



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AYANE ALÍCIA AVELINO DO NASCIMENTO

**A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE UMA
PROFESSORA E SEUS/SUAS ESTUDANTES NEGROS/AS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**RECIFE
2025**

AYANE ALÍCIA AVELINO DO NASCIMENTO

**A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE UMA
PROFESSORA E SEUS/SUAS ESTUDANTES NEGROS/AS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Prof.º Orientador: Prof. Dr. Aristeu Portela Júnior

RECIFE

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

AYANE ALÍCIA AVELINO DO NASCIMENTO

**A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE UMA
PROFESSORA E SEUS/SUAS ESTUDANTES NEGROS/AS DO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da Defesa: 01/08/2025 Horário: 14 : 30 horas

Local: Sala anexa ao Apoio Didático – Bloco A – DEd - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Aristeu Portela Júnior

Prof.^a Orientador(a)

Prof.^a Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Prof. Dr. Bruno Ferreira Freire Andrade Lira

Prof.^a Examinador(a) Externo(a)

Resultado: (x) Aprovada

() Reprovada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

N244r Nascimento, Ayane Alicia Avelino do.

A relação de afetividade no espaço escolar entre uma professora e seus/suas estudantes negros/as do 1º ano do Ensino Fundamental / Ayane Alicia Avelino do Nascimento. - Recife, 2025.

67 f.; il.

Orientador(a): Aristeu Portela Júnior..

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Estudantes negros - Afetividade 2. Estudantes negros – Identidade racial 3. Negros – Infância 4. Educação – Antirracismo 5. Estudantes negros (Ensino fundamental) I. Portela Júnior, Aristeu, orient. II. Título

CDD 370.7

AGRADECIMENTO

Conheço a história de um menino que desafiou um gigante, e o mais improvável aconteceu: ele venceu. Assim como Davi diante de Golias, também enfrentei gigantes maiores do que eu neste caminho. A cada desafio, a fé e a vontade de vencer me ensinaram que a vitória não está no tamanho da arma, mas na força do propósito. Por essa grande conquista, agradeço primeiramente a Deus, que é a minha força.

Também não viveria este momento sem o amor e os incansáveis investimentos de um pai (Severino) e de uma mãe (Gilvanete) que sempre acreditaram em mim, até mesmo quando eu não compartilhava da mesma certeza. Sou grata ao meu marido que, desde os tempos de amigo e namorado, segurava minha mão e emprestava sua força para que eu pudesse respirar em dias sufocantes.

Agradeço aos meus familiares, que vibraram por cada pequena conquista e me motivaram nos tempos difíceis. Sinto-me abençoada por poder retribuir com orgulho todo esse apoio, sendo a primeira formada da família, e sei que aqui começa uma nova geração inspirada na mulher guerreira que é minha avó.

Em Provérbios 17:17 está escrito: “O amigo ama em todos os momentos; é um irmão na adversidade.” Por isso, sou grata às minhas irmãs da Pedagogia — Ana Carolina, Giovanna, Maria Carolina, Maria Eduarda e Shuellyn — companheiras que subtraíram minhas aflições e dividiram comigo tantas alegrias.

Agradeço ao meu orientador, que desde o primeiro dia que nos encontramos foi e é uma inspiração como pessoa e profissional. Obrigada pela leveza nos nossos diálogos e pela missão que abraçou com tanto carinho e cuidado. Estendo minha gratidão à inesquecível professora Fabi, que nos deixou lindas lembranças e ensinamentos para a vida. Sem ela, esse texto não seria o mesmo, seria menos.

Também agradeço a cada professora e professor que tive o privilégio de conhecer e que me ajudaram a me tornar a pedagoga que a menina de 2020 sonhava ser, só que mais forte, mais corajosa e mais sonhadora.

Por fim, sou grata a cada pessoa que, de alguma forma, fez parte desta etapa da minha vida, contribuindo de perto ou à distância. Este trabalho é fruto de muitas orações.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, com foco nas relações estabelecidas com seus/suas estudantes negros/as. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, foi realizada em uma escola da rede municipal do Recife. Foram utilizados como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e uma vivência pedagógica planejada e aplicada em parceria com a professora. A análise dos dados, organizada em cinco eixos temáticos, revelou que a afetividade é praticada de forma cotidiana e intencional pela docente, contribuindo para a valorização da identidade racial, fortalecimento da autoestima e sentimento de pertencimento das crianças negras. Identificaram-se também limites relacionados à ausência de formação específica da professora sobre relações étnico-raciais, superados, em parte, por iniciativas próprias e pela escuta sensível das crianças. A pesquisa aponta que a afetividade, articulada à consciência racial, pode atuar como estratégia pedagógica transformadora na construção de uma educação antirracista desde os anos iniciais da escolarização.

Palavras-chave: afetividade; identidade racial; infância negra; educação antirracista; anos iniciais.

ABSTRACT

This study aims to understand how affectivity manifests in the pedagogical practice of a first-grade teacher in Elementary School, focusing on her relationships with Black students. The research is qualitative in nature and based on the action research methodology, conducted in a public school in Recife, Brazil. The data collection techniques used included participant observation, a semi-structured interview, and a pedagogical experience planned and carried out in collaboration with the teacher. Data analysis, organized into five thematic axes, revealed that affectivity is practiced daily and intentionally by the teacher, contributing to the appreciation of racial identity, the strengthening of self-esteem, and the sense of belonging among Black children. The study also identified limitations related to the teacher's lack of specific training on racial issues, which were partially overcome through self-initiated actions and a sensitive listening to the students. The findings suggest that affectivity, when combined with racial awareness, can serve as a transformative pedagogical strategy for building an antiracist education from the early years of schooling.

Keywords: affectivity; racial identity; Black childhood; antiracist education; early elementary education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I: Entre o reconhecer e o afetar: um percurso teórico sobre o papel da afetividade na educação de crianças negras	12
1.1. Sobre afetividade e sua relação com autoestima no âmbito escolar	13
1.2. As relações raciais na sala de aula: impactos nas expectativas da professora, composição e desempenho em relação às crianças	16
1.3. Afetividade e relações étnico-raciais na escola	20
CAPÍTULO II: Entre o campo e o coração: caminhos da pesquisa como espaço de escuta sensível	22
2.1. Entre a sala e o sentir: caminhos da pesquisa-ação numa abordagem qualitativa	22
2.2. Da escuta à intervenção: aproximações com a educadora e sua turma	24
2.3. Do vivido ao compreendido: caminhos da análise sensível	28
CAPÍTULO III - Quando o afeto encontra a cor: uma análise a partir das escutas e olhares sobre a prática pedagógica	30
3.1. Entre gestos e cuidados: o afeto que ensina	31
3.2. Entre espelhos e histórias: reconhecer-se para existir	36
3.3. Entre o olhar e o orgulho: formar-se em corpo inteiro	40
3.4. Entre saberes e silêncios: quando o afeto encontra limites	44
3.5. Entre nuvens e rupturas: a infância como lugar de recomeço	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE	58
Apêndice A -Roteiro de entrevista aplicado à professora	58
Apêndice B - Roteiro de observação	59
ANEXOS	63
Anexo A- Modelo termo de consentimento livre esclarecido para entrevista	63
Anexo B- Modelo termo de consentimento livre esclarecido para observação	64

INTRODUÇÃO

A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação do cidadão e de uma sociedade. Por meio dela, os indivíduos desenvolvem habilidades, conhecimentos, valores éticos, compreensão histórica da sociedade, agindo diretamente na sua compreensão de mundo e formação identitária enquanto sujeito de direitos e deveres. Uma das etapas da educação são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que tem sua relevância, dentre tantas outras, em aprofundar conhecimentos pedagógicos fundamentados sobre diversos temas importantes para a formação de um indivíduo. Assim, é fundamental a inserção e permanência das crianças nesta etapa da educação.

A escola é um espaço de relações e assim sendo, a afetividade se faz presente por meio da criação de laços, emoções e sentimentos expressos nos indivíduos. O termo “afetividade”, que será melhor explorado no capítulo 1 deste texto, é a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente por ações e sensações internas ou externas (Salla, 2011). Deste modo, afeto não se refere inteiramente ao ato de dar ou receber carinho, mas sim, em sentido mais amplo, de afetar alguém ou ser afetado. A presença da afetividade de forma positiva no processo educacional gera nos alunos motivação para aprender; autoestima e autoconfiança; facilita a resolução de conflitos; facilita o desenvolvimento socioemocional; possibilita um ambiente de aprendizado positivo; reduz o estresse escolar; fomenta a empatia, além da inclusão e aceitação da diversidade (Ferrarezi, 2022). Isto quer dizer que a afetividade contribui para a formação de vínculos positivos entre professores, alunos e colegas. Um ambiente escolar onde há conexões afetivas saudáveis cria uma atmosfera propícia ao aprendizado e ao desenvolvimento emocional.

Assim como em qualquer outro espaço, as crianças estão sujeitas a enfrentar diversos desafios. Segundo Munanga (2005) estudantes negros/as, em específico, têm em sua história desafios enfrentados apenas por eles/as, visto que o pivô tem sido a discriminação racial, ainda presente na sociedade. Um dos desafios que crianças negras podem enfrentar no espaço escolar é a falta de representatividade no currículo, em livros escolares, nas vivências de projetos culturais, nas discussões (por vezes ausentes) sobre o racismo e até mesmo em cartazes e murais expostos nos muros das escolas, espelho de uma história

eurocêntrica fortemente presente nos ensinamentos escolares. Também o estereótipo que se cria de pessoas negras e as baixas expectativas em seu desempenho escolar e integral. Além da discriminação e preconceito que interferem diretamente em suas relações com outros indivíduos. Como aponta Gomes (2017b), essa invisibilidade ou representação estereotipada contribui para que esses estudantes construam uma autoimagem negativa e para a reprodução do racismo no espaço escolar.

Para os/as estudantes, o/a educador/a representa um modelo de cidadão/ã, com isso, este/a tem uma grande importância no desenvolvimento e construção de cidadãos. É esperado do/a professor/a acolhimento, respeito e empatia, não apenas pelos responsáveis, mas também pela própria criança. Qualquer aluno/a, seja ele negro/a ou não, deseja encontrar no professor/a, talvez mais que em qualquer outra figura escolar, a valorização de sua existência no ambiente, favorecendo a relação saudável e positiva.

Assim, um/a professor/a, ao negligenciar o direito de toda criança em ser ouvida e vista, submetendo seus e suas estudantes negros e negras aos desafios anteriormente mencionados, compromete seriamente sua relação com estes alunos/as e o desenvolvimento destes. É provável que haja uma diminuição acentuada da motivação e engajamento de tais educandos no processo de aprendizagem. Quando os/as estudantes não se sentem apoiados/as e valorizados/as, são mais propensos/as a não se esforçar e participar ativamente das aulas, além de terem sua autoestima comprometida (Erikson, 1998).

Partindo do cenário apresentado e das discussões nos encontros com educadores e colegas acadêmicos, surgem alguns questionamentos: Como a afetividade se manifesta no cotidiano escolar entre professor/a e estudantes negros/as? De que forma o afeto (ou sua ausência) interfere no desempenho, na autoestima e no sentimento de pertencimento de crianças negras?

Mediante o afloramento de tais questões, este trabalho tem como problema de pesquisa a questão: De que forma a prática afetiva da professora influencia a experiência escolar de estudantes negros/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir dessa indagação, o objetivo geral desta pesquisa é: Compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, em especial na relação com seus

estudantes negros e negras, considerando as interações, percepções e estratégias que envolvem identidade racial e vínculos afetivos.

Para tanto, os objetivos específicos são: 1- Analisar as práticas afetivas da professora na relação com estudantes negros/as em comparação com os demais; 2- Identificar elementos que favorecem ou dificultam a construção de vínculos afetivos com estudantes negros/as; 3- Examinar como a professora reconhece e valoriza identidades raciais em sua prática cotidiana; 4- Refletir sobre o papel da formação docente na construção de uma afetividade antirracista na escola.

Para o alcance desses objetivos a pesquisa é qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo como campo pesquisado uma escola da rede municipal de Recife. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada, a observação e a intervenção (que chamamos de “vivência” neste trabalho) proporcionando a obtenção de relatos e visões por meio da entrevista e uma imersão no cotidiano por meio da observação e vivência.

A participante da pesquisa foi uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental (chamada nesta pesquisa de Cabelo de nuvem para preservar sua identidade). Cabelo de Nuvem, no período da entrevista (Dezembro de 2024), havia assumido pela primeira vez a função de professora concursada no Ensino Fundamental da prefeitura do Recife. A mesma se graduou em 2023 como pedagoga. No período de observação, a professora Cabelo de nuvem lecionava no turno matutino numa turma de 1º ano (onde foram realizadas as observações) e no turno vespertino na turma de 2º ano.

A entrevista semiestruturada foi realizada por meio da plataforma Google Meet. Esta buscou compreender como a educadora trata a afetividade e as identidades raciais em sua prática. Já a observação em sala de aula ocorreu com o propósito de recolher como dados a prática da educadora e nela, como está apresentada a relação de afetividade com os/as estudantes, em especial negros e negras. Por fim, a vivência que buscou trazer mais clareza em como a educadora trabalha com afetividade e relações étnico-raciais atrelados entre si. Tais aspectos metodológicos são melhor descritos no capítulo 2.

