

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA INFÂNCIA DE MENINAS
NEGRAS: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM ESCOLAS DE SÃO FRANCISCO DO CONDE – BA¹**

Suelen Silva Santos²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a construção da identidade racial na infância de meninas negras, com base em um relato de experiências, construído a partir de vivências pessoais, memórias e observações em escolas do município de São Francisco do Conde- Ba, região do Recôncavo Baiano. Trata-se de uma análise que articula experiências cotidianas, histórias de vida e percepções como educadora, relacionando-as com contribuições dos estudos étnico-raciais e a discussão acerca dos impactos do racismo estrutural na infância negra, que dialogam diretamente com a lei 10.639/2003. Neste sentido é possível refletir sobre como o espaço escolar e a família podem contribuir na formação identitária e na promoção de uma educação antirracista. O texto apoia-se em autoras e autores que buscam compreender a complexidade desses processos como Gomes (2013; 2017), Akotirene (2019) e Teodoro (2018), destacando a forma como os ambientes familiar e escolar, podem tanto reproduzir preconceitos e estigmas, quanto fortalecer a afirmação de crianças negras, a partir das suas corporeidades, de suas memórias, de suas histórias. Desta forma compreendemos que a atuação docente pode ultrapassar a mera transmissão de conteúdo, para fomentar a escuta, o diálogo e o reconhecimento de experiências infantis negras. Por outro lado, reafirma-se a importância da formação continuada de educadores comprometidos com a efetivação de políticas afirmativas e de práticas de inclusão, desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: antirracismo; negros - identidade racial; crianças negras - Recôncavo (BA); racismo na educação.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the construction of racial identity in the childhood of Black girls, based on an account of experiences, supplemented by observations in schools in the municipality of São Francisco do Conde, in the Recôncavo Baiano region. The contributions of ethnic-racial studies and the discussion regarding the impacts of structural racism on Black childhood directly relate to Law 10.639/2003. In this sense, it is possible to reflect on how the school can contribute to identity formation and the promotion of anti-racist education. The text draws on authors who seek to understand the complexity of these processes, such as Gomes (2013, 2017), Akotirene (2019), and Teodoro (2018), highlighting how the family and school environments can both reproduce prejudices and stigmas and strengthen the affirmation of Black children, based on their bodies, memories, and histories. In this way, we understand that teaching can go beyond the mere transmission of content, to foster listening, dialogue, and recognition of Black childhood experiences. On the other hand, the importance of continuing education for educators committed to the implementation of affirmative action policies and inclusion practices, from the earliest years of schooling, is reaffirmed.

Keywords: anti-racism; black people - racial identity; black children - Recôncavo (BA); racism in education.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Lúzio Matos Silva.

² Discente do curso de Pedagogia na UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui um período decisivo na formação da identidade, momento em que valores, pertencimento e autoimagem começam a ser construídos. No caso de meninas negras, esse processo é atravessado por diferentes fatores, como o racismo estrutural, o sexismo e as expectativas sociais que influenciam suas subjetividades desde muito cedo. Vigotski (1998) explica que a transformação do indivíduo acontece por meio da internalização de signos, isto é, da assimilação de informações que, conforme o contexto em que surgem, podem direcionar o desenvolvimento infantil. Diante disso, os ambientes educativos e familiares em que as crianças negras crescem assumem papel fundamental na formação de suas identidades. Ao mesmo tempo, escola e família, como espaços de socialização, podem alimentar discursos e práticas que reforçam ou combatem violências.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003³, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representa um avanço importante no campo educacional ao propor a valorização e a reparação histórica da cultura negra. Essa legislação reforçou o debate sobre o papel da escola na promoção da educação antirracista. No entanto, como aponta Rosenberg (2012), apesar do caráter transformador da lei, a educação infantil ainda permanece à margem dessa discussão, mesmo sendo o período em que as crianças mais absorvem valores e representações sociais. Sua aplicação está concentrada no ensino fundamental e médio, deixando a educação infantil fora do âmbito da obrigatoriedade. A autora, assim como Dias (2012), Silva e Souza (2013) e Teodoro (2011), também observa que as produções acadêmicas sobre relações étnico-raciais na educação infantil ainda recebem pouca atenção. A falta de uma regulamentação específica, porém, não significa que as crianças pequenas estejam protegidas dos efeitos do racismo estrutural. Pelo contrário: práticas discriminatórias e atitudes preconceituosas aparecem no cotidiano das instituições de educação infantil, interferindo na construção da identidade e da autoestima das crianças negras. Diante desse contexto, torna-se fundamental investir em ações pedagógicas intencionais que valorizem a diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de vida. O espaço escolar, especialmente na educação infantil, torna-se um lugar central dessa disputa, podendo tanto reforçar estereótipos quanto contribuir

³ A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representa um importante avanço no campo educacional, ao propor a valorização e a reparação histórica da cultura negra. BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. DOU de 10 de jan. de 2003.

para o reconhecimento da identidade negra e para processos mais inclusivos.

