: requer um processo educativo transformador que atinge as estruturas simbólicas do pensamento social.

A educação, portanto, ocupa lugar central nesse enfrentamento, pois é por meio dela que se torna possível criar espaços de questionamento, desconstrução e ressignificação dos mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos. Para Munanga (2005), a escola pode e deve ser um espaço de ruptura com a lógica racista historicamente incorporada pela sociedade. Contudo, ele adverte que essa transformação começa pelo próprio educador, cuja formação e prática pedagógica precisam ser repensadas criticamente. Professores que não reconhecem suas próprias heranças culturais eurocêntricas e os preconceitos que podem carregar de forma inconsciente, correm o risco de reproduzir, no ambiente escolar, as mesmas estruturas que deveriam combater.

Afinal, o que caracteriza uma educação antirracista? Segundo Gomes (2017), trata-se de uma proposta pedagógica comprometida com a construção de um currículo afroreferenciado, que valorize a memória histórica, a cultura e as lutas da população negra no Brasil. Essa perspectiva exige mais do que ações pontuais: demanda atitudes, práticas e posturas sistemáticas de enfrentamento ao preconceito, à discriminação racial e às estruturas que sustentam o racismo institucional.

Entretanto, ainda há muitos obstáculos para que essa concepção se concretize nas escolas. Os materiais didáticos, em grande parte, continuam reproduzindo estereótipos e invisibilizando a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes. Além disso, a maioria das instituições limita-se a realizar ações simbólicas e descontextualizadas em datas específicas, como o 13 de maio (abolição da escravidão) ou o 20 de novembro (dia da consciência negra), sem promover, de fato, mudanças estruturais no currículo ou no Projeto Político-Pedagógico.

Gomes (2017) também chama atenção para a ausência de políticas de formação continuada que preparem os educadores para atuarem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em muitos casos, o debate sobre o racismo é restrito ao mês da Consciência Negra, quando, na verdade, esse momento deveria representar a culminância de um trabalho contínuo e transversal ao longo de todo o ano letivo.

Outro aspecto problemático está presente em discursos aparentemente igualitários, como a afirmação de que “todos devem ser tratados de forma igual”. Embora bem-intencionada, essa ideia pode se tornar excludente quando ignora as desigualdades históricas e sociais vividas por diferentes grupos, em especial a população negra. A educação antirracista, portanto, exige o reconhecimento das diferenças de pertencimento étnico-racial como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas justas.

Segundo Junior (2008), uma educação antirracista deve, primeiramente, reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira e buscar permanentemente a reflexão sobre o racismo, tanto no ambiente escolar quanto no contexto social mais amplo. Além disso, não deve conceber qualquer manifestação de preconceito ou discriminação, zelando para que as relações interpessoais sejam sempre respeitadas. É fundamental considerar a diversidade presente na escola como um fator integrador, encorajando a participação de todos, e realizar uma leitura crítica da História Brasileira que evidencie as contribuições de diferentes grupos na construção do país. Para tanto, o docente deve selecionar materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, incluindo aspectos da África, com o objetivo de reduzir o etnocentrismo curricular. Deve, também, pensar em meios e estratégias pedagógicas que valorizem essa pluralidade, promovendo o reconhecimento e a dignificação da diversidade cultural brasileira. Por fim, é necessário elaborar ações que fortaleçam a autoestima e o sentimento de pertencimento de educandos oriundos de grupos historicamente discriminados (Junior, 2008).

Com base na obra de Nunes (2022), é possível identificar recomendações fundamentais para promover a inclusão das crianças negras na sociedade desde a primeira infância. A autora propõe caminhos que podem ser adotados tanto nas práticas cotidianas quanto em instituições formais, como escolas e centros comunitários. Ainda que não configurem um manual definitivo, suas orientações

oferecem possibilidades concretas para pessoas e grupos comprometidos com a transformação da experiência das crianças negras em um contexto social marcado pelo racismo.

Uma das primeiras recomendações de Nunes (2022) é admitir que o racismo atinge os bebês e as crianças negras desde muito cedo. Essa constatação, embora pareça óbvia, é muitas vezes ignorada, principalmente quando se trata da infância. A autora defende que o reconhecimento dessa realidade é essencial para transformar as práticas sociais e educativas. Quando se entende que o racismo incide nas interações cotidianas, seja pelo modo como se olha, se fala ou se relaciona com crianças negras, torna-se mais fácil pensar em práticas pedagógicas que enfrentam tais violências. Além disso, ao admitir que crianças negras também podem reproduzir discursos racistas internalizados em sua socialização, compreende-se a urgência de oferecer referências positivas desde os primeiros anos de vida.