Nesse contexto, a afetividade na relação entre professores/as e estudantes negros/as se revela como um tema pertinente em vários aspectos e para todos os envolvidos direta ou indiretamente com essa temática. Para minha formação enquanto pedagoga, a importância desse tema se dá, primeiramente, na

conscientização cultural. Investigando a afetividade na relação entre educadores e alunos negros, ampliei minha compreensão das dinâmicas culturais no ambiente escolar, o que é crucial para professores/as que desejam desenvolver práticas mais sensíveis e culturalmente relevantes. Além disso, essa reflexão contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais fundamentais para o exercício da profissão.

O estudo desta relação traz compreensões sobre como construir relações interpessoais mais eficazes, independentemente da origem das identidades raciais. Essas habilidades são essenciais para criar um ambiente educacional positivo. Cria também uma sensibilidade para a diversidade, ou seja, ao se aprofundar na afetividade entre professores/as e estudantes negros/as pude desenvolver mais sensibilidade para a diversidade e para a importância de considerar diferentes perspectivas ao trabalhar no campo educacional.

Não apenas relevante para fins pessoais, este tema também é importante para a sociedade de modo geral visto que possibilita a construção de uma sociedade inclusiva. Esta temática favorece a compreensão e promoção de relações afetivas positivas entre professores/as e estudantes negros e negras contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos têm oportunidades iguais de sucesso. Outro ponto importante ao qual é pertinente tocar é o combate ao racismo.

Abordar as dinâmicas raciais no contexto escolar é uma forma de contribuir para o combate ao racismo, promovendo a igualdade de oportunidades desde a educação de base. Por fim, esta temática favorece na criação de cidadãos conscientes e de direitos. Seu estudo pode influenciar positivamente a forma como a sociedade enxerga e aborda questões relacionadas à diversidade racial.

Um público diretamente atingido por essa temática são as crianças e a relevância deste trabalho para a educação destas se dá, principalmente, em seu desenvolvimento socioemocional. As relações afetivas positivas são essenciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Seu estudo pode fornecer orientações práticas para educadores/as que desejam promover um ambiente que estimule o bem-estar emocional, autoestima e autonomia das crianças.

Para fundamentar a discussão proposta, o primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura que sustenta teoricamente esta pesquisa. Nele, são explorados os conceitos de afetividade, com base nas contribuições de Wallon

(1981) e Antunes (2008); de autoestima, a partir de Erikson (1998); e de estigma, conforme Goffman (1963), articulado às reflexões sobre estigma racial trazidas por Costa (2022). Também são discutidos os efeitos das expectativas docentes no desempenho escolar, com base nas análises de Vieira (2018) e Carvalho (2005), entre outros/as autores/as que contribuem para o aprofundamento do tema.

No segundo capítulo, detalha-se o percurso metodológico adotado, com ênfase na abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. A opção pela pesquisa-ação se justifica pela proposta da investigação, que busca compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora com seus e suas estudantes negros e negras. Essa abordagem envolve a escuta sensível, o envolvimento direto com a realidade e o compromisso com a transformação da prática educativa. Fundamentada em autores como Kurt Lewin (1946), Michel Thiollent (1986), René Barbier (2007), Pimenta (2005) e David Tripp (2005) a pesquisa-ação articula reflexão e ação, valorizando a participação dos sujeitos e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e equitativas.. São apresentadas também as técnicas de coleta de dados utilizadas - entrevista semiestruturada, observação e vivência -, o campo de pesquisa e o perfil da participante, além dos procedimentos de produção e análise dos dados que se apresenta como análise temática por categorias, tomando por base Minayo (2001), Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994) e Bauer e Gaskell (2002).

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados construídos no campo, organizada em cinco eixos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa: “Entre gestos e cuidados: o afeto que ensina”, que trata da afetividade como prática cotidiana e intencional da professora; “Entre espelhos e histórias: reconhecer-se para existir”, que discute as estratégias utilizadas para valorizar e visibilizar as identidades negras das crianças; “Entre o olhar e o orgulho: formar-se em corpo inteiro”, que analisa o fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras; “Entre saberes e silêncios: quando o afeto encontra limites”, que reflete sobre os desafios enfrentados pela professora diante da ausência de uma formação específica sobre relações raciais; e “Entre limites e rupturas: a infância como lugar de recomeço”, que examina como as crianças, mesmo marcadas por discursos racializados, podem reconfigurar seus olhares e sentidos diante de mediações pedagógicas afetivas.

A análise proposta busca, assim, dar visibilidade aos sentidos construídos nas relações entre educadora e estudantes, articulando afetividade, identidade racial e educação antirracista a partir de uma escuta sensível e de uma prática comprometida com a transformação social.

CAPÍTULO I: Entre o reconhecer e o afetar: um percurso teórico sobre o papel da afetividade na educação de crianças negras

O capítulo de fundamentação teórica tem como objetivo oferecer uma base sólida para a compreensão da importância da afetividade no desenvolvimento dos estudantes e de seu impacto na formação integral. Para isso, a estrutura do referencial foi organizada em três partes interligadas: a primeira aborda a afetividade no ambiente escolar; a segunda trata das relações raciais no contexto educativo; e a terceira estabelece um diálogo entre os dois temas, discutindo como a afetividade se articula com as relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro eixo aborda a afetividade no ambiente escolar e sua relação com a autoestima dos/as estudantes, um ponto que se destaca por se tratar da relação positiva ou negativa que influencia diretamente no modo como essa afetividade se manifesta nas interações entre os pares e na forma como os/as estudantes se percebem enquanto sujeitos. Esse eixo oferece fundamentos para compreender o papel dos vínculos emocionais na construção da identidade e no processo de aprendizagem.

O segundo eixo temático concentra-se nas relações raciais na sala de aula, enfatizando como elas influenciam as expectativas docentes, a composição das turmas e o desempenho escolar. Compreender a dinâmica dessas relações é essencial para identificar práticas discriminatórias, muitas vezes naturalizadas, e seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa análise é fundamental para os objetivos deste estudo, pois evidencia como o racismo estrutural se manifesta no cotidiano escolar e impacta diretamente a experiência dos estudantes negros e negras.

Por fim, o terceiro eixo articula as discussões anteriores ao explorar a relação entre afetividade e relações étnico-raciais no contexto escolar. Parte do entendimento de que práticas pedagógicas afetivas e comprometidas com a valorização da identidade negra podem contribuir para o enfrentamento do racismo e para o fortalecimento da autoestima de crianças negras. Esse eixo propõe uma reflexão sobre o papel do educador na construção de uma educação antirracista, na qual o afeto se torna um gesto político de acolhimento, reconhecimento e transformação social. A articulação entre os eixos é essencial para analisar de que

forma a identidade racial atravessa as práticas pedagógicas e influencia as relações afetivas entre professores/as e estudantes negros e negras.

1.1. Sobre afetividade e sua relação com autoestima no âmbito escolar

A afetividade, desde os primeiros vínculos sociais, está presente como uma das ações fundamentais à sobrevivência dos seres humanos. Como afirma Barbosa (2020), o amor que o bebê sente é o resultado da necessidade de ter o outro para sua sobrevivência. Enquanto isso, os pais demonstram amor pela necessidade que sentem de proteger seu filho. Essa relação de reciprocidade dá origem à afetividade.

A origem biológica da afetividade, como aponta Antunes (2008), destaca a centralidade do “cuidar”:

O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo (p.1).

A afetividade influencia o comportamento humano de forma profunda, não sendo apenas um aspecto acessório ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Wallon (1981), ela é um fator determinante que interage com o crescimento emocional, social e intelectual da criança. Em outras palavras, o ser humano depende do afeto para alcançar um desenvolvimento integral (Wallon, 1981).

Wallon (2007) propõe uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, na qual as dimensões afetiva, motora e cognitiva se entrelaçam em constante interação e movimento. Segundo ele, a afetividade ocupa lugar de destaque nos primeiros anos de vida e continua a desempenhar papel crucial nas transições entre estágios do desenvolvimento. O autor defende que não se pode compreender o psiquismo da criança dissociando emoção de razão: ambas são expressões complementares da condição humana. Dessa forma, o processo de aprendizagem está diretamente ligado à qualidade das experiências emocionais vividas pela criança, especialmente no contexto escolar.

Ainda segundo Wallon (1995), a afetividade é o primeiro sistema funcional predominante no bebê. Através dela, o indivíduo estabelece laços com o meio, com

os outros e consigo mesmo. No estágio impulsivo-emocional (de 0 a 1 ano), o bebê depende inteiramente do outro para se desenvolver, e a resposta afetiva dos adultos é essencial para que ele crie uma imagem positiva de si. Isso evidencia que o sentimento de segurança e aceitação é a base da autoestima futura.

Antunes (2008) complementa esse entendimento ao afirmar que a afetividade transcende sentimentos e emoções passageiras, constituindo-se como um dos elementos essenciais da experiência humana. Está presente em todos os aspectos da vida e, especialmente, na aprendizagem, sendo intimamente ligada à forma como o indivíduo percebe o mundo e se relaciona com ele.

No ambiente escolar, a afetividade está relacionada à construção da autoimagem e da autonomia, aspectos fundamentais na formação de qualquer indivíduo. Antunes (2008) ressalta que, ao oferecer segurança emocional ao aluno, o educador contribui para que este se perceba como sujeito capaz de assumir responsabilidades sobre seu próprio aprendizado. No entanto, o autor adverte que é importante se ter o cuidado de não confundir afetividade com permissividade, porque, diferente do excesso de acolhimento sem limites, a afetividade deve estar presente junto com a construção de normas e limites claros, que orientem o aluno de forma respeitosa e ajudando-o a crescer tanto emocional quanto intelectualmente.

Complementando esse raciocínio, Wallon (1995) destaca que a afetividade não é apenas expressão emocional espontânea, mas também instrumento de construção de identidade e regulação social. Através das relações afetivas, a criança se percebe parte de um grupo, aprende a lidar com frustrações, a respeitar regras e a internalizar valores. No estágio do personalismo (por volta dos 3 a 6 anos), ela busca o reconhecimento do outro, e sua autoestima é altamente influenciada pelo modo como é tratada e valorizada por figuras de referência, como o professor.

Barbosa (2020) reforça a relevância da afetividade no contexto educacional ao afirmar que ela é um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o indivíduo aprenda através dos sentimentos, das emoções e das experiências que são trocadas na interação com o outro. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para estabelecer vínculos com os estudantes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e acadêmico (Gonçalves et al., 2016).

Com base nessas perspectivas, compreende-se que o estudante pode se sentir valorizado ou diminuído a depender da qualidade da relação afetiva que estabelece com seu/sua educador/a. Esse fator impacta diretamente seu desempenho escolar, suas relações sociais e a construção de sua autoconfiança e autoestima. Oferecer confiança ao educando é favorecer seu sucesso, pois, diferente das cobranças severas, o apoio afetivo do professor lhe dá a segurança de que terá o educador como apoio nos momentos de dificuldades, visto que existe entre eles uma relação positiva (Barbosa, 2020).

Wallon (2007) também ressalta que a aprendizagem escolar só se torna significativa quando a criança se sente emocionalmente envolvida com a atividade e com o professor. A motivação, o interesse e o engajamento — todos fatores cruciais para o sucesso acadêmico — têm raízes na afetividade. Por isso, a escola deve ser não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também de relações afetivas consistentes, que favoreçam o sentimento de pertencimento, segurança e confiança.

Por fim, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1998) destaca que a autoestima se desenvolve ao longo de diferentes estágios da vida, sendo fortemente influenciada pelas relações afetivas e sociais. Um desses estágios, denominado “indústria versus inferioridade”, ocorre entre 6 e 12 anos, quando a criança se engaja em atividades escolares e sociais que exigem competências específicas. Segundo o autor, a sensação de competência e realização resulta em um sentimento de indústria — ou seja, o sentimento de ser capaz, produtivo e útil —, enquanto a falta de sucesso ou reconhecimento pode levar a sentimentos de inferioridade. O sucesso e o reconhecimento nas atividades reforçam a autoestima, contribuindo para que a criança se perceba como capaz. A confiança e a autonomia desenvolvidas nessa fase são vitais para a construção de uma autoestima saudável.

1.2. As relações raciais na sala de aula: impactos nas expectativas da professora, composição e desempenho em relação às crianças

O conceito de estigma, conforme analisado por Goffman (1963), remonta à Grécia Antiga, onde certos sinais corporais eram utilizados para marcar indivíduos considerados moralmente inferiores. Segundo o autor:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos (...) A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. (Goffman, 1963, p. 5)

Atualmente, a estigmatização ainda se manifesta nas relações sociais, especialmente contra grupos historicamente marginalizados, como a população negra. Nesses casos, o estigma não é mais imposto por marcas físicas deliberadas, como na Antiguidade, mas por construções sociais e simbólicas que desvalorizam determinados traços fenotípicos, como a cor da pele, o cabelo e os traços do rosto. Assim, a marcação simbólica passa a funcionar como um sinal de inferioridade social, que antecede e legitima práticas de exclusão. É justamente nesse ponto que o estigma se articula à discriminação racial: o processo de rotulação negativa fundamenta julgamentos e estereótipos que, por sua vez, se transformam em práticas concretas de desigualdade e violência.