As reflexões aqui desenvolvidas se apoiam em minhas vivências enquanto mulher negra, filha de uma trabalhadora negra que enfrentou o racismo e a precarização na busca por sobrevivência. Minha entrada na escola pública e, posteriormente, minha atuação profissional como auxiliar de classe em escolas municipais de São Francisco do Conde possibilitaram observar, de forma sensível, situações que evidenciam a presença constante do racismo na infância, sobretudo nas experiências de meninas negras. Historicamente, o acesso das mulheres à educação no Brasil só se consolidou a partir da década de 1980, ainda dentro de modelos conservadores e patriarcais voltados à preparação para papéis sociais tradicionais. Carneiro (2013) aponta que as relações de gênero e raça em nosso país carregam uma herança marcada pela violência e pela desigualdade. Ao discutir o “mito da fragilidade feminina”, a autora evidencia como essa narrativa foi utilizada para justificar a tutela masculina, ao mesmo tempo em que excluiu as mulheres negras dessa representação. Isso porque elas nunca foram vistas como frágeis: desde o período escravista, estiveram submetidas ao trabalho forçado e às lutas diárias por sobrevivência e resistência.

Este artigo, portanto, não se propõe a apresentar uma pesquisa aplicada, mas sim produzir uma reflexão fundamentada teoricamente e construída a partir de experiências vividas, memórias, observações e afetos. O texto busca compreender como meninas negras elaboram sua identidade em meio a estruturas que, ao mesmo tempo, silenciam e revelam suas potências, e como a escola pode se constituir como território de afirmação e resistência. Considerando um município cuja história concentra-se na luta afrodescendente e onde cerca de 85% da população se autodeclara negra, busca-se compreender como o racismo se manifesta nos contextos escolar e familiar e identificar estratégias que favoreçam uma educação antirracista capaz de fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dessas crianças. Esse olhar histórico, somado à minha trajetória pessoal e profissional, sustenta a motivação deste estudo. Interessa-me compreender como o racismo estrutural e as desigualdades de gênero atravessam o cotidiano de meninas negras e influenciam a construção de suas identidades, especialmente no contexto escolar. Refletir sobre essas questões torna-se essencial para pensar práticas educativas que contribuam para uma infância mais justa e para a afirmação de suas subjetividades.

2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E TRAJETÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA QUE TAMBÉM É COLETIVA

Minha história é atravessada por marcas que não são apenas minhas, mas de muitas mulheres. Quando me refiro à minha trajetória pessoal, que constitui o corpus reflexivo desta pesquisa, reconheço que ela carrega experiências individuais e coletivas. Venho de uma família humilde do município de Cairu, na Bahia. Sou filha de uma mulher que precisou migrar para a capital, trabalhar em condições desumanas e enfrentar situações decorrentes do racismo e do sexismo estruturais, em busca de condições de vida mais dignas. Cresci observando sua força e sua dor, e foi através dela que compreendi, mesmo sem nomear, que ser mulher negra periférica significava carregar sobre o corpo expectativas sociais que nos restringem e nos violentam. Ainda assim, ela persistiu e garantiu minha educação, inicialmente em uma escola particular, por acreditar que o ensino privado representava melhores oportunidades e ascensão social. Hoje reconheço que essa crença também reflete valores racistas e elitistas que atravessam a sociedade brasileira. Mais tarde, ao ingressar na escola pública, passei a conviver com outras realidades e percebi de forma mais nítida as desigualdades que afetam meninas negras no ambiente escolar. Percebi como o racismo se expressava em pequenas falas, olhares, brincadeiras e silenciamentos. Nesse convívio, comecei a enxergar que a dor que senti também era vivida por outras meninas, e que nossas histórias se entrelaçavam.

Observei como as estruturas racistas e machistas delimitam espaços, silenciam experiências e restringem possibilidades de protagonismo. Essas vivências, que marcaram minha formação, também revelam como o processo educativo pode reforçar hierarquias, mas, ao mesmo tempo, abrir caminhos para que outras narrativas negras sejam fortalecidas e reconhecidas. A convivência com colegas que compartilhavam experiências semelhantes permitiu fortalecer laços de resistência e despertar uma consciência crítica sobre o papel da escola e da família na formação identitária. Essas trocas mostraram que a educação pode, de fato, ser um instrumento de transformação quando se abre ao reconhecimento das diferenças e à valorização das trajetórias negras.

Essas percepções se aprofundaram quando passei a atuar como auxiliar de classe. No convívio diário com crianças, na rotina de cuidado e nas práticas pedagógicas, testemunhei situações de exclusão que se repetiam nas experiências de muitas crianças negras, especialmente das meninas. A escola, que deveria ser um espaço de inclusão e emancipação, muitas vezes

reproduz silenciamentos e práticas discriminatórias, seja pela ausência de representatividade nos materiais didáticos, seja pela falta de incentivo à valorização da identidade negra. A atuação profissional em escolas de Ensino Fundamental I permitiu observar, de forma sensível, o impacto do racismo na vida de crianças negras. Minha trajetória nessa área começou em 2019, quando passei a trabalhar como auxiliar de classe, função que exerci em diferentes unidades. Nesse período, acompanhei práticas pedagógicas, as interações entre crianças e professores, além de processos que delimitavam espaços e produziam formas de exclusão que se manifestavam no cotidiano escolar, nos cuidados, nas rotinas de disciplina e nas experiências de socialização.