Outro ponto importante destacado por Nunes (2022) é a importância de ouvir e considerar, o que dizem as crianças negras. Em uma sociedade adultocêntrica, a escuta da criança é frequentemente simbólica, mas a autora insiste que, no caso das crianças negras, é necessário ir além da escuta superficial. Ouvir essas crianças é reconhecer suas experiências como válidas e incluí-las nos processos decisórios. Nunes aponta ainda que a linguagem das crianças não se limita às palavras: gestos, silêncios e expressões emocionais são formas legítimas de comunicação que precisam ser compreendidas, especialmente quando revelam sentimentos de dor ou frustração relacionados a episódios de racismo. Assim, escutar a criança negra também envolve oferecer espaço para que ela possa expressar raiva, tristeza e desconforto sem ser reprimida ou invalidada, uma atitude que desafia tanto a lógica racista quanto o modelo tradicional de educação emocional.

Um dos pontos centrais na promoção de uma infância antirracista e verdadeiramente inclusiva diz respeito à importância de que crianças negras sejam reconhecidas como pessoas completas, com identidade e pertencimento, tanto por si mesmas quanto pelas crianças e adultos brancos. A autora afirma que, para que as crianças negras se sintam parte da sociedade, é essencial que estejam representadas nos espaços que ocupam, em casa, na escola, nos livros, brinquedos, filmes, e outras mídias. Segundo Nunes (2022), a representação positiva e plural de crianças negras deve ser feita de maneira significativa e intencional, garantindo que essas crianças se vejam como capazes de imaginar,

criar, inventar e sonhar. A autora destaca que não basta mostrar essas imagens apenas às crianças negras: é igualmente importante que as crianças brancas também tenham acesso a essas representações para que possam reconhecer a humanidade de seus colegas negros e negras. Essa visibilidade contribui para a desconstrução da branquitude como norma universal, convocando os grupos racialmente privilegiados a participar da construção de um mundo mais igualitário desde a infância.

Concluindo as recomendações propostas por Nunes (2022), a autora destaca que compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como uma educação que ensina a viver junto e com a diferença é essencial para transformar a experiência das crianças negras em uma sociedade marcada pelo racismo. Ela ressalta que a ERER não deve ser vista como algo pontual ou complementar, mas como uma dimensão estruturante do cuidado e do convívio nas instituições de educação infantil. Nunes (2022) explica que, após a promulgação da Lei 10.639/2003, a ERER passou a se configurar como um campo de conhecimento legítimo na educação brasileira. No entanto, ela alerta que, mesmo após mais de uma década da criação da lei, muitas escolas ainda não incorporaram esse tema às suas práticas pedagógicas. Diante disso, reforça a urgência de considerar a ERER como parte integrante do cotidiano escolar e da formação cidadã.

Diante das reflexões apresentadas, reafirma-se que o educador ocupa uma posição estratégica e insubstituível na consolidação de uma educação antirracista. Ele é agente de transformação social, responsável por mediar o acesso ao conhecimento de forma crítica e ética. Para isso, torna-se indispensável reconhecer que a escola é um espaço que ainda carrega práticas historicamente marcadas por referências limitadas à pluralidade cultural brasileira.

A ação pedagógica antirracista exige formação continuada, revisão constante de práticas e um currículo que dialogue com as vivências, culturas e histórias dos estudantes negros. Como apontam Munanga (2005) e Gomes (2017), é preciso superar os mitos da democracia racial e da neutralidade pedagógica, compreendendo que a educação só será verdadeiramente democrática quando reconhecer o racismo estrutural e sua influência dentro da instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa iniciou-se a partir da inquietação sobre como o racismo impacta a experiência escolar e emocional de crianças negras desde os primeiros anos de vida. A pergunta norteadora partiu do desejo de compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir, a partir de uma abordagem afetiva e antirracista, para o desenvolvimento integral e digno da infância negra em um país marcado pela desigualdade racial histórica. O objetivo não foi apenas acadêmico, mas também social, político e ético: refletir sobre como o cotidiano da educação infantil pode (e deve) ser transformado em território de acolhimento, resistência e afirmação das identidades negras.

O percurso da pesquisa começou pelo reconhecimento do racismo como uma estrutura social que organiza desigualdades e produz efeitos profundos na subjetividade de indivíduos racializados. Buscou-se compreender como o racismo atinge a infância, muitas vezes de maneira silenciosa, mas contundente. A negação da infância negra, a ausência de representatividade e o silenciamento das expressões culturais afro-brasileiras são aspectos que dificultam o sentimento de pertencimento e o reconhecimento positivo de si por parte das crianças negras.