A este respeito Gomes (2012) esclarece:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (Gomes, 2012, p. 55)

No contexto escolar, espaço marcado pela diversidade, a estigmatização de crianças negras é reforçada quando educadores as percebem de forma negativa e estereotipada. Representações construídas social e historicamente contribuem para essa percepção marginalizada.

Compreende-se que são concebidas representações positivas e negativas sobre as crianças negras, pelo qual os estudos demonstram a criança negra negada em seus direitos, de suas interações, na construção de culturas, e na participação ativa em sociedade. Para além, percebe-se a constituição histórica e social da criança, ao qual foram atribuídas diferentes funções sociais, principalmente a criança negra, tanto marginalizada nos cenários educacionais e sociais. (Costa, 2022; p. 185).

O educador, por compartilhar cotidianamente o espaço escolar com os estudantes, exerce influência direta na manutenção ou superação de estigmas. Políticas de ações afirmativas surgem, nesse cenário, como fundamentais para enfrentar o racismo institucionalizado. Conforme Gomes (2001):

As ações afirmativas na educação são estratégias fundamentais para dismantlar o estigma racial, que é alimentado por um racismo histórico e institucionalizado. Ao criar oportunidades para a população negra, essas políticas combatem diretamente as desigualdades e a exclusão social (Gomes, 2001, p. 18).

A pesquisa de Costa (2022), realizada em uma escola pública, demonstra como o racismo pode se manifestar de forma velada no cotidiano escolar. Segundo a autora, a separação de turmas foi feita, além de critérios pedagógicos, com base na cor da pele. Esse sistema de divisão de turmas costuma ocorrer quando a escola organiza os estudantes em grupos distintos conforme seu suposto desempenho acadêmico, comportamento ou outras características — critérios que, muitas vezes, acabam sendo atravessados por estereótipos raciais e sociais. Assim, crianças negras foram majoritariamente agrupadas em uma mesma turma, o que evidencia práticas discriminatórias que, embora não explicitamente nomeadas como racistas, reproduzem desigualdades raciais.

Essas práticas alimentam um ciclo de exclusão mascarado pelo mito da democracia racial, que nega as desigualdades entre brancos e negros e propaga a ilusão de igualdade de oportunidades. No entanto, os padrões eurocêtricos seguem operando como referência social e educacional. Conforme Gomes (2002) “[o racismo] é um fenômeno global, que se estrutura de forma particular em cada país, mas que em todos eles se caracteriza pela inferiorização dos negros e pela construção de um estigma racial que se perpetua através das gerações” (Gomes, 2002, p. 36). Essa perpetuação se dá, inclusive, no ambiente escolar, onde práticas pedagógicas continuam a naturalizar a inferiorização do aluno negro, fortalecendo assim estigmas que dificultam sua ascensão acadêmica e social (Gomes, 200).

Matheus Gato (2023) contribuiu para a nossa pesquisa ao problematizar a construção social da branquitude no Brasil. Segundo o autor, a identidade branca extrapola aspectos fenotípicos:

[...] a própria ideia de branco não se restringe apenas à cor da pele, mas se estende às chamadas boas maneiras, ao porte dito civilizado, à elegância dos gestos, às formas de bem falar e bem escrever seguindo a norma culta da língua, isto é, a todo um

conjunto de práticas tradicionalmente associado à figura do intelectual (Gato, 2023, p.280).

Atribui-se, assim, a apropriação intelectual a pessoas brancas que se enquadram nos ideais dominantes de competência e prestígio. No caso de pessoas negras, a ascensão a esses espaços é, por vezes, interpretada como “embranquecimento”. Isso ocorre porque a capacidade intelectual ainda é socialmente associada à branquitude — entendida não apenas como uma identidade racial, mas como um lugar simbólico de poder, legitimidade e prestígio social (Almeida, 2019). Nesse contexto, pessoas negras que alcançam altos níveis de escolarização, domínio de códigos culturais valorizados e ocupam espaços tradicionalmente brancos muitas vezes não têm seu pertencimento plenamente reconhecido. Ao contrário, são vistas como exceções ou como alguém que “se distanciou de sua origem”, o que reforça a ideia de que tais atributos não seriam naturalmente atribuídos à população negra. Como aponta Gato (2023), cientistas sociais chamam de embranquecimento, em alguns casos, o significado da ascensão social de pessoas negras — processo que não implica apenas mobilidade econômica, mas a adoção de comportamentos e valores associados à alta escolarização e à socialização de elite.

A questão das expectativas docentes também está atravessada por esses marcadores raciais. Vieira (2018) observa que professores tendem a nutrir maiores expectativas por estudantes com características semelhantes às suas. Assim, as “[...] características demográficas dos estudantes e de suas famílias, tais como nível socioeconômico, raça ou situação minoritária e gênero, têm sido as variáveis mais comumente investigadas em relação às expectativas docentes” (Vieira, 2018; p. 417).

Pesquisas como a de Dee (2005), citada por Vieira (2018), indicam que alunos alocados com professores de identidade racial diferente da sua são mais frequentemente percebidos como indisciplinados ou menos aplicados, em comparação com aqueles que compartilham traços raciais semelhantes com seus docentes.

Pesquisas voltadas especificamente para a questão de diferenciais raciais nas expectativas docentes têm igualmente indicado a ocorrência de vieses nessas expectativas. Em estudo recente sobre o impacto de *mismatch* [incompatibilidade] racial entre professores e alunos nas percepções docentes sobre traços e habilidades dos estudantes, Dee (2005) concluiu que estudantes distribuídos para

professores de gênero e raça diferentes dos seus são percebidos com maior probabilidade como alunos disruptivos, desatenciosos e menos inclinados a terminar o dever de casa, em comparação àqueles alocados para professores com atributos demográficos semelhantes. (Vieira, 2018; p. 417)

Neste mesmo sentido, Bourdieu (2007) argumenta que o sistema educacional reproduz desigualdades ao valorizar o capital cultural das classes dominantes, como o domínio da norma culta e os modos de comportamento socialmente valorizados. Isso afeta negativamente estudantes negros e de classes populares. Desta maneira: “A escola, longe de ser um instrumento de igualdade de oportunidades, contribui para a reprodução das desigualdades sociais ao legitimar a cultura da classe dominante como a única cultura legítima” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 44).

Para transformar esse cenário, é imprescindível o engajamento docente com uma educação antirracista, comprometida com a valorização da identidade negra. “Uma educação antirracista deve se comprometer com a valorização da identidade negra, desafiando as expectativas baixas que muitas vezes são impostas aos alunos negros no ambiente escolar” (Gomes, 2017, p. 54), para além da sala de aula.

Nesse processo, o combate às violências simbólicas e estruturais presentes no ambiente escolar também implica na revisão crítica dos conteúdos curriculares e das narrativas históricas. Como alertam Santos e Nascimento (2023), muitas histórias da população negra são silenciadas nos materiais escolares. A autora e o autor relatam que há um grande número de histórias que foram intencionalmente silenciadas por figuras públicas do setor de educação do país, historiadores e autores de livros didáticos, no propósito de desfazer o protagonismo, além das diversas atribuições da população negra na construção da cidadania brasileira. Reduzindo estes a tempos da escravidão (Santos e Nascimento, 2023, p.415)

Constata-se, assim, que o desempenho de alunos negros é frequentemente avaliado com base em estigmas raciais, o que contribui para sua desmotivação, baixa autoestima e dificuldades acadêmicas. As expectativas reduzidas que recaem sobre esses estudantes impactam diretamente sua trajetória escolar (Carvalho, 2005).

1.3. Afetividade e relações étnico-raciais na escola

As relações étnico-raciais atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente a experiência dos estudantes negros e negras, sobretudo em sua construção subjetiva, social e afetiva. Segundo Gomes (2017a), a escola é um espaço privilegiado para a construção de identidades, mas também pode se tornar um local de silenciamento, invisibilidade e reprodução de estereótipos. Nesse contexto, a afetividade se apresenta como um elemento essencial para promover relações pedagógicas que valorizem a identidade negra e enfrentem o racismo presente nas práticas escolares.

A educação antirracista, conforme afirma Gomes (2003), não se resume à inserção pontual de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo. Trata-se de um compromisso ético, político e afetivo que visa combater o racismo institucionalizado e reconhecer a importância das identidades negras no espaço escolar. Essa prática exige que o educador reavalie suas atitudes e posturas, assumindo uma posição ativa na desconstrução de estereótipos e preconceitos que marcam negativamente a trajetória escolar de crianças negras.

Essa abordagem compreende que a escola é, ao mesmo tempo, espaço de disputa e de possibilidade. Como reforça Gomes (2017b), a educação antirracista deve ser vivida de forma cotidiana, afetiva e intencional. Isso significa que ela deve permear o dia a dia da escola, guiando a forma como os sujeitos se relacionam e aprendem, com base no reconhecimento e valorização das diferenças.

Além disso, bell hooks (1994) defende que ensinar é um ato de amor, especialmente em contextos marcados pela exclusão. Para ela, uma pedagogia verdadeiramente transformadora precisa considerar a afetividade como eixo central da prática docente, rompendo com a neutralidade e acolhendo a vivência dos sujeitos historicamente marginalizados. Essa concepção dialoga com Gomes (2017c) ao entender que a escuta, o afeto e o reconhecimento das identidades raciais dos estudantes são elementos fundamentais para uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial.

A afetividade, nesse contexto, atua como base para que os estudantes negros e negras possam se reconhecer como sujeitos de direitos, capazes de aprender, sonhar e ocupar espaços. Segundo Gonçalves e Silva (2003), o reconhecimento da diferença e da diversidade étnico-racial deve ser acompanhado

de um olhar acolhedor e respeitoso, capaz de romper com estereótipos e ampliar possibilidades de pertencimento e autoestima.

Munanga (2005) contribui com nossa pesquisa ao afirmar que o racismo brasileiro, muitas vezes disfarçado pela ideia de “democracia racial”, atua de forma sutil na exclusão simbólica e concreta de sujeitos negros. Ao reconhecer isso, o educador antirracista compreende que sua ação deve ir além da sala de aula e envolver também uma postura crítica diante das estruturas escolares e sociais que perpetuam o racismo.

Por fim, Ribeiro (2019) destaca que a infância é um período crucial para o fortalecimento da autoestima e da identidade de crianças negras. A representação positiva, o acolhimento afetivo e o reconhecimento de sua história e cultura são fundamentais para que essas crianças cresçam com orgulho de si mesmas. Assim, a afetividade, quando associada a uma prática antirracista, torna-se um gesto político que fortalece o desenvolvimento pleno dos estudantes e transforma a escola em um espaço de resistência e pertencimento.

CAPÍTULO II: Entre o campo e o coração: caminhos da pesquisa como espaço de escuta sensível

Este capítulo busca apresentar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando a complexidade do tema abordado, a metodologia escolhida buscou atender ao objetivo proposto de compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, em especial na relação com seus estudantes negros e negras, considerando as interações, percepções e estratégias que envolvem identidade racial e vínculos afetivo, garantindo que as respostas às questões investigadas sejam obtidas com êxito. Assim, inicialmente, será descrita a natureza da pesquisa, ressaltando a adequação da abordagem adotada ao desígnio do estudo. Posteriormente, os procedimentos de coleta de dados serão detalhados, incluindo a caracterização do universo e dos/as participantes da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados para tais procedimentos. A análise de dados se dará pela utilização de técnicas apropriadas ao tipo de informações obtidas, no propósito de se ter conclusões que possam contribuir para o avanço do conhecimento nesta temática.

2.1. Entre a sala e o sentir: caminhos da pesquisa-ação numa abordagem qualitativa

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, uma vez que trata do estudo de fenômenos ocorridos espontaneamente na realidade social, e em que sua análise é indissociada do contexto investigado (André, 2019, p.17). Também, a pesquisa qualitativa tendo seu início no contexto antropológico é definida como o estudo da cultura (Lara e Molina, 2011), também o estudo do fenômeno em seu acontecer natural (André, 2019, p.17). As autoras ainda defendem que a pesquisa qualitativa é aquela que visa a compreensão profunda e interpretativa dos comportamentos, práticas e relações sociais. Ela privilegia a subjetividade, considerando os contextos específicos de onde os dados são coletados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos investigados (p.24).

Esta pesquisa, já descrita como qualitativa, se fundamenta na metodologia da pesquisa-ação, uma vez que compreende que a investigação da relação de afeto entre educadora e seus estudantes negros e negras exige não apenas a

análise de uma realidade, mas o envolvimento ativo com ela, a escuta sensível dos sujeitos e o compromisso com a transformação da prática educativa.

A pesquisa-ação surge com a proposta descrita no trabalho de Kurt Lewin (1946), que a concebeu como um processo em espiral de investigação que une reflexão e ação, a fim de compreender e transformar realidades sociais. Para Lewin, é por meio da participação ativa dos envolvidos no processo investigativo que se torna possível promover mudanças significativas no ambiente pesquisado. No caso desta pesquisa, essa participação envolve tanto a educadora Cabelo de nuvem quanto seus e suas estudantes, reconhecendo-os, de certa forma, como sujeitos do conhecimento e da transformação.