A permanência prolongada nesses espaços tornou possível observar, de maneira sistemática, diversas situações de discriminação racial, sobretudo relacionadas à estética corporal e ao uso de cabelos crespos. Essas situações, muitas vezes naturalizadas pela comunidade escolar, têm repercussões emocionais e pedagógicas significativas para as crianças. As experiências que vivenciei ocorreram tanto dentro das salas de aula quanto nas dinâmicas institucionais e constituem a base que integra esta pesquisa, orientando a análise desenvolvida ao longo do trabalho. Nessas vivências, percebi que a trajetória de cada criança era atravessada por memórias, dores e estéticas produzidas historicamente por um sistema que nega humanidade. Acontecimentos dessa natureza ilustram como o racismo atravessa relações familiares e escolares, provocando sofrimento e fragilizando vínculos afetivos.

Ao mesmo tempo, revelam a falta de preparo das instituições para lidar com processos de violência que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar. Refletir sobre essas situações reforça a importância de uma atuação pedagógica sensível, que valorize a diversidade e promova práticas educativas reparadoras, sendo esse um passo fundamental para enfrentar e superar tais experiências. A ausência de formação adequada e de protocolos claros faz com que a responsabilidade seja frequentemente transferida para as famílias. Muitas delas, sem compreender as causas estruturais do racismo, acabam adotando medidas extremas ou insuficientes, o que pode aprofundar ainda mais o sofrimento das crianças. Como ressalta Abramovay (2005), a violência é um conceito dinâmico, que adquire diferentes significados conforme as transformações sociais e culturais. Por isso, é necessário analisá-la em seus múltiplos contextos, incluindo o escolar, onde se materializam práticas e discursos que afetam diretamente a construção identitária das crianças.

Nessa perspectiva, Cavalleiro (2003) afirma que a escola não é neutra e que práticas discriminatórias podem ser reproduzidas de forma tão naturalizada que passam despercebidas, permitindo que o racismo estrutural se perpetue nas interações cotidianas. O conceito de racialização, conforme Santiago (2015), ajuda a compreender esse processo ao mostrar como fatores políticos e sociais hierarquizam sujeitos com base em características fenotípicas. Entre as crianças, isso aparece em atitudes de rejeição, comentários depreciativos ou até no desejo de embranquecimento, revelando que essas percepções são produzidas e reforçadas desde muito cedo

3 ESCOLA E FAMÍLIA COMO ESPACOS QUE PRODUZEM E REPRODUZEM IDENTIDADES

A família é o primeiro espaço de socialização. Quando essa família, como tantas outras, reproduz discursos de embranquecimento, silenciamentos e hierarquias herdadas do período colonial, conforme aponta Hooks (1995), a estrutura patriarcal e racista permanece viva em nossas casas. Nesse processo de construção da pesquisa, observei que muitas famílias não compreendiam determinados processos de exclusão referentes ao cabelo, à cor da pele ou a traços fenotípicos. Em alguns contextos, ouvi responsáveis afirmarem que “um apelido não era maldade”, enquanto a criança chorava silenciosamente. Esses silenciamentos, como aponta Munanga (2005), destroem o orgulho racial e dificultam a construção da autoestima.

Em uma das escolas em que trabalhei, uma menina de seis anos recusava-se a participar de atividades que envolvessem fotografia, pois dizia que “não gostava do seu rosto”. Esse incômodo surgiu espontaneamente e é resultado de construções sociais. Na escola, essas práticas ganham outra dimensão como: comentários depreciativos sobre “cabelo bagunçado”, a escolha recorrente de personagens brancos e a ausência de referências negras em livros e cartazes moldam a forma como essas crianças percebem seu lugar no mundo. É nesse coletivo que a criança começa a reconhecer seu corpo e a desenvolver as primeiras noções de identidade. Conforme destaca Gomes (2005), a constituição da identidade racial é um processo contínuo que se inicia nas relações familiares, sendo essencial que a criança negra receba reforços positivos sobre sua aparência e seu pertencimento étnico-racial. Munanga (2005) complementa que o fortalecimento da autoestima e do orgulho racial deve ser estimulado desde a infância, por meio do reconhecimento da história e da cultura de sua ancestralidade africana, de modo

que família e escola atuem de forma articulada na construção de uma identidade positiva.

Para Vigotski (*apud* Oliveira, 2017), as interações sociais mediam o desenvolvimento psicológico; logo, quando os signos internalizados expressam racismo, desvalorização ou hierarquias de cor, interferem diretamente na formação da consciência e da autoimagem infantil. Assim, tanto a família quanto a escola, como apontam Petronilha Gonçalves e Silva (2010), precisam promover experiências de afeto, escuta e valorização das diferenças, reconhecendo a criança negra como sujeito de direitos, histórias e saberes. Por essa razão, torna-se imprescindível que a autoestima da criança seja construída desde os primeiros anos de vida, com o apoio ativo dos pais ou responsáveis. A percepção que a criança desenvolve de si mesma é moldada por esforços positivos, cuidados afetivos e valorizações simbólicas que lhe possibilitam desenvolver perspectivas saudáveis sobre sua existência.