A análise aprofundada da infância negra possibilitou compreender que o racismo não é uma vivência restrita à fase adulta, tampouco algo abstrato ou distante da realidade escolar. Ao contrário, manifesta-se precocemente, atravessando as relações, os materiais pedagógicos, os silêncios curriculares e as práticas institucionais. Crianças negras aprendem, muitas vezes de forma dolorosa, que sua aparência, sua história e seus modos de existir são desvalorizados ou mesmo rejeitados. Essa percepção, internalizada desde cedo, afeta sua autoestima, seu desempenho escolar e sua construção subjetiva. Ao mesmo tempo, constata-se que crianças brancas, em sua maioria, não são apresentadas ao debate racial de forma crítica, e por isso crescem sem consciência dos privilégios que os beneficiam ou das desigualdades que os cercam.

Pensar uma educação que se proponha a transformar essa realidade exige mais do que boas intenções. Requer formação crítica, engajamento político, escuta ativa e, sobretudo, sensibilidade afetiva. O desafio é enorme, porque exige romper com padrões pedagógicos estabelecidos, com posturas naturalizadas e com a falsa neutralidade que a escola historicamente assumiu diante do racismo. A afetividade, nesse processo, não é apenas um recurso emocional, mas uma escolha ética. É

pelo vínculo que se constrói confiança; é pelo afeto que se legitima o outro como sujeito digno de cuidado, escuta e pertencimento

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, refletiu-se sobre os limites e as possibilidades da escola como espaço de acolhimento e transformação. Compreendendo que, embora haja avanços legais, ainda se enfrenta obstáculos em sua aplicação prática, seja pela ausência de formação docente adequada, seja pela resistência institucional em rever currículos eurocêntricos. Por isso, o papel do educador foi abordado com centralidade: é ele quem, por meio de sua escuta, sensibilidade e posicionamento político-pedagógico, pode auxiliar na transformação do cotidiano da sala de aula em um espaço de valorização das culturas negras.

Dessa forma, considero que esta pesquisa contribui para o campo da educação, especialmente no que se refere ao debate sobre infância, raça e afeto, e convida professores, gestores e futuros educadores a repensarem seu papel na formação de sujeitos críticos, conscientes e seguros de sua identidade. A infância negra não pode mais ser invisibilizada, tampouco reduzida a estereótipos ou expectativas limitantes. É dever da escola acolher essas crianças em sua integralidade, oferecer referências positivas e permitir que elas cresçam em ambientes onde possam ser vistas, ouvidas e reconhecidas.

Por fim, esta pesquisa contribuiu não apenas para o campo acadêmico e educacional, mas também para minha formação enquanto sujeito social e profissional da educação. Aproximar-me dessas discussões fez com que eu revisse minhas próprias práticas, meus silêncios, minhas potências e limitações. Entender que a infância negra precisa ser cuidada, afirmada e celebrada é compreender que a escola não é neutra e que o educador também é agente político. É compreender que o racismo não será superado apenas com leis ou discursos genéricos sobre igualdade, mas com ações concretas, afetivas e intencionais.

A mudança não é imediata, mas é possível, e começa com o reconhecimento da história de uma criança negra que entra na escola pela primeira vez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo: CEERT, 2000. Disponível em:

<https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

BONTEMPO, V. L. **Achille Mbembe e a noção de necropolítica**. *Sapere Aude*, v. 11, n. 22, p. 558–572, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2020v11n22p558-572>. Acesso em: 04 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 3. ed. São Paulo: Gente, 2001.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. 2014. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/impacto_desenvolvimento_primeira%20infancia_sobre_aprendizagem.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

COSTA, Aline P.; MARTINS, Carlos H. dos S.; SILVA, Heloíse C. da.

Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional

brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250043, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250043.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores**. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PyFjT66TFDL7jSNfpWCgMGw/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LERNER, Rogério; ROCHA, Rudi; PONCZEK, Vladimir; et al. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: NCPI – Núcleo Ciência Pela Infância, 2021. Disponível em:

<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LUIZ, M. do C.; SALVADOR, M. N.; CUNHA JÚNIOR, H. **A criança (negra) e a educação**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p. 69–72, 1979. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1666>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 122–151, 2016.

Disponível em:

<https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde da criança: primeira infância**. Disponível em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia>. Acesso em: 21 maio 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, J. F. **A importância do afeto em sala de aula**. Porto Alegre, 2011.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142873/000993864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 maio 2025.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Enfrentamento do racismo na primeira infância**. São Paulo: Geledés, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTIAGO, Flavio. **Gritos sem palavras: resistência das crianças**

pequeninhas negras frente ao racismo. *Educar em Revista*, 2015. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkcw7J8748FVVbt/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SANTOS, Jane Fagna dos. **Era uma vez... um conto de fadas nunca contado: a representatividade negra nos contos de fadas**. In: *Anais do Seminário Interlinhas 2020 — Fábrica de Letras*, v. 8, n. 1 e 2, p. 179-189, 2020.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8109372/mod_resource/content/1/Jess%C3%A9%20Souza.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica). Disponível em:
<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.