Neste sentido, no contexto brasileiro, Michel Thiollent (1986) reforça essa perspectiva ao definir a pesquisa-ação como uma metodologia voltada à resolução de problemas concretos, em que há interação constante entre o pesquisador e os participantes. Para o autor, tal abordagem se mostra especialmente eficaz em situações que exigem uma compreensão mais profunda da prática e que buscam modificar uma determinada realidade, como é o caso da construção de relações mais afetivas, respeitadas e equitativas entre a professora Cabelo de nuvem e estudantes negros e negras.

Também pode-se dizer que a pesquisa-ação é um processo de formação e emancipação, que favorece a reconstrução da prática pedagógica a partir da escuta dos sujeitos e da valorização de suas vivências (Pimenta, 2005). Na pesquisa em questão, isso se expressou na valorização da voz da professora Cabelo de nuvem, acessada por meio da entrevista semiestruturada e da observação crítica e reflexiva de suas práticas cotidianas com os/as estudantes.

Ampliando a compreensão sobre a pesquisa-ação, René Barbier (2007) a descreve como uma prática ética e transformadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com o enfrentamento das desigualdades que atravessam a realidade social e educacional. Ao descrever como se constroem as relações de afetividade entre professora e estudantes negros e negras, esta pesquisa buscou evidenciar aspectos da prática pedagógica que podem favorecer ou dificultar esses vínculos, contribuindo para a construção de práticas mais conscientes das relações raciais e comprometidas com o acolhimento, o respeito e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Por fim, David Tripp (2005) reforça a ideia da pesquisa-ação como um processo contínuo de aprimoramento das práticas docentes, em que a reflexão sobre a prática leva a novas ações pedagógicas. A realização da vivência nesta pesquisa, a qual será melhor explicada mais adiante, se articulou a essa concepção, pois visava contribuir diretamente para a construção de relações mais afetivas e significativas no cotidiano escolar, a partir das demandas observadas e dos sentidos compartilhados pela educadora.

Dessa forma, a escolha pela pesquisa-ação como metodologia deste trabalho não se deu apenas por uma questão técnica, mas por coerência com o próprio objetivo da pesquisa: Compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora, referente aos seus e suas estudantes negros e negras.

2.2. Da escuta à intervenção: aproximações com a educadora e sua turma

Para tanto, o campo pesquisado é uma escola municipal localizada no bairro do Jordão, na zona sul da cidade do Recife (PE). A instituição atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). O contexto observado foi uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 14 estudantes, com idades entre 6 e 7 anos. Para preservar a identidade dos/as participantes e da instituição, optou-se por não divulgar o nome da escola nem o da professora observada que, como já mencionado, foi nomeada de Cabelo de nuvem. A escolha da escola se deu pela indicação do bom trabalho desempenhado pela professora observada em relação ao trabalho com relações étnico-raciais, e pela abertura da mesma e da equipe pedagógica à realização da pesquisa.

Os dados coletados abrangeram: a perspectiva da professora quanto à importância da afetividade no desenvolvimento integral de seus/suas estudantes negros e negras; a dinâmica da turma e sua relação com a educadora; a visão da profissional sobre seus/suas alunos/as e o desempenho destes/as; e fatores que possam influenciar o tratamento dado a crianças com diferentes identidades raciais.

A coleta de dados foi orientada por três técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a vivência pedagógica. A entrevista, que tem seu roteiro disponível nos apêndices, se designou a captar a percepção da educadora sobre a afetividade em sua prática, especialmente em

relação aos/às estudantes negros e negras. A observação buscou recolher elementos que trouxessem a compreensão de como essa afetividade se expressa no cotidiano escolar, considerando as interações espontâneas em sala de aula. Já a vivência foi realizada com o intuito de promover práticas mais explícitas de afetividade e inclusão, permitindo observar o comportamento da professora Cabelo de nuvem e seus/as estudantes, além de possíveis transformações nas relações estabelecidas. Enfim, todas as estratégias e coletas de dados tiveram por finalidade atender à indagação central da pesquisa.

Conforme destaca Gil (2008), a observação, que foi realizada num período de 11 dias, entre fevereiro e maio de 2025, é uma técnica que permite obter dados em sua forma mais espontânea, sem interferências do pesquisador, o que a torna essencial em contextos nos quais as interações naturais são relevantes para a análise. Nesse mesmo sentido, Minayo (2001) ressalta a importância de considerar o ambiente sociocultural na análise dos comportamentos, reforçando a adequação da observação como instrumento de pesquisa em contextos escolares.

A entrevista semiestruturada, realizada à princípio de toda coleta (dezembro de 2024), por sua vez, revelou-se uma ferramenta metodológica privilegiada na pesquisa qualitativa, uma vez que possibilitou acessar as perspectivas, os sentimentos e as subjetividades dos participantes. Segundo Minayo (2009), esse instrumento é eficaz para captar nuances do pensamento e das experiências vividas, o que enriquece significativamente o processo de análise.

Como parte da abordagem metodológica desta pesquisa-ação, foi realizada uma sequência didática planejada juntamente com a educadora observada e aplicada em sala, caracterizando-se como o terceiro instrumento da investigação, ao lado da entrevista e da observação. Segundo Minayo (2014), na pesquisa qualitativa, a intervenção pode ser compreendida como um momento de aprofundamento e transformação do campo, onde o pesquisador, ao interagir com os sujeitos, participa ativamente da construção do conhecimento.

A vivência teve sua idealização inicial durante uma reunião via google meet com a professora Cabelo de nuvem, no período de observação. Na reunião, a pesquisadora apresentou suas ideias para a construção da sequência didática, assim como a professora que contribuiu validando a proposta da pesquisadora, aceitando sugestões para a rotina e acrescentando o uso do livro 'Amoras', de Emicida e o uso de lápis de cor com diferentes tons de pele. Posteriormente, a

pesquisadora estruturou a sequência didática e apresentou a educadora que permitiu a realização da vivência.

A sequência didática foi proposta ao longo de três dias consecutivos, com duração de aproximadamente duas horas em cada dia. No primeiro dia, as atividades foram voltadas para a valorização da identidade negra, incentivando os estudantes a reconhecerem e se orgulharem de suas origens. No segundo dia, trabalhou-se as características físicas, com foco especial na valorização dos diferentes tipos de cabelos, promovendo conversas e dinâmicas que desconstruíssem padrões de beleza. Já no terceiro e último dia, as ações foram direcionadas ao fortalecimento de vínculos afetivos entre os pares, por meio de palavras de afirmação e reconhecimento positivo, buscando desenvolver um ambiente mais acolhedor, respeitoso e afetivo no grupo. Abaixo segue um quadro com a esquematização da sequência didática realizada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

	DESCRIÇÃO	OBJETIVO	DURAÇÃO
DIA 1	A vivência começou com uma recepção afetiva feita por uma aluna sorteada, promovendo acolhimento e protagonismo. A turma foi organizada em círculo e realizou-se a leitura do livro <i>“Amoras”</i> , de Emicida, com diálogo sobre a capa, personagens, símbolos e significados. Os estudantes refletiram sobre representações de divindades, diversidade de tons de pele, cabelos crespos e autoestima. Após a leitura, foi abordada a influência africana na cultura brasileira por meio de vídeo, conversa e atividade de associação entre palavras e imagens (dança, comida, música, roupas). Em seguida, cada aluno produziu um autorretrato incluindo elementos culturais afro-brasileiros, com orientação sobre diversidade de tons de pele. A aula terminou com uma roda de partilha dos desenhos e fixação das produções na sala.	- Trabalhar o reconhecimento e a valorização da identidade racial; - Estimular a oralidade, a escuta ativa e a interpretação de texto e imagem; - Reconhecer a diversidade de tons de pele e valorizar os traços afrodescendentes; - Identificar elementos da cultura africana presentes no cotidiano brasileiro.	2 HORAS
	A vivência iniciou com o cumprimento de entrada conduzido pelo aluno sorteado. Em seguida, foi exibida a música “O meu cabelo é bem bonito”, e sua letra foi trabalhada com os alunos, que preencheram os espaços com nomes dos colegas que se identificavam com cada tipo de cabelo mencionado. Discutiu-se a diversidade capilar, desconstruindo padrões estéticos e valorizando os cabelos naturais. A segunda parte da aula envolveu uma dinâmica	- Valorizar a identidade pessoal e a autoestima, promovendo a aceitação da própria imagem e dos diferentes tipos de cabelo; - Estimular a expressão de sentimentos em relação à aparência e ao corpo, fortalecendo a confiança e o autocuidado;	2 HORAS

DIA 2	de elogios: cada aluno escreveu bilhetes elogiosos e os colocou nas roupas dos colegas. Ao final, contaram e leram os elogios recebidos. Em seguida, formaram duplas para expressar elogios oralmente em um momento coletivo de afeto e valorização mútua. A atividade despertou sentimentos de pertencimento e reforçou a importância da autoestima e do respeito às diferenças. A professora manifestou entusiasmo e interesse em aplicar a atividade em outra turma.	- Desenvolver atitudes de respeito, reconhecimento e afeto entre os colegas, por meio da escuta sensível e da prática de elogios.	
DIA 3	O dia começou com a dinâmica “Quem sou eu?”, em que os alunos descreveram colegas sem citar roupas ou acessórios, focando em características físicas e traços identitários. A proposta favoreceu o reconhecimento da diversidade na turma e o exercício da observação e oralidade, além de gerar momentos espontâneos de identificação e acolhimento entre os estudantes. No segundo momento, retomou-se o vocabulário de elogios trabalhado no dia anterior. Com participação da turma, criou-se no quadro uma tabela com palavras de elogio, separação silábica e número de sílabas. Cada aluno recebeu uma cópia da tabela para preencher, desenvolvendo habilidades linguísticas com base em palavras de afeto e reconhecimento. A atividade estimulou empatia, linguagem oral e escrita, além de noções de análise linguística. Por falta de tempo, a parte final da aula foi adiada.	- Trabalhar a autodescrição e a descrição do colega, favorecendo o reconhecimento da diversidade e das qualidades pessoais; - Desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da análise silábica e do uso de vocabulário positivo relacionado à autoimagem; - Estimular a observação e a oralidade, fortalecendo a comunicação e a expressão de sentimentos sobre a própria identidade; - Promover a afetividade, o respeito mútuo e a valorização das diferenças no ambiente escolar.	2 HORAS

Quadro 1 – Esquematização da sequência didática sobre identidade racial, autoestima e afetividade, desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Toda vivência contou com a participação ativa da professora. Essa etapa foi essencial não apenas para a escuta e observação, mas também para a promoção de mudanças significativas nas relações e percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro.

A combinação entre os instrumentos metodológicos utilizados — fundamentada em autores consagrados — buscou garantir uma coleta de dados ampla e diversificada, permitindo uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Essa triangulação metodológica também possibilita o cruzamento entre o

discurso da professora e sua prática observada em sala de aula, além de possibilitar a análise das interações entre os estudantes, suas percepções e respostas durante a intervenção proposta.

2.3. Do vivido ao compreendido: caminhos da análise sensível

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, com base na análise temática por categorias, conforme defendem Minayo (2001), Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994) e Bauer e Gaskell (2002). Essa escolha metodológica está alinhada à natureza do objeto de estudo — a relação de afetividade entre uma professora e seus/suas estudantes negros/as —, que exige uma leitura sensível, contextualizada e aberta à subjetividade das interações humanas e das experiências escolares.

Como propõe Minayo (2001), trata-se de “organizar o material empírico de forma a identificar núcleos de sentido que permitam compreender o fenômeno investigado em sua complexidade”. Bardin (2011) complementa que a categorização permite ir além do explícito, revelando significados profundos latentes nos dados coletados. Nesse tipo de análise, as categorias não são impostas a priori, mas emergem da articulação entre o campo empírico e o referencial teórico, respeitando os sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Foram utilizados três instrumentos principais de coleta de dados: a observação participante, a vivência/intervenção pedagógica e a entrevista semiestruturada. No momento da análise, esses instrumentos não foram tratados de forma isolada, mas sim articulados dentro de cada categoria temática, permitindo o cruzamento dos diferentes olhares, práticas e discursos. Essa escolha metodológica dialoga com o que Bogdan e Biklen (1994) denominam de “teorização a partir do campo”, em que o pesquisador interpreta os dados buscando padrões, tensões e sentidos, sempre ancorados nos objetivos da investigação.

O processo analítico resultou em cinco categorias de análise formuladas a partir da leitura crítica dos dados. A primeira categoria trata da afetividade como prática cotidiana da professora Cabelo de nuvem, observando como o afeto se manifesta em gestos simples, como o uso de apelidos carinhosos, a escuta atenta e o cuidado constante com os/as estudantes, especialmente os negros e negras. A segunda categoria examina como a professora contribui para a visibilidade e valorização da identidade racial dos/as estudantes por meio de livros, atividades e

interações que afirmam positivamente a negritude. A terceira aborda a construção da autoestima e do pertencimento das crianças negras, observando como o reconhecimento de suas características físicas e histórias de vida contribui para o fortalecimento de uma autoimagem positiva. A quarta categoria reflete sobre os desafios da formação docente para o trabalho com as relações raciais, considerando os limites identificados pela própria professora Cabelo de nuvem quanto à ausência de preparação formal e os caminhos que ela encontrou por iniciativa própria. Por fim, a quinta categoria explora as resistências infantis e as reconfigurações do olhar, revelando como as crianças, apesar de carregarem discursos aprendidos socialmente, se mostram abertas a novas interpretações e à construção de sentidos mais inclusivos e afetivos.