Nesse sentido, a análise da conjuntura familiar revela-se indispensável. Ainda no século XXI, muitos lares permanecem marcados pela predominância de modelos e padrões masculinos, além da perpetuação de papéis secundários atribuídos às mulheres, reforçados por estereótipos, silenciamentos e práticas de subordinação. Tais estruturas também atravessam a vida das crianças negras, influenciando como elas se percebem no mundo e constroem seu sentimento de pertencimento. Essa realidade é moldada historicamente por estruturas herdadas do colonialismo, que continuam a influenciar a organização familiar contemporânea e as formas de relação estabelecidas no cotidiano. É notável que muitos comportamentos observados nas instituições educacionais e no ambiente familiar, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais, derivam de uma consciência socialmente construída e sustentada por práticas e discursos que atravessam gerações.

O racismo se manifesta de maneiras diversas e, muitas vezes, sutis, sendo reproduzido por crianças e adultos, de forma consciente ou inconsciente. Esses comportamentos revelam um sistema de exclusão profundamente enraizado, que se atualiza nas interações diárias e impacta diretamente a construção da identidade racial de meninas negras. A sutileza dessas práticas, por vezes naturalizadas, demonstra como o racismo permanece operando mesmo quando não é nomeado, reforçando hierarquias e desigualdades. Diante esse cenário repensar tanto as práticas pedagógicas quanto as relações estabelecidas no contexto familiar, de modo que ambas contribuam efetivamente para a valorização da diversidade e para o reconhecimento das identidades. Isso implica promover experiências que acolham, fortaleçam e legitimem as

vivências das crianças negras, possibilitando que se desenvolvam em ambientes onde suas histórias, corpos e subjetividades sejam valorizados.

Ensinar as diferenças, nesse contexto, representa uma oportunidade de reinventar a educação e de construir práticas pedagógicas que rompam com lógicas historicamente excludentes. A escola, portanto, precisa ser um espaço de ruptura com essas violências, mas, em muitos casos, não está preparada para isso: falta formação antirracista, consciência política e disposição afetiva para lidar com determinadas situações que exigem cuidado. Esse silêncio, muitas vezes decorrente do desconhecimento, do medo de abordar temas considerados “delicados” ou da própria reprodução de preconceitos naturalizados, acaba por reforçar a invisibilização das experiências de crianças negras. Ao não nomear o racismo e suas consequências, produz-se um ambiente onde práticas discriminatórias permanecem ocultas e inquestionáveis, perpetuando estruturas que limitam o pleno desenvolvimento identitário e emocional dessas crianças, fragilizando sua autoestima e dificultando o reconhecimento positivo de sua pertença racial.

Cavalleiro (2003) ressalta o isolamento e a invisibilidade de crianças negras nos espaços escolares, bem como a presença de práticas educativas desiguais que operam cotidianamente nesses ambientes. Em sua pesquisa, a autora constatou insultos direcionados a essas crianças por parte de colegas, com o uso de termos pejorativos que reforçam estereótipos raciais e marcam negativamente o pertencimento étnico-racial. Observou, ainda, que muitas crianças negras demonstravam comportamentos de negação de sua identidade, enquanto crianças brancas frequentemente expressavam sentimentos de superioridade. Para Cavalleiro (2003, p. 54), “parecia haver uma legitimação, por parte da própria dinâmica escolar, para que os alunos brancos se sentissem no direito de reproduzir tais comportamentos discriminatórios”.

É sabido que a construção negativa da imagem de crianças negras influencia diretamente sua autoimagem e seus comportamentos, moldando desde cedo a forma como se percebem e se posicionam no mundo. Nesse sentido, Teodoro (2011) reforça que a criança deve ser compreendida como um ator social de pleno direito, capaz de produzir símbolos, representações e crenças situadas em sistemas culturalmente organizados. A autora dialoga com Pinto (1997, p. 65), ao afirmar que as crianças nascem em universos simbólicos e, a partir deles, apropriam-se da realidade social em que estão inseridas. Assim, suas percepções sobre si e sobre os outros são continuamente elaboradas por meio das interações que vivenciam, especialmente no ambiente escolar.

Apesar de vivermos em um país multicultural, que abriga uma diversidade étnico-racial significativa, essas diferenças muitas vezes são negligenciadas ou tratadas de forma desigual no ambiente escolar. Dessa forma, a escola, enquanto instituição social, possui papel fundamental na desconstrução desses estigmas e na promoção de práticas inclusivas que respeitem e valorizem as identidades em suas múltiplas manifestações. Gomes (2003) destaca que, embora haja avanços em estudos e pesquisas que articulam educação, cultura e relações raciais, ainda é necessário aprofundar a compreensão das dimensões simbólicas envolvidas nesse processo, especialmente aquelas que estruturam o imaginário social e influenciam as percepções que crianças e adultos constroem acerca da diferença. Reconhecer e problematizar tais dimensões é condição indispensável para que a escola se constitua, de fato, como um espaço de transformação e de afirmação identitária. A autora enfatiza que elementos como o corpo e o cabelo de pessoas negras, frequentemente marcados por estereótipos e preconceitos, devem ser analisados também como componentes fundamentais na construção identitária no contexto escolar.⁴

É necessário considerar que as experiências vividas por mulheres negras são moldadas pelas interseções entre racismo e sexismo, o que implica, muitas vezes, em visões externas e distorcidas acerca das condições da população negra, especialmente no que se refere às mulheres. Nesse sentido, estudos com meninas negras na educação infantil revelam a importância de escutar e compreender os modos pelos quais o racismo as afeta, bem como os mecanismos que utilizam para expressar ou lidar com essas opressões.

A construção de um espaço educativo inclusivo reflete diretamente na autoestima dessas crianças, que, desde muito pequenas, internalizam vivências capazes de gerar sentimentos negativos de inferioridade. Cavalleiro (2003) destaca que crianças negras, ainda na primeira infância, já absorvem uma identidade negativa em relação a si mesmas evidenciando a fragilidade de discursos universalistas que pregam a igualdade sem considerar as desigualdades estruturais existentes.

⁴ Como lembra Gomes (2017), o corpo é uma linguagem e carrega significados sociais; para crianças negras, essa linguagem muitas vezes produz rejeição.

No estudo “Eu e o Outro – Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil”⁵ (Teodoro, 2018), observa-se como o preconceito se manifesta nas interações desde a infância, revelando um conjunto de práticas, falas e gestos que escancaram a presença do racismo nas relações cotidianas e mostram como as crianças, desde cedo, se percebem e percebem o outro pelas lentes das hierarquias raciais.

Nesse sentido, os relatos observados na educação infantil revelam, de forma contundente, como as crianças não apenas percebem, mas também reproduzem hierarquias raciais presentes na sociedade. Em muitos casos, essas práticas surgem de maneira espontânea, incorporadas às brincadeiras e às interações cotidianas, evidenciando que o racismo já se manifesta em gestos simples e aparentemente inocentes. Um exemplo emblemático pode ser observado na seguinte situação descrita por Teodoro (2018):

Havia um grupo de crianças de três e quatro anos brincando no parque. Eu me aproximei para verificar o teor da brincadeira e perguntei: “Do que vocês estão brincando?” “Casinha”, responderam as crianças. Perguntei então: “O que o fulaninho representa nessa brincadeira?” “Ele é nosso cachorro”, responderam. “E por que ele é o cachorro?” “Porque ele é preto”, disseram.”⁶

Esse exemplo revela como o preconceito racial pode manifestar-se já na primeira infância, reproduzido nas interações e nas brincadeiras de forma preocupante. O episódio evidencia que, mesmo antes de compreenderem plenamente as estruturas sociais, as crianças já internalizam valores e hierarquias presentes no meio em que vivem. Entretanto, é notório que, em algumas instituições, esses comportamentos são naturalizados ou interpretados como “brincadeiras sem intencionalidade”, o que contribui para a sua invisibilização e impede ações pedagógicas que enfrentem o problema de maneira adequada.

Santiago (2014) aponta que atitudes e reações infantis, tradicionalmente interpretadas como birras ou comportamentos desobedientes, podem constituir, na verdade, formas de resistência ao racismo. Complementando essa discussão, Gobbi (2010) enfatiza que as linguagens infantis são múltiplas manifestam-se pela oralidade, pela escrita e por outras expressões simbólicas,

⁵ A autora Cristina Teodoro, docente do Curso de Pedagogia da UNILAB, pesquisadora das relações étnico-raciais na infância, destaca em sua obra “Eu e o Outro” que a criança deve ser compreendida como sujeito social pleno, capaz de produzir símbolos, significados e representações sobre o mundo que a cerca. Suas pesquisas contribuem para compreender como crianças negras constroem sentidos sobre identidade racial nos primeiros anos de escolarização.

⁶ TEODORO, Cristina. Eu e o Outro – Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Belo Horizonte: Nandyala, 2018, p. 21

mas seu potencial é frequentemente silenciado pelos processos de normatização do sistema educacional, que tende a disciplinar, homogeneizar e controlar os modos de expressão das crianças.

Mesmo no século XXI, vivemos em uma sociedade profundamente marcada pelas heranças coloniais, inscritas nas práticas sociais, nos costumes e nas estruturas institucionais. O racismo estrutural, nesse contexto, permanece como um eixo organizador das relações, atingindo de maneira específica e persistente a população negra, que ainda carrega os vestígios de um passado escravocrata que desumanizou, oprimiu e inferiorizou os corpos negros. Em muitos espaços, sobretudo na escola, as narrativas sobre a população negra continuam sendo apresentadas de maneira fragmentada, estereotipada ou reduzidas a episódios isolados de violência e sofrimento, apagando trajetórias históricas de luta, resistência, intelectualidade e produção cultural.

Diante desse cenário, torna-se urgente a construção de práticas de reparação histórica e pedagógica. A articulação entre escola e família revela-se central para a criação de espaços de resistência e cuidado, nos quais o diálogo, o acolhimento e a atenção às vivências das crianças possam produzir outras possibilidades de existência. Reconstruir subjetividades e fortalecer a autoestima das crianças negras exige ações intencionais, críticas e comprometidas de ambas as instituições.