Essa abordagem encontra respaldo em Bauer e Gaskell (2002), que destacam a importância de compreender o discurso dos sujeitos no contexto em que são produzidos, respeitando sua historicidade, afetividade e agência. Ao integrar os dados em categorias analíticas interpretativas, a pesquisa assume uma postura epistemológica que entende os sujeitos como construtores de significados e o pesquisador como um intérprete atento desses sentidos, em constante diálogo com os referenciais teóricos e com a realidade social investigada.

Em síntese, a análise temática por categorias possibilitou dar visibilidade às vozes da professora Cabelo de nuvem e dos/as estudantes, compreender as práticas pedagógicas em suas nuances afetivas e raciais, e interpretar como essas relações contribuem — ou não — para a construção de uma educação antirracista e humanizadora. Essa escolha metodológica reafirma o compromisso da pesquisa qualitativa com a escuta sensível, a interpretação crítica e a transformação social.

CAPÍTULO III - Quando o afeto encontra a cor: uma análise a partir das escutas e olhares sobre a prática pedagógica

Para dar visibilidade aos sentidos produzidos nas relações entre a professora e seus estudantes, especialmente no que se refere à afetividade e à identidade racial, a análise dos dados foi organizada em cinco eixos, os quais estão diretamente relacionados às categorias de análise já citadas no capítulo anterior, e que também dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teóricos que a sustentam.

O primeiro eixo, “Entre gestos e cuidados: o afeto que ensina”, aborda como o afeto se manifesta no dia a dia da sala de aula não apenas como um gesto espontâneo, mas como uma prática pedagógica intencional e constante. A escuta atenta, os rituais de acolhimento, a mediação sensível de conflitos e os pequenos gestos de cuidado revelam uma construção afetiva que sustenta vínculos, promove segurança emocional e contribui para o processo de aprendizagem.

No segundo eixo, “Entre espelhos e histórias: reconhecer-se para existir”, são analisadas as estratégias da professora para afirmar positivamente as identidades negras das crianças. Por meio da escolha de livros, da valorização das características físicas dos estudantes e da criação de espaços de reconhecimento mútuo, a docente contribui para romper com padrões eurocentrados e ampliar o repertório simbólico das crianças, favorecendo representações mais plurais e dignas.

O terceiro eixo, “Entre o olhar e o orgulho: formar-se em corpo inteiro”, destaca os efeitos da prática afetiva e antirracista da professora na forma como as crianças se percebem. A análise evidencia momentos em que estudantes negros e negras passam a nomear com orgulho suas características, a reconhecer sua história e a estabelecer relações mais respeitosas consigo e com os colegas. Esse processo de fortalecimento da autoestima está profundamente ligado ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.

No quarto eixo, “Entre saberes e silêncios: quando o afeto encontra limites”, discute-se a ausência de uma preparação formal para lidar com as questões raciais na prática pedagógica da professora. Apesar disso, a educadora constrói caminhos próprios por meio da escuta das crianças, da autoformação e da sensibilidade diante das questões raciais emergentes. Esse eixo evidencia a urgência de políticas

públicas e currículos formativos que articulem afetividade e relações étnico-raciais desde a formação inicial.

Por fim, o quinto eixo, “Entre limites e rupturas: a infância como lugar de recomeço”, analisa como as crianças reproduzem, inicialmente, discursos racializados e hierarquizantes, resultado de um contexto social marcado pelo racismo estrutural. Contudo, ao longo da vivência pedagógica, com a mediação cuidadosa da professora, observa-se uma abertura simbólica das crianças para novas formas de perceber a si mesmas e aos outros, indicando um processo de reconfiguração do olhar e de ressignificação das diferenças.

Esses cinco eixos se articulam para compor uma leitura crítica e sensível da prática pedagógica analisada, revelando como a afetividade, quando mobilizada com intencionalidade e compromisso ético, pode operar como força transformadora na construção de uma educação antirracista desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1. Entre gestos e cuidados: o afeto que ensina

A afetividade, segundo Henri Wallon (1981), ocupa um papel fundante no desenvolvimento infantil, sendo não apenas um “complemento” do processo educativo, mas sua base constitutiva. Essa dimensão afetiva estrutura a relação da criança com o mundo e consigo mesma, influenciando a constituição da identidade e a apropriação de saberes. No contexto analisado, observou-se que a professora Cabelo de nuvem mobiliza cotidianamente estratégias que materializam a afetividade como elemento pedagógico central. Alinhando-se também, o seu discurso define a afetividade como elemento importante na construção do conhecimento de seus/as alunos/as. Ela diz que “afetividade é você estar atento primeiramente... Você estar disponível, querer entender a pessoa a ponto de responder de uma forma que venha contribuir para a formação da criança” (professora Cabelo de nuvem, entrevista).

Durante a observação, foi possível identificar diferentes situações em que o afeto se configurava como o meio de interação principal entre professora e estudantes, revelando uma prática intencional de cuidado e escuta. Um exemplo significativo foi o momento em que um aluno começou a chorar em sala de aula e a professora Cabelo de nuvem se abaixou até a altura da criança, escutou atentamente o que ela dizia e ofereceu acolhimento com palavras calmas e

carinhosas. Esse gesto, aparentemente simples, revela uma escolha pedagógica que vai além do conteúdo escolar: a educadora se coloca como presença sensível e disponível, reduzindo a assimetria de poder e criando um ambiente seguro emocionalmente. A postura corporal de se abaixar até o nível do aluno demonstra respeito, escuta ativa e empatia, características fundamentais para que a criança se sinta vista e reconhecida, o que, segundo Wallon (1981), é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Em outro episódio, uma aluna caiu durante o lanche, e a professora prontamente se aproximou, prestou assistência e, com delicadeza, explicou como se sentar corretamente para evitar quedas futuras. Aqui, o cuidado físico se alia ao cuidado emocional, pois o tom acolhedor evita a exposição ou o constrangimento da criança diante dos colegas. Essa intervenção mostra que o afeto também se traduz em proteção, na medida em que garante à criança a possibilidade de errar, se machucar ou se desequilibrar, sem ser punida ou ridicularizada por isso.

Um terceiro momento, ainda mais delicado, foi quando uma estudante fez suas necessidades fisiológicas na roupa, em sala de aula. Cabelo de nuvem, percebendo a situação, conduziu a estudante para fora da sala, ajudou a menina a se limpar, providenciou roupas limpas e retornou com a mesma sem que nenhum outro estudante soubesse do ocorrido. Essa ação revela um alto nível de sensibilidade, sigilo e respeito à dignidade infantil. Em vez de repreensão ou exposição, a professora ofereceu acolhimento silencioso e cuidadoso, protegendo a criança do constrangimento social, algo que impacta diretamente sua autoestima e segurança no ambiente escolar. Essa prática está em consonância com o que Antunes (2008) defende: afetividade é uma postura ética, que reconhece o outro como sujeito digno de respeito, especialmente nas situações mais vulneráveis.

Além das situações pontuais de acolhimento, foi possível perceber que o afeto também permeia os gestos cotidianos e sistemáticos da educadora, constituindo-se como um modo constante de relação com a turma. O uso frequente de apelidos carinhosos, como “meu amor”, “anjo” ou “amore”, não se trata apenas de uma linguagem afetiva informal, mas de uma estratégia pedagógica que comunica às crianças que elas são reconhecidas individualmente e estimadas em sua presença. Essa forma de chamar revela que o vínculo não é genérico, mas pessoalizado, promovendo uma sensação de pertencimento essencial ao ambiente escolar.

Além disso, a escuta atenta aos/às estudantes (não interrompendo suas falas, respondendo com interesse ao que dizem, retomando contribuições feitas pelos/as alunos/as) demonstra o quanto a professora Cabelo de nuvem valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Essa prática ecoa a perspectiva de Wallon (2007), que compreende a afetividade como base relacional da aprendizagem, já que é na troca emocional que o sujeito se constitui como participante legítimo do processo educativo. Ao escutar com atenção, a professora reforça a noção de que cada aluno é portador de voz e saberes, o que fortalece a autoestima e a confiança para interagir no coletivo.

Outro elemento afetivo identificado foi a criação de rituais, como a escolha do cumprimento após o lanche, mencionada por Cabelo de nuvem em entrevista e observada na prática pela pesquisadora. Nesse momento, as crianças escolhem, por meio de um quadro interativo, como querem ser cumprimentadas: se com um abraço, um toque de mãos, um gesto diferente. A professora relata que a maioria costuma escolher o abraço, e que ela busca realizar o gesto com todas as crianças, sem exceções. Esse ritual simples ganha grande força simbólica: ele demonstra respeito à vontade do outro, promove a escuta das preferências individuais e reafirma que cada criança merece atenção singular. Mais do que uma brincadeira, esse momento reforça a construção de laços afetivos e de um ambiente de confiança mútua, em que o corpo e a emoção são também instrumentos de aprendizagem.

Outro momento significativo foi a sugestão, por parte da pesquisadora, de que diariamente uma criança fosse escolhida para conduzir o ritual de cumprimentos da turma após o lanche. Cabelo de nuvem, demonstrando abertura e valorização da proposta, acolheu prontamente a ideia e passou a implementá-la como parte da rotina. Esse gesto reforça o protagonismo infantil e o reconhecimento de que as crianças são capazes de conduzir interações afetivas no coletivo, fortalecendo o senso de pertencimento e o vínculo entre os colegas.

Ainda nesse contexto de valorização da afetividade entre as crianças, no segundo dia da vivência ocorreu uma dinâmica que consistia em formar duplas para que os alunos e alunas se elogiassem publicamente. A escolha das duplas foi feita de forma espontânea pelos próprios estudantes, o que já revela um ambiente de segurança emocional e liberdade de escolha. O momento ganhou ainda mais potência simbólica quando a primeira dupla, após trocar elogios, se abraçou —

gesto não previsto originalmente na atividade. A partir daí, todas as demais duplas repetiram o abraço de forma espontânea, demonstrando que a experiência foi acolhida com autenticidade pelo grupo.

A professora Cabelo de nuvem, ao lado da pesquisadora, também participou da dinâmica como uma das duplas, igualando-se às crianças no exercício da troca afetiva. Esse gesto de horizontalidade afetiva legitima o vínculo entre educadora e estudantes, reforçando a noção de que o afeto não é hierárquico, mas compartilhado. A presença da professora nesses momentos como participante ativa reforça a ideia de que ela não apenas autoriza manifestações de afeto, mas se envolve nelas, construindo com o grupo um espaço de relações baseadas na empatia, na escuta e no reconhecimento mútuo.

Essas ações demonstram que a afetividade não deve se restringir às relações verticais (professora-aluno), mas também cultivada entre os próprios estudantes. A criação de espaços seguros para o elogio, o toque respeitoso e a escuta entre pares contribui diretamente para o fortalecimento do clima escolar e da autoestima coletiva da turma. Como reforça Antunes (2008), a afetividade, quando sistematizada como prática pedagógica, se torna uma potente estratégia de humanização das relações e de promoção da confiança e da autonomia infantil.

Essas práticas não são aleatórias, mas intencionais e consistentes. Ao repetir gestos de afeto diariamente, a professora constrói um espaço de convivência em que as crianças se sentem valorizadas, protegidas e reconhecidas. É nesse tipo de ambiente que se tornam possíveis aprendizagens mais significativas, pois, como aponta Antunes (2008), a segurança emocional é condição para que a criança se responsabilize pelo seu próprio processo de aprendizagem. O afeto, assim, não é acessório: é parte integrante da estrutura pedagógica e da postura ética da educadora diante do outro.

Vale destacar que essas práticas afetivas não ocorrem de forma neutra. Durante a observação, foi possível perceber que o cuidado e a atenção da professora Cabelo de nuvem também se manifestavam em situações envolvendo estudantes negros/as, o que sugere uma afetividade atenta às diferenças e às singularidades dos sujeitos. Ainda que não verbalizada como uma ação antirracista, essa sensibilidade demonstra uma postura ética de reconhecimento da identidade racial no cotidiano escolar.

Estes elementos não se apresentaram de forma indiferente ou aleatoriamente na prática observada, são ações intencionais de afeto, já declaradas pela professora, que em diálogo durante a observação relatou que evita gritar, reclamar por algum erro em atividades ou até mesmo constranger a criança diante dos/as colegas, pois pode ocasionar um recuo na liberdade do/a mesmo, resultando em um ambiente hostil para seu desenvolvimento. Esta percepção de cuidado no trato com os/as alunos/as conversa novamente com o que Antunes (2008) defende sobre a segurança emocional e o protagonismo dos/das alunos/as no seu processo de desenvolvimento.

Antunes (2008), ainda nesta mesma linha, adverte que a afetividade não é sinônimo de permissividade, mas sim uma postura ética de reconhecimento do outro como sujeito sensível e digno de respeito. Nesse sentido, a professora Cabelo de nuvem, ao combinar afeto com organização, escuta com firmeza e carinho com presença, configurou uma prática pedagógica humanizadora. Como aprofundado no eixo 3.3, a escuta sensível e o cuidado individualizado da professora compõem uma prática afetiva cotidiana marcada pela atenção equitativa às singularidades das crianças, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito.

Essa prática cotidiana de afeto se revelou como uma forma de contrarresposta ao silenciamento simbólico a que muitas crianças negras estão submetidas. Ao serem vistas, chamadas, acarinhadas, as crianças não apenas sentem-se acolhidas, mas compreendem que têm lugar, palavra e valor no espaço escolar. A afetividade, assim, deixa de ser apenas um sentimento e se torna uma ação política cotidiana, especialmente quando exercida com consciência da diversidade racial do grupo.

Assim, a escola é um espaço que pode favorecer a construção de identidades e combater as estratégias de invisibilidade e silenciamento tão presentes no sistema de ensino atual. Neste cenário, como apresentado por Gomes (2017c), a afetividade presente na prática da educadora Cabelo de nuvem, se apresenta como um elemento essencial para promover relações pedagógicas que valorizem a identidade negra e enfrentem o racismo presente nas práticas escolares.

3.2. Entre espelhos e histórias: reconhecer-se para existir

A visibilidade da identidade racial negra no espaço escolar constitui um dos desafios centrais da educação brasileira. Historicamente, as escolas atuaram como espaços de apagamento simbólico e negação de culturas e subjetividades negras, reforçando padrões eurocêntricos de conhecimento e estética. No contexto analisado, no entanto, observa-se uma prática docente que rompe com essa lógica e se compromete intencionalmente com a valorização da identidade negra de seus/as estudantes, por meio de ações pedagógicas, afetivas e simbólicas.

Durante a observação, foi possível identificar que a professora Cabelo de nuvem articula cotidianamente estratégias que contribuem para a construção de uma identidade de reconhecimento entre os/as estudantes negros/as. Uma dessas estratégias foi a abordagem crítica da palavra “descobrimento” em aula, quando os/as próprios/as alunos/as, com mediação da educadora, chegaram à conclusão de que o Brasil não foi descoberto, pois os povos indígenas já habitavam o território. Também, ao corrigir sutilmente o uso da palavra “índio” para “indígena”, a professora não apenas ajusta a nomenclatura, mas introduz uma perspectiva decolonial ao questionar narrativas hegemônicas. Como apontam Santos e Nascimento (2023), muitas histórias da população negra e indígena foram intencionalmente silenciadas nos materiais escolares e, ao promover esses debates, a professora atua na contramão do apagamento histórico.

Outro momento emblemático observado foi a recusa da educadora em utilizar obras de Monteiro Lobato, criticando abertamente o teor racista e estereotipado com que autores como ele retratam pessoas negras. Ainda que essa postura não seja acompanhada por todos os colegas, assim como ela lamenta em entrevista quando diz “hoje também, eu me vejo muito assim, como a única professora que valoriza isso. Dentro daquela ideia de professoras com formações antigas, professoras que não teve isso, e também não tem interesse”, evidencia uma consciência crítica sobre o papel das representações simbólicas na construção da subjetividade infantil.

Em certo momento da observação, ao receber uma atividade de uma colega de trabalho que consistia em pintar figuras que representavam fantasias de carnaval, e percebendo que a imagem de um indígena estava sendo associada à “fantasia”, Cabelo de nuvem prontamente colocou sobre a figura um papel branco antes de reproduzi-la para todos os alunos. Esta ação, embora pareça pequena,

mostra que a professora faz mais que uma intervenção pedagógica: ela desarticula, de forma ativa, um processo de estigmatização, como o que Goffman (1982) descreve.

Essa valorização da identidade racial também se manifestou em momentos de interação afetiva entre os/as próprios/as estudantes. Na dinâmica de elogios, realizada durante a vivência, cada dupla foi convidada a expressar um elogio ao colega. A espontaneidade do gesto de se abraçarem ao final de cada elogio, iniciado por uma dupla e repetido por todas as demais, demonstra a presença de um ambiente seguro, onde o afeto pode circular livremente, inclusive entre os pares. Esses gestos, especialmente quando partem de e são direcionados a crianças negras, funcionam como rituais simbólicos de valorização, deslocando o corpo negro da lógica da rejeição ou da invisibilidade e reinscrevendo-o no campo da estima, da admiração e do pertencimento coletivo.

Para Goffman (1982), o estigma opera por meio de signos que desqualificam moralmente determinados grupos. No caso das infâncias racializadas, esses signos não são visivelmente marcados no corpo por ferro ou fogo como na Grécia Antiga, mas por palavras, imagens e ausências que deslegitimam suas culturas e saberes.

A educadora também demonstra preocupação em garantir representatividade nos materiais utilizados com os/as estudantes. Relata, em entrevista, o uso de livros como 'Amoras' (de Emicida), que coloca personagens negros em posições de protagonismo, celebra o cabelo crespo e a identidade racial de forma positiva, prezando também pela diversidade fenotípica, ao mencionar a música 'O meu cabelo é bem bonito', de Pevirguladez, que também foi trabalhada na vivência. Esta traz diferentes tipos de cabelos (black power; amarelo e lisinho; cor de chocolate e feito de trancinha; crespinho e natural) associando a diversidade à beleza individual de cada um.

Durante a vivência do primeiro dia, reforçou essa escolha ao incentivar que as crianças se reconhecessem nas personagens do livro, fazendo comparações entre seus próprios traços e os das figuras apresentadas. Esses momentos, longe de serem triviais, constituem práticas de reconstrução simbólica. Como afirma Gomes (2012), é necessário apresentar às crianças negras outras imagens possíveis da negritude, que não estejam associadas apenas à dor ou subalternidade, mas à beleza, à inteligência e ao pertencimento.

A estética negra foi valorizada de forma explícita na sala observada: a professora elogiava o volume do cabelo de uma aluna, respondia positivamente quando comparada com personagens negras e demonstrava orgulho de seus próprios cachos. Em entrevista, a educadora já havia relatado situação semelhante vivida em outra turma

Eu penso muito no dia que eu apliquei com eles, eu fiz com eles a contação do livro *Amoras*. [...] E aí, quando ele fala 'cabelo de nuvem', as crianças já atribuíram ao meu cabelo de nuvem, e também o de uma aluna, que é uma das estudantes que tem o cabelo muito parecido com o meu, assim: cacheado crespo, sabe? E aí ela ficou toda se sentindo, porque tem o cabelo de nuvem, é parecido com o da tia, sabe? E assim, você sente enquanto a criança se identifica (professora Cabelo de nuvem, entrevista)

Esse movimento de identificação foi reiteradamente observado durante a vivência com o livro *Amoras*, quando as crianças, ao se depararem com a imagem do “cabelo de nuvem”, apontaram espontaneamente para a professora e para colegas com cabelos semelhantes, reconhecendo-se positivamente naquela representação. A professora, ao confirmar a semelhança com alegria e orgulho, não apenas reforçou a estética negra como bela, mas também se posicionou como figura de referência e identificação para as crianças. Nesse momento, foi possível perceber que a menina negra mencionada se sentiu validada em sua aparência ao perceber-se parecida com a educadora — alguém que ocupa lugar de autoridade, cuidado e admiração. Esse reconhecimento, conforme propõe Wallon no estágio do personalismo, alimenta a autoestima infantil por meio da valorização do olhar do outro significativo, que neste caso, é a professora.

Outro episódio emblemático ocorreu quando, após a leitura da mesma obra, uma aluna afirmou que Jesus não poderia ser negro, sendo provocada a refletir sobre a cor da pele de figuras históricas e religiosas. A condução sensível da educadora Cabelo de nuvem, ao propor que Jesus poderia ter uma pele parecida com a dos próprios alunos, possibilitou um deslocamento de referência simbólica, abrindo espaço para que as crianças negras se enxergassem como pertencentes à história e ao sagrado. A mediação docente, nesse contexto, atua como prática política de ressignificação identitária e social. Ao reconhecer nas crianças o que há de belo, potente e digno de espelho, a professora não só afeta positivamente a formação da autoestima, como também combate as narrativas que inferiorizam ou

apagam a experiência negra na infância. Trata-se de um afeto comprometido com a justiça, como propõe bell hooks: um ato de amor com intenção política.

A afetividade, quando articulada à consciência racial, transforma-se em um gesto político que atua diretamente na reconstrução da autoestima das crianças negras. Isso se evidencia, por exemplo, quando uma aluna afirma espontaneamente: “eu sou pretinha também”. Essa fala, aparentemente simples, carrega um deslocamento simbólico poderoso: nela, a identidade negra é reconhecida, assumida e celebrada, e esse reconhecimento só é possível em um ambiente onde a negritude é valorizada.

Ao lado dessa dimensão simbólica e afetiva, a professora também participa ativamente da construção de propostas pedagógicas que incorporam elementos da cultura afro-brasileira e valorizam a diversidade. Durante a sequência didática construída com a pesquisadora, sugeriu a utilização de lápis com diferentes tons de pele, músicas de matriz africana e conversas sobre características fenotípicas como espaço de autorreconhecimento. Na prática, retomava conteúdos trabalhados anteriormente, como quando estimulou os alunos a lembrarem que “a cor da pele do brasileiro vem dos africanos trazidos no período colonial para serem escravizados no país” (Cabelo de nuvem, vivência), resgatando debates já realizados. Essas ações revelam que sua prática não é ocasional, mas parte de uma concepção pedagógica construída de forma crítica e contínua.

Essa forma de atuação rompe com a lógica da neutralidade racial que, como afirma Munanga (2005), sustenta o mito da democracia racial e perpetua desigualdades no espaço escolar. Ao se comprometer com a valorização da identidade negra, a professora também se contrapõe às baixas expectativas geralmente dirigidas às crianças negras, resultado de estereótipos naturalizados. Como mostram Vieira (2018) e Gato (2023), estudantes negros costumam ser percebidos como menos capazes ou menos comportados, principalmente quando há distanciamento racial entre docentes e discentes.

A educadora Cabelo de nuvem, no entanto, demonstra expectativas elevadas por seus/as alunos/as, reconhecendo suas capacidades, incentivando sua participação ativa e evitando práticas que possam constranger ou inferiorizar. Isso demonstra um compromisso com o que Gomes (2017b) denomina de “educação antirracista vivida cotidianamente” que vai além do currículo e permeia

a relação cotidiana entre professora e estudante, com base no afeto, no reconhecimento e na escuta.

Por fim, é possível afirmar que a educadora constrói o que bell hooks (1994) chama de pedagogia da liberdade: um modo de ensinar que questiona estruturas de poder, escuta os sujeitos historicamente silenciados e cria espaços seguros para o florescimento de identidades múltiplas. Sua prática desafia a lógica da escola como reprodutora de desigualdades, ao permitir que crianças negras se reconheçam com orgulho, humanidade e valor no espaço escolar. Essa prática não se restringe à sala de aula, ela ecoa como um gesto de resistência, construção de pertencimento e afirmação frente a um sistema educacional ainda profundamente racializado.

3.3. Entre o olhar e o orgulho: formar-se em corpo inteiro

A autoestima infantil é profundamente atravessada pelas interações escolares. A infância, nesse contexto, não é uma fase neutra ou puramente receptiva, mas um território de produção de sentidos, onde discursos hegemônicos e experiências de ruptura convivem em constante tensão. Como apontam Gomes (2017c) e Hooks (1994), o processo de constituição da identidade de crianças negras se dá em meio a essas disputas, sendo impactado por representações históricas desvalorizadoras, mas também por práticas pedagógicas que promovem reconhecimento, pertencimento e afirmação. No caso de crianças negras, como destacam os mesmos autores, esse processo é frequentemente tensionado por práticas e discursos excludentes, muitas vezes velados, que operam tanto nas relações interpessoais quanto nos materiais didáticos.

A prática da professora Cabelo de nuvem se destacou por incorporar o reconhecimento explícito das características físicas dos/as alunos/as como algo bonito e valorizado. Isso pode ser observado, por exemplo, quando uma aluna se aproxima e a professora elogia: “Bem cheinho o cabelo dela, não é? Bem bonito.” Ao reafirmar que todos os tons de pele são bonitos, como na atividade em que os alunos se desenhavam com algum elemento cultural de influência africana presente em seu dia a dia, a educadora utiliza uma caixa de lápis de pintar com diferentes tons de pele e ressalta que existem várias tonalidades e que todas são bonitas. Dessa forma, contribui diretamente para a ressignificação de símbolos historicamente marcados pela desvalorização. Além disso, ao responder

positivamente quando é elogiada por seus próprios cachos, como já mencionado anteriormente, ela reforça a valorização e a representatividade positiva da criança negra.

Durante as atividades da vivência, a reação das crianças mostrou que a autoestima e o pertencimento são construídos também pela escuta e pela identificação coletiva. Ao se reconhecerem nas imagens, nas histórias e nos gestos de afeto, como ocorreu no momento em que as crianças estavam se identificando com os diferentes tipos de cabelos citados na música, as crianças negras foram também se autorizando a expressar orgulho, alegria e pertencimento, emoções frequentemente negadas à sua subjetividade.

A dinâmica em que os/as estudantes trocaram elogios e, espontaneamente, se abraçaram ao final de cada fala, revelou-se um momento de grande impacto na construção da autoestima coletiva da turma. O gesto de verbalizar algo positivo sobre o outro e receber, publicamente, uma resposta afetuosa, produziu nos alunos e alunas, especialmente nas crianças negras, uma vivência concreta de reconhecimento e valorização. Esse processo de troca afetiva fortalece a imagem positiva de si e do outro no coletivo, ampliando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Da mesma forma, a proposta incorporada pela professora de escolher diariamente uma criança para conduzir o ritual de cumprimentos após o lanche colaborou para o fortalecimento da confiança e do protagonismo infantil. A possibilidade de exercer esse papel, tradicionalmente reservado à autoridade adulta, reforça que todas as crianças são dignas de conduzir, acolher e representar a turma, o que, para crianças negras, historicamente silenciadas, assume ainda mais força como gesto de legitimação.

No terceiro dia da vivência, onde as crianças direcionaram palavras de elogios umas para as outras numa atividade que consistia em escrever em papéis palavras de elogios e colá-los na roupa de seus/as colegas, foi possível perceber um ambiente de respeito à diversidade racial, por meio das muitas trocas entre os estudantes e entre estudantes e a educadora, que também participou da dinâmica, sendo elogiada e elogiando seus/as alunos/as. Isto mostra que além da importância da relação afetuosa, valorativa e respeitosa entre educadora e estudantes, também é benéfico a boa relação e respeito à diversidade entre os alunos e alunas, em

especial na diversidade racial. O que favorece a construção do sentimento de pertencimento de todos os alunos, independente da identidade racial.

Goffman (1982) aponta que o estigma opera por meio da marcação da diferença como inferioridade. A professora Cabelo de nuvem, ao contrariar essa lógica e afirmar cotidianamente o valor da diferença, atua como mediadora de um processo de recomposição subjetiva. As crianças deixam de ser “as outras” e passam a ser “nós também”. A escola, assim, torna-se espaço não de negação, mas de reconhecimento e afirmação racial.

Essa mediação afetiva realizada pela professora revela um trabalho pedagógico que vai além da transmissão de conteúdos e se inscreve no campo das práticas de reconhecimento, fundamentais para a constituição subjetiva das crianças. Ao afirmar que “cada um tem seu tempo” (professora Cabelo de nuvem, observação) diante do choro de uma aluna negra que se sentia incapaz, a educadora não apenas acalma a criança, mas desativa, ainda que momentaneamente, a lógica escolar meritocrática e excludente que frequentemente marginaliza os que não acompanham o ritmo considerado ideal.

Como propõe Erikson (1998), a formação da autoestima na infância está diretamente relacionada à experiência de ser valorizado em sua singularidade e, no caso das crianças negras, como reforça Gomes (2017c), essa valorização é ainda mais urgente diante de um histórico de silenciamento, desqualificação e invisibilidade. A escuta sensível da professora, sua atenção às falas e emoções das crianças, e o cuidado individualizado com que responde às necessidades de cada estudante, sem distinções racializadas, constroem um espaço onde a equidade se manifesta na prática cotidiana e afetiva.

Quando a professora valida o desejo de uma criança negra de se expressar, sem interromper, julgar ou minimizar sua participação, ela confronta séculos de apagamento social que marcaram os corpos e vozes negras como menos autorizados a falar e existir plenamente no espaço escolar. Contudo, esse reconhecimento não se dá de forma excludente: a escuta atenta e o acolhimento emocional são dirigidos a todas as crianças, respeitando suas singularidades e necessidades. Isso revela uma prática pedagógica baseada na equidade e no afeto, em que a atenção cuidadosa às diferenças não reforça desigualdades, mas as combate.

Ao elogiar características físicas, como os cabelos crespos, os tons de pele ou os traços, e responder positivamente às interações afetivas vindas dos alunos, a professora atua contra os estigmas descritos por Goffman (1963), substituindo a marcação da diferença como inferioridade por uma valorização genuína da diversidade. A afetividade, nesse contexto, não é apenas uma dimensão pessoal da relação pedagógica, mas torna-se uma estratégia antirracista e formadora de subjetividades mais seguras, autônomas e pertencentes, tanto para crianças negras, historicamente silenciadas, quanto para as demais, que aprendem a reconhecer o valor da diferença e a conviver com o respeito mútuo. Como destaca bell hooks (1994), ensinar, além de ser um ato de amor, como já mencionado, também é um ato de transgressão, especialmente quando as estruturas de exclusão são subvertidas e passam a gerar pertencimento onde antes havia apagamento.

A potência dessas ações foi confirmada tanto nas observações quanto na fala da própria professora durante a entrevista, quando afirmou receber sempre retornos positivos das atitudes de acolhimento e demonstrações de afeto ao dizer “Comigo nunca teve esse processo de rejeição, não”, tanto por parte de alunos/as negros/as quanto de outras identidades raciais. Ao acolher, por exemplo, o choro de uma aluna negra que se sentia incapaz, assim como o de um aluno branco em momento semelhante, a professora Cabelo de nuvem reafirmou o princípio da equidade afetiva, demonstrando que todos os estudantes merecem atenção e cuidado, sem hierarquizações.

Esse cuidado foi visivelmente acolhido pelos/as alunos/as: nos sorrisos espontâneos ao receber elogios por suas características físicas, como quando a professora elogiou o cabelo cacheado e cheio da aluna e ela sorri; nas respostas afirmativas às palavras de carinho, a exemplo quando a professora lhes chama de “amor”, “meu anjo”; na demonstração de segurança ao aceitar a ajuda da professora em situações de vulnerabilidade, como foi o caso da aluna que estava insegura para fazer uma certa atividade e a professora foi até a estudante para lhe ajudar, semelhantemente como outro aluno, também quando uma aluna caiu no momento do lanche e se mostrou tranquila ao ser cuidada pela professora que a acolheu; e, sobretudo, na mudança de postura daqueles que, após serem consolados, voltaram às atividades com mais segurança, autonomia e concentração, a exemplos a estudante e o estudante que não estavam seguros

para fazer uma certa atividade e depois de serem motivados pela professora apresentaram mais segurança e autonomia para fazer a atividade.

Como afirma Wallon (1981), o afeto antecede e sustenta o desenvolvimento intelectual, pois é a partir da experiência de segurança emocional que a criança se sente autorizada a explorar, arriscar e aprender. Assim, quando o reconhecimento é tecido com afeto, respeito e escuta ativa, o ambiente escolar se torna mais que um espaço de ensino: torna-se um espaço de aprendizagem significativa, fortalecimento emocional e desenvolvimento integral. Esses episódios revelam que o reconhecimento, quando tecido com afeto, respeito e escuta ativa, é capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de cura, autoestima e pertencimento para todas as crianças, especialmente aquelas historicamente marginalizadas.

A prática da professora Cabelo de nuvem evidencia que a afetividade, quando articulada ao reconhecimento das identidades raciais das crianças, é um poderoso instrumento de transformação escolar. Ao romper com a lógica excludente e construir relações de cuidado que validam a existência plena de seus estudantes, a educadora não apenas fortalece a autoestima e o pertencimento de crianças negras, mas também contribui para a formação de um ambiente onde o respeito à diversidade se aprende na prática. Nesse contexto, a escola cumpre seu papel como espaço de formação integral, comprometida com a justiça e com a humanização de todas as infâncias.

3.4. Entre saberes e silêncios: quando o afeto encontra limites

Apesar da potência de sua prática, a professora Cabelo de nuvem reconhece não ter recebido formação específica sobre relações étnico-raciais, a não ser durante a graduação. Ela declara em entrevista: “Na universidade, sobre inclusão e afetividade, sim. Não especificamente voltado aos estudantes negros e negras, mas sobre afetividade, sim. Hoje, como professora nas minhas formações, essa questão do afeto não passa muito”. Essa lacuna na formação inicial e continuada pode ser compreendida como reflexo do racismo institucional que estrutura o sistema educacional brasileiro. Como aponta Gomes (2003), a ausência de políticas efetivas de formação antirracista impede que docentes desenvolvam repertório teórico e político para lidar de forma crítica e propositiva com as questões raciais no cotidiano escolar.

Durante a entrevista, a professora relatou que seu posicionamento diante da diversidade racial foi sendo construído a partir da observação da prática de outra educadora, da experiência e de uma intuição afetiva cultivada em sua trajetória como educadora. “Eu sempre tive o interesse, então, por mais que eu não tivesse formações nesse sentido, eu sempre busquei muito, sabe? Ler, assistir, buscar conhecimento nesse sentido”, diz Cabelo de nuvem. Embora essa sensibilidade tenha gerado práticas significativas de acolhimento e valorização, é importante reconhecer que tal construção depende fortemente do engajamento pessoal, o que não deveria ser a regra, mas sim sustentado por políticas institucionais que assumam o compromisso com a equidade racial como um princípio formativo.

A prática afetuosa e respeitosa da professora aponta para um perfil docente comprometido com o desenvolvimento integral das crianças, em especial das que são historicamente marginalizadas. No entanto, suas ações emergem de uma postura ética individual, e não de uma formação sistematizada voltada ao enfrentamento do racismo ou à promoção da valorização da diversidade. Isso evidencia a urgência de propostas formativas que reconheçam a afetividade como uma ferramenta pedagógica potente na luta contra as desigualdades raciais e como condição para a promoção de uma escola justa e humanizadora.

Durante a construção conjunta da sequência didática entre professora e pesquisadora, foi possível observar a abertura da educadora à troca de saberes e à experimentação de novas abordagens. Além de retomar recursos que já havia utilizado com outra turma, como o livro “Amoras”, de Emicida, e a música “O meu cabelo é bem bonito”, de Pevirguladez, a professora acolheu com entusiasmo as novas propostas apresentadas. Essa receptividade demonstra não apenas uma disposição ao diálogo, mas também o reconhecimento de que sua prática pode ser enriquecida por outras experiências e perspectivas.

Em momentos significativos da vivência, essa abertura se materializou em ações concretas. Após o segundo e terceiro dia de atividade, a professora compartilhou com a turma que havia gostado muito das propostas realizadas e manifestou o desejo de replicá-las com a outra turma que também lecionava. Como desdobramento dessa postura propositiva, no dia seguinte ao encerramento das vivências, ela aplicou de forma autônoma uma atividade que não havia sido possível realizar anteriormente por conta do tempo: os/as alunos/as

confeccionaram quebra-cabeças com elogios uns aos outros e para si próprio, revelando como gostariam de ser reconhecidos.

Outro momento que revela seu comprometimento com a transformação da prática ocorreu quando a pesquisadora sugeriu que um/a estudante fosse escolhido/a a cada dia para conduzir o ritual de cumprimentos após o lanche. A professora acolheu a sugestão de imediato, afirmando que adotaria a ideia como parte de sua rotina pedagógica e, a partir daquele momento, passou a selecionar aleatoriamente uma criança para essa tarefa. Essa atitude reforça o quanto a educadora compreende a afetividade como eixo organizador da sua ação docente, e como está disposta a aprimorar suas estratégias a partir da escuta e da colaboração.

Sua prática, portanto, não está cristalizada em certezas, mas aberta à revisão e ao refinamento contínuo. Essa postura revela um compromisso ético e político com a formação das crianças, especialmente daquelas que historicamente enfrentam exclusão e silenciamento. Mais do que aplicar atividades, a professora demonstra compreender que as transformações que elevam sua atuação não apenas são bem-vindas, mas necessárias para que sua prática seja, de fato, uma ferramenta de justiça e reconhecimento.

O amor trazido por hooks (1994) é atrelado a necessidade de educar com consciência crítica, coragem política e compromisso com a justiça social. A formação docente, nesse sentido, precisa entender que o enfrentamento do racismo passa pela sala de aula e pela formação dos educadores, não como um conteúdo pontual, mas como parte constitutiva e transversal das práticas pedagógicas cotidianas.

O cenário observado também evidencia como as práticas racistas, muitas vezes veladas, ainda estão naturalizadas no ambiente escolar. A professora, numa conversa com a pesquisadora durante a observação, demonstrou indignação ao relatar que colegas de trabalho utilizavam materiais didáticos que reforçam estereótipos da população negra ou faziam comentários inapropriados sobre as características físicas de alunos e alunas. Os casos citados pela mesma foram: o fato das colegas de trabalho usarem muito as obras de Monteiro Lobato, e quando uma funcionária falou que o cabelo de uma aluna é “ruinzinho”.

Sua postura de enfrentamento direto a essas atitudes, não perpetuando esse comportamento e até mesmo sugerindo outras atividades, como ela já

mencionou durante a observação, mostra que ela se posiciona como uma voz dissonante em um espaço onde o silêncio e a convivência com o racismo ainda são a norma. No entanto, essa resistência, embora admirável, aparece como uma exceção, o que reforça o quanto a ausência de formações sistemáticas contribui para a reprodução de práticas discriminatórias.

A ausência de um trabalho institucional consistente de formação antirracista acaba por legitimar, na prática, a manutenção do racismo escolar como norma não questionada. Educadores/as que não passam por processos de sensibilização e problematização crítica tendem a reproduzir estigmas e a sustentar discursos que inferiorizam a população negra, ainda que de forma involuntária. Como resultado, suas aulas se tornam espaços que reforçam a subalternização de estudantes negros e negras, ao invés de promoverem o reconhecimento, o pertencimento e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, a professora Cabelo de nuvem se destaca não apenas por seu compromisso afetivo, mas por sua consciência crítica, construindo, mesmo sem apoio institucional, uma prática de resistência cotidiana. Isso evidencia a urgência de políticas públicas de formação docente continuada que tratem a questão racial não como conteúdo pontual, mas como eixo transversal, estruturante e permanente das práticas pedagógicas.

A análise da prática da professora Cabelo de nuvem revela que o compromisso com a equidade racial na educação não pode ser delegado apenas à disposição ética individual dos docentes, por mais potentes que suas ações sejam. O enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade devem estar inscritos nos projetos formativos das redes de ensino como política pública, com investimento contínuo, abordagem interdisciplinar e aprofundamento crítico. Quando a afetividade se articula à consciência racial e à intencionalidade pedagógica, ela se transforma em ato político de resistência e reconstrução. Nesse sentido, é urgente que os sistemas educacionais reconheçam que a justiça racial não é um “tema”, mas um princípio estruturante da formação docente e da prática cotidiana nas escolas, especialmente naquelas que acolhem as infâncias negras.

3.5. Entre nuvens e rupturas: a infância como lugar de recomeço

A infância, longe de ser um estágio neutro ou puramente receptivo, é um campo simbólico de disputas e produção de sentidos, onde se entrelaçam discursos

hegemônicos e possibilidades de ruptura, conforme analisam Gomes (2017c) e Bell Hooks (1994). Durante a vivência pedagógica, foi possível observar esse movimento de tensão e reconfiguração dos modos como as crianças lidavam com sua identidade, com a diferença e com os símbolos raciais.

As falas das crianças traziam marcas evidentes do racismo estrutural introjetado socialmente, como no momento em que os alunos estavam lendo a letra da música citada anteriormente e um dos estudantes disse que o cabelo de seu colega era cacheado e preto. Este nega e diz que seu cabelo era liso, negando sua textura real. Ou quando outra criança declarou que "Jesus não é preto" depois que um aluno havia dito que o orixá Obatalá, apresentado no livro "Amoras" como uma figura negra, era Jesus. Essas afirmações, longe de expressarem maldade ou intencionalidade discriminatória, revelam a presença de discursos racializados que atravessam o cotidiano infantil e operam como norma silenciosa. Como afirma Munanga (2005), o racismo brasileiro atua de forma velada, moldando percepções desde a infância por meio da naturalização de padrões eurocentrados como universais.

No entanto, ao serem instigadas a refletir sobre suas próprias características e a olhar para os colegas e as imagens apresentadas, essas mesmas crianças demonstraram abertura para novas possibilidades de interpretação. A escuta da professora Cabelo de nuvem, sua postura paciente e afetuosa, criaram um espaço de confiança no qual os discursos excludentes puderam ser tensionados sem violência, permitindo que as crianças passassem a reconstruir seus olhares e afetos. Como apontam Gonçalves e Silva (2003), o reconhecimento das diferenças, quando sustentado por uma escuta acolhedora, é capaz de ampliar as possibilidades de pertencimento e autoestima.

O caso citado pela professora durante a entrevista, no qual uma aluna negra representou Jesus como um homem preto, é revelador da potência dessa reconfiguração simbólica:

...eu fiz com eles a atividade de fazer o presente do Natal. E aí, teve uma aluna que quis fazer Jesus pretinhos. Todo mundo: "cor de pele, cor de pele". E ela: "eu vou fazer meu Jesus marrom". Eu digo: "correta, vai ficar lindo". Nem eu tinha pensado nessa possibilidade, e a criança veio, ó, genial ali, fazer Jesus pretinho. Eu fico boba com essas coisas. E você vê, né? Jesus, uma figura que vem como uma figura branca, normalmente, eles impõem isso pra gente, mas a criança, ela já tá com outra visão de cor de pele.

De representatividade. Então ela se sentiu... E foi uma menina negra que fez Jesus preto. Então você vê que ela já tem uma visão diferente. (professora Cabelo de nuvem, entrevista)

A escolha espontânea da criança, em um contexto de trabalho voltado à valorização da identidade racial, expressa não apenas um rompimento com o imaginário dominante, mas também a emergência de uma nova forma de representação de si e do sagrado. Como destaca Ribeiro (2019), a infância é um período decisivo para a construção de uma autoimagem positiva, e a representação simbólica é um instrumento central nesse processo.

Essas mudanças, ainda que sutis e não lineares, revelam o quanto a infância não é apenas impactada pelas práticas escolares, mas também capaz de ressignificar o mundo que lhe é apresentado. As observações mostram momentos em que as crianças passaram de uma postura de negação ou dúvida sobre suas características físicas para um reconhecimento mais afirmativo e respeitoso de si e dos colegas. A mediação da professora ao conduzir uma conversa sobre o cabelo de um aluno ou ao explicar que cada um tem seu tempo de aprender promoveu deslocamentos significativos no modo como as crianças interpretavam a si mesmas e aos outros.

Nesse sentido, a resistência infantil não aparece como oposição à professora ou às atividades propostas, mas como manifestação das contradições entre o que as crianças absorveram do contexto social e o que estão aprendendo a reconstruir coletivamente na escola. Como já citado nesta pesquisa, hooks (1994) defende que ensinar é um ato de amor radical, especialmente quando esse amor sustenta processos de desconstrução de estruturas opressoras. A afetividade, nesse caso, torna-se ferramenta pedagógica e política, ao permitir que a escuta, o diálogo e o reconhecimento das identidades raciais criem espaço para a transformação.

A professora, ao não reprimir com autoritarismo as falas preconceituosas, mas também ao não ignorá-las, posiciona-se eticamente no enfrentamento do racismo infantil. Como ela mesma afirmou: "a maldade se implanta fácil nas crianças", indicando que compreende a infância como campo de formação e disputa. Estes relatos e observações contribuíram para a construção da sequência didática, que trouxe o trabalho de valorização mútua e de reconhecimento positivo de si mesmo. A postura de repreensão firme, mas cuidadosa, da educadora revela

um compromisso com a construção de uma convivência mais justa e respeitosa. Ao promover momentos de escuta coletiva, trocas de elogios e reconhecimento entre os estudantes, ela cultivou um ambiente onde a diferença deixou de ser ameaça para tornar-se valor compartilhado.

Ao final da sequência didática, os gestos e falas das crianças indicavam que os sentidos atribuídos à cor da pele, ao tipo de cabelo e às dificuldades de aprendizagem já não estavam mais presos às lógicas hierarquizantes inicialmente expressas. A infância, quando acolhida com afeto e provocada a refletir, revela-se um território fértil para o surgimento de novas subjetividades. Como propõe Gomes (2017c), a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos, mas se realiza cotidianamente nas relações que promovem reconhecimento, dignidade e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como se manifesta a afetividade na prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente na relação com seus estudantes negros e negras. A pesquisa partiu do desejo de perceber, na materialidade do cotidiano escolar, como a afetividade influencia a experiência escolar de crianças negras, atravessadas por marcadores raciais, sociais e afetivos, muitas vezes negligenciados pelos currículos e pelas relações escolares tradicionais. Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações, vivência pedagógica e entrevista, foi possível analisar as interações, as estratégias pedagógicas e os sentidos produzidos na sala de aula observada. A seguir, apresentam-se as considerações finais, nas quais se discutem os principais achados, as aprendizagens construídas e as contribuições do estudo para a formação docente, para a educação antirracista e para pesquisas futuras.

A investigação evidenciou que a afetividade, quando incorporada de forma ética, sensível e politicamente consciente, produz efeitos significativos na constituição da autoestima, do pertencimento e da identidade racial das crianças. No caso analisado, a professora construía vínculos a partir de gestos cotidianos de escuta, acolhimento e valorização das singularidades dos estudantes, principalmente daqueles que, historicamente, são marginalizados no espaço escolar. Foi possível observar que ela mobilizava práticas que reconheciam os corpos, os cabelos, as falas e os saberes das crianças negras, criando um ambiente onde essas identidades não apenas existiam, mas eram afirmadas e respeitadas.

As práticas afetivas observadas não se restringiam a atitudes genéricas de cuidado, mas revelavam um olhar atento às especificidades das crianças negras, suas necessidades, seus silenciamentos e suas potências. Em situações em que discursos marcados por preconceitos emergiam, como quando uma criança negra afirmava que seu cabelo era liso, ou quando outra dizia que "Jesus não é preto", a professora não reagia com repressão ou descaso, mas com intervenções delicadas, como correção sutil de termos preconceituosos (de 'índio' para 'indígena', e reflexão sobre a palavra colonização) ou do estímulo à reflexão sobre a criação da imagem de personagens influentes (como Jesus), que promoviam reflexão sem ferir. Isso demonstra, de forma concreta, como a afetividade, quando

aliada ao reconhecimento da diferença, pode atuar como um mecanismo de desconstrução simbólica do racismo internalizado desde a infância.

Nesse contexto, também foram identificados elementos que favoreceram e dificultaram a construção dos vínculos afetivos com estudantes negros/as. Por um lado, o racismo estrutural, introjetado nas falas infantis e no imaginário coletivo, apresentava-se como um desafio constante. Por outro, a postura ética e afetiva da professora, sua escuta ativa e sua intencionalidade pedagógica atuavam como forças de resistência e resignificação. Foi nesse entrelaçamento que os vínculos se fortaleceram, e o ambiente da sala de aula passou a operar como espaço de deslocamento simbólico e reconstrução de sentidos.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a valorização das identidades raciais na prática pedagógica não era pontual, mas integrada ao cotidiano: na escolha de livros, nas conversas espontâneas, nas atividades coletivas e nas respostas às perguntas das crianças. Essas ações revelavam uma prática que reconhecia a importância da representatividade, da visibilidade e da escuta. Ainda que a professora não tivesse uma formação sistemática sobre relações étnico-raciais, sua atuação apontava caminhos possíveis para a construção de uma afetividade antirracista, baseada no compromisso ético com a dignidade das infâncias negras.

Essa vivência foi também formativa para mim, enquanto pesquisadora e futura pedagoga. Ter acompanhado uma prática onde afetividade e identidade racial coexistem como fundamentos de uma educação sensível e transformadora me possibilitou rever experiências pessoais de apagamento e silenciamento vividas na escola. Se antes minha identidade era invisibilizada por uma educação centrada em modelos eurocêntricos, hoje compreendo que é possível e urgente construir outras formas de ensinar e aprender, formas que acolham, reconheçam e respeitem as diferentes infâncias. Essa experiência me ensinou que o trabalho docente exige mais do que domínio de conteúdos: exige presença ética, escuta ativa e coragem para enfrentar, com afeto, as estruturas que oprimem.

Do ponto de vista educacional, esta pesquisa reafirma que a afetividade deve ser compreendida como uma grande aliada da visão de ser humano inteiro das crianças, da visão de educação construída com protagonismo infantil e da visão de desenvolvimento e aprendizagem como algo progressivo e individual de cada estudante, cooperando, assim, para a construção da prática pedagógica e política.

Quando mobilizada com intencionalidade e consciência racial, ela se torna ferramenta de resistência ao racismo estrutural, de reconstrução da autoestima das crianças negras e de criação de um ambiente escolar mais justo. Do ponto de vista social, a pesquisa contribui com o debate sobre o papel da escola na luta contra as desigualdades raciais, evidenciando que o reconhecimento das identidades negras desde os primeiros anos escolares é fundamental para a construção de uma sociedade menos excludente.

Esse estudo, embora restrito a um contexto específico, abre possibilidades para novos caminhos investigativos. Futuros trabalhos podem ampliar a escuta, incluindo as vozes das próprias crianças, das famílias e de outros profissionais da escola. Também podem explorar os impactos de práticas afetivas antirracistas no desempenho acadêmico, nas relações sociais e no bem-estar emocional dos estudantes ao longo da vida escolar. Há ainda um campo fértil para estudos que reflitam sobre como formar docentes para atuarem de forma afetiva, crítica e comprometida com a equidade racial.

Encerrar esta pesquisa é também abrir uma nova etapa de consciência e compromisso. Ensinar, como afirma bell hooks (1994), é um ato de amor. E este amor, quando se alia à escuta, à justiça e à valorização das singularidades, transforma não apenas quem aprende, mas também quem ensina. Que mais escolas possam cultivar relações como as que esta pesquisa acompanhou, porque é no afeto, e não na indiferença, que a transformação começa. E é no reconhecimento das infâncias negras como dignas de cuidado, de respeito e de pertencimento que a educação cumpre, de fato, seu papel humanizador

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, César Nunes. **Como ensinar com afetividade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília-DF: Editora Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 N° 28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tDbgDtFCbTQ7dL8z/?format=pdf&lang=pt>

COSTA, S. R. de J. (2022). Produção de estigmas raciais no processo de classificação dos alunos. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 14 n. Ed. Especial (2022) 173 - 190. Caderno temático: Racismo, Reparação e Futuridade nos Estudos Étnico-Raciais. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1449>

ERIKSON, Erik H. **O ciclo da vida**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998

FERRAREZI, Renata Soares Leal. Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 76–83, 2023. DOI: 10.51207/2179-4057.20230007.

GATO, Matheus. Intelectuais Negros. In: RIOS, Flávia, SANTOS, Marcio André dos, RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Publicação original: 1963. Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas e educação: entre a injustiça simbólica e a justiça cognitiva**. 6. ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas na educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Autêntica, 2001

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade: democratização, políticas públicas e prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017c.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 47–62, 2003.

GONÇALVES, Sueli Silva da Mota. **Afetividade e o processo de ensino e aprendizagem**. Revista científica semana acadêmica ISSN 