Nesse sentido, Gomes (2002) afirma que, tanto na escola quanto na sociedade, comunicamos por meio do corpo um corpo que é, ao mesmo tempo, biológico e simbólico, produzido na cultura e na história. Assim, ao tratar-se de corpos negros, é fundamental que a escola reconheça que eles não são neutros: carregam marcas, memórias, violências e resistências que atravessam gerações. Com base nessa compreensão, torna-se imprescindível investir na formação antirracista de educadores, na elaboração de projetos pedagógicos que considerem a relação entre família, corpo e identidade, e na valorização da estética negra como componente fundamental da construção da autoestima e do pertencimento.

Ao adotar essas medidas, garantimos profissionais mais preparados e comprometidos para lidar com conflitos e discriminações que frequentemente emergem no ambiente escolar. Muitos desses episódios são ignorados ou naturalizados, seja por desconhecimento, seja por conivência. Segundo Bernardino (2002), a ideia de que o Brasil seria uma democracia racial,

isto é, um país supostamente livre de tensões raciais ainda é amplamente difundido. Essa narrativa contribui para o apagamento das desigualdades raciais e para a negação da existência do racismo, como reforça Vaz (2016).

Engle Merry (2011) complementa que, quando se trata de desigualdades de gênero ou de outras formas de opressão, há uma tendência de priorizar dados numéricos e análises técnicas, negligenciando dimensões qualitativas fundamentais. Essa postura reduz a complexidade dos fenômenos sociais e dificulta a implementação de ações realmente eficazes.

Ao integrar essas reflexões, compreende-se que a família, ao mesmo tempo em que pode ser um território de afeto e proteção, também pode reproduzir marcas históricas de opressão colonial, racismo e patriarcado (Hooks, 1995). Por isso, a construção de uma consciência familiar antirracista, antipatriarcal e libertadora torna-se urgente. Nesse sentido, a educação familiar deve ser crítica, acolhedora e afirmativa, especialmente para crianças negras, rompendo com práticas autoritárias e com estereótipos que limitam seu desenvolvimento e sua autonomia.

Para conhecer verdadeiramente as crianças, é necessário escutá-las e compreender de que forma constroem conhecimento e participam ativamente de suas experiências. O diálogo revela que as crianças são sujeitos capazes de produzir saberes, interpretar o mundo e elaborar vivências próprias, rompendo com práticas hierarquizadas e adultocêntricas que, por muito tempo, limitaram suas expressões.

Nesse sentido, Gomes (2017) destaca que a educação e a consciência racial cultivadas no contexto familiar podem inaugurar um processo de letramento racial, no qual as crianças aprendem sobre sua identidade, sua história e o orgulho de pertencer a uma cultura diversa. Elogios direcionados a aspectos físicos como o cabelo crespo, o tom de pele e os traços fenotípicos fortalecem a autoestima e contribuem para a construção de uma identidade afirmativa, segura e livre do olhar racializado que frequentemente inferioriza corpos negros.

É necessário compreender que o processo de construção da identidade racial não se limita à dimensão individual, mas se constitui como um fenômeno social, político e histórico. A criança, ao interagir com o meio que a cerca, internaliza valores, símbolos e representações que influenciam diretamente sua autopercepção. Quando esse ambiente não valoriza a diversidade, acaba reproduzindo narrativas de exclusão e reforçando a ideia de que determinados padrões

são mais dignos de reconhecimento e valorização.

Nesse contexto, a postura do educador ao se referir de maneira pejorativa ao cabelo, às roupas ou aos adereços da criança negra contribui para fragilizar seu senso de pertencimento e sua relação consigo mesma. Freire (1996) já afirmava que ensinar exige amorosidade e compromisso com o outro, princípios que precisam ser materializados em uma educação antirracista, capaz de reconhecer a criança negra como sujeito de saber, de criatividade e de potência.

Ao refletir sobre esses aspectos, torna-se evidente o desafio da educação em romper com práticas que naturalizam o racismo no cotidiano escolar. Por isso, a atuação conjunta entre família e escola é fundamental para promover a escuta ativa, fortalecer a ancestralidade e desenvolver práticas pedagógicas positivas e consistentes, comprometidas com a equidade racial e o respeito à diversidade.

4 A INFÂNCIA NEGRA EM SÃO FRANCISCO DO CONDE: UM OLHAR SOB A INCLUSÃO E EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIA

São Francisco do Conde é um município majoritariamente negro, com uma história profundamente marcada pelos processos de escravização e resistência. A criança que cresce nesse território carrega uma ancestralidade aflorada, mas também sofre impactos decorrentes de estruturas racistas que atravessam sua formação e estarão presentes também em seu cotidiano escolar. Nessas interações, o racismo se expressa de forma sutil. Durante minha atuação em uma das escolas municipais, observei práticas que oscilavam entre acolhimento e exclusão. Em algumas turmas, a valorização da estética negra começava a aparecer, especialmente em projetos voltados à cultura afro-brasileira. Contudo, muitas dessas ações eram pontuais, restritas a datas comemorativas e a atividades sem continuidade pedagógica.

A Educação Infantil constitui a base fundamental do processo educativo, desempenhando funções essenciais na inserção de valores, na construção de saberes e nas primeiras percepções de mundo pelas crianças. Nesse período de formação da identidade, é indispensável que as instituições de ensino desenvolvam pedagogias positivas e inclusivas, promovendo a valorização da diversidade étnica presente em nossa sociedade. Entretanto, mesmo com os

avanços legais e normativos que orientam as escolas a promover valores democráticos e fortalecer as relações étnico-raciais, ainda são perceptíveis formas sutis e, por vezes, explícitas de discriminação no ambiente escolar, que afetam de maneira particular crianças negras. Essas práticas, muitas vezes naturalizadas, contribuem para a reprodução de estereótipos e desigualdades históricas.

A história do município⁷, marcada por processos de escravização, resistência e luta por direitos, exige das instituições educacionais um compromisso com práticas pedagógicas que favoreçam a consciência crítica, a afirmação das identidades negras e a valorização da cultura afro-brasileira. São Francisco do Conde - BA, possui uma trajetória profundamente atravessada por dinâmicas coloniais de escravidão, já que suas terras foram concedidas em sesmarias ainda no século XVI e, desde então, transformaram-se em base para engenhos açucareiros que dependiam integralmente do trabalho escravizado para sua manutenção.

Nesse sentido, repensar e refletir sobre a história local é também uma responsabilidade da escola, uma vez que o reconhecimento desse passado contribui para a construção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais e com o fortalecimento da consciência social e histórica de seus cidadãos. Esses processos correspondem aos valores humanísticos necessários a uma educação inclusiva. Em muitos casos, tais práticas acabam por dificultar o desenvolvimento de uma relação saudável com a própria identidade, especialmente entre as crianças negras, comprometendo o despertar de uma autoestima positiva. Essa exclusão manifesta-se de diversas formas e está relacionada a múltiplos fatores, como a intolerância religiosa muitas vezes expressa pelas próprias famílias, a ausência de políticas de inclusão consistentes e continuadas, além da naturalização cotidiana do preconceito, que contribui para a manutenção de desigualdades e violências simbólicas dentro do ambiente escolar.

⁷ São Francisco do Conde é um dos municípios mais antigos do Recôncavo Baiano, tendo suas origens diretamente ligadas à ocupação portuguesa no século XVI e ao desenvolvimento dos engenhos de açúcar, estruturados sobre o trabalho escravizado africano. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, consolidou-se como importante polo econômico e social na região, registrando movimentos de resistência negra, formação de irmandades religiosas e comunidades tradicionais. Após a abolição, a população negra permaneceu majoritária, influenciando decisivamente a cultura, Religiosidade e organização social local. Ver: OLIVEIRA, João José Reis. *História do Recôncavo Baiano*. Salvador: EDUFBA, 2010; e SÃO FRANCISCO DO CONDE. Histórico do Município. Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. Disponível em: <https://www.saofranciscoconde.ba.gov.br/historia>

Parte-se, portanto, da compreensão de que a escola, enquanto espaço de socialização e produção de conhecimento, pode tanto reproduzir estigmas quanto se constituir como território de afirmação identitária e valorização da diversidade. Segundo Nascimento (2011, p. 51), “as crianças são sujeitos concretos e produtores de cultura, cujas existências não ocorrem em um vazio histórico ou cultural. Por essa razão, é fundamental considerar que vivem em contextos específicos e, assim, reconhecer as infâncias no plural”. Com base nos aportes da Sociologia da Infância, compreende-se que a infância é também uma categoria social e estrutural, marcada por experiências diversas e por modos particulares de estar no mundo. As culturas infantis revelam-se, para além da simples aquisição de elementos simbólicos, a construção de uma cultura própria, produzida por meio das interações cotidianas com outras crianças e com os adultos.

5 A IMPORTANCIA DA ESCUTA, DA REPRESENTATIVIDADE E DO AFETO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A prática pedagógica antirracista não se resume unicamente a projetos ou atividades; esse compromisso exige uma postura ética, afetiva e política. Gomes (2005) afirma que a identidade racial se fortalece quando a criança vivencia experiências que valorizam histórias e culturas negras. Nas escolas onde atuei, pude perceber que as experiências mais positivas surgiam em espaços de diálogo, brincadeiras coletivas, rodas de conversa e momentos em que a professora validava sentimentos, reconhecia a beleza nas formas de vestir, nos penteados e incentivava a diversidade. Essas manifestações contribuía para a escuta de processos geralmente ocultos e fortaleciam a autoestima das crianças.

Embora algumas escolas desenvolvam ações pedagógicas que dialogam com a valorização da cultura afro-brasileira e com a promoção da equidade racial, a maior parte das iniciativas ainda apresenta caráter pontual, reativo e pouco sistematizado. Observa-se também a reprodução de estereótipos por crianças e adultos, revelando que o racismo opera de modo estrutural e institucional, atravessando o ambiente escolar mesmo em municípios com população majoritariamente negra.

Os fatos reforçam que a efetivação de uma educação antirracista demanda ações contínuas, formativas e intencionais, envolvendo toda a comunidade escolar e articulando práticas

pedagógicas com políticas públicas que contemplem a diversidade, o respeito e o direito à identidade racial na infância que, apesar da existência de iniciativas isoladas relacionadas ao enfrentamento do racismo, persiste uma lacuna significativa na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas que assegurem a valorização da identidade racial das crianças negras. A mediação de situações de discriminação, quando ocorre, tende a ser tardia, superficial e desarticulada de processos formativos mais amplos, o que limita sua eficácia em promover transformações culturais no ambiente escolar.

A permanência de discursos e práticas discriminatórias explícitas e implícitas revela a necessidade de políticas institucionais estruturadas e de acompanhamento permanente desses processos. Para consolidar uma postura ativa frente ao racismo, a escola deve assumir compromisso com uma educação emancipadora, fundamentada na equidade racial, na valorização da ancestralidade africana e no desenvolvimento de práticas que afirmem as subjetividades negras desde a Educação Infantil. Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 demanda não apenas a inserção temática no currículo, mas também a revisão de materiais didáticos, a sensibilização da comunidade escolar, a participação das famílias, a inclusão de referências negras no cotidiano escolar e a criação de espaços de escuta e protagonismo infantil. Somente assim será possível garantir que crianças negras vivenciem processos educativos que reafirmem sua dignidade, fortaleçam sua autoestima e consolidem sentidos positivos de pertencimento e identidade.

Meu envolvimento direto com o cotidiano escolar do município de São Francisco do Conde permitiu observar de perto como discursos, práticas e relações interpessoais impactam a construção da identidade racial de crianças, especialmente meninas negras. Essa vivência possibilitou uma contribuição singular à educação e ao estudo, uma vez que articula experiência profissional, escuta sensível e olhar atento à reflexão acadêmica, fortalecendo o caráter formativo e crítico da pesquisa. Ao registrar e presenciar situações reais de discriminação, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados pelas instituições, busco ampliar e evidenciar a necessidade de práticas antirracistas sistematizadas, de formação docente contínua e de políticas que promovam a equidade racial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha contribuição, neste trabalho, não se restringe ao relato de experiências, mas envolve uma reflexão das dimensões estruturais que sustentam o racismo e de como ele se expressa nas práticas educativas, sobretudo na Educação Infantil. Dessa forma, pretendo dar continuidade a esta investigação, ampliando o escopo para análises que possam incluir outros espaços educativos do município, como projetos sociais, organizações comunitárias e instituições culturais que atuam na afirmação das identidades negras femininas. Planejo também aprofundar o diálogo com professores, estudantes e famílias, com vistas a identificar estratégias positivas de práticas pedagógicas de afirmação e enfrentamento ao racismo. A continuidade desta proposta de pesquisa pauta-se pelo compromisso étnico-racial e pela construção de práticas pedagógicas permanentes, bem como por ações formativas que fortaleçam a educação enquanto espaço de respeito, equidade e emancipação para todas as crianças, especialmente as crianças negra.

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam que o racismo estrutural atravessa o cotidiano da Educação Infantil e influencia profundamente a construção da identidade racial, especialmente de meninas negras. O padrão branco ainda permanece como ideal estético e simbólico valorizado, o que significa que silenciamentos, estereótipos e ausências de representatividade estão diretamente ligados a percepções e práticas que não buscam uma intencionalidade em desconstruir padrões hegemônicos. A escola, ao assumir o compromisso com uma educação antirracista, precisa ter como pauta principal a formação contínua de seus profissionais, orientada para a valorização da negritude, a escuta ativa das crianças, um currículo que contemple o diálogo permanente entre escola e família e práticas pedagógicas que fortaleçam autoestima e pertencimento.

Como educadora e mulher negra, reafirmo meu compromisso em continuar investigando, observando e buscando contribuições para que a escola se torne um espaço de cuidado, reconhecimento e emancipação. Pretendo ampliar esses estudos em trabalhos futuros, aprofundando diálogos com professores, famílias e crianças, de modo a fortalecer práticas pedagógicas afirmativas que transformem a experiência escolar de meninas negras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **Infâncias e pós-modernidade: o lugar das diferenças. Campinas: Autores Associados, 2012.**

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

BERNARDINO, Joaze. **Racismo institucional.** São Paulo: Selo Negro, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. DOU de 10 de jan. de 2003.

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

DIAS, Lucimar Rosa. **Educação infantil, diversidade étnico-racial e formação de professores: saberes e fazeres nesse processo.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set./dez. 2012.

ENGLE MERRY, Sally. **Direitos humanos e gênero: a tradução local do global.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

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

GOBBI, Márcia. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: Editora 34, 1986.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais.** Rio de Janeiro: Elefante, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional**

versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barbosa do. **Sociologia da infância e diversidade cultural.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2017.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas.** Brasília: MEC/SECAD, 2010.

REIS, João José. **História do Recôncavo Baiano.** Salvador: EDUFBA, 2010.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

SANTIAGO, Eliete. **Racismo na infância: reflexões sobre as práticas escolares.** Recife: UFPE, 2014.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. **Histórico do Município.** Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. Disponível em: <https://www.saofranciscodoconde.ba.gov.br/historia>
Acesso em: 17 nov. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e perspectivas. **Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, p. 733–758, 2008.**

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na educação infantil.** Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 57-73, 2013.

TEODORO, Cristina. **Eu e o Outro – Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VAZ, Luma Nogueira de Andrade. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa.** Fortaleza: EdUECE, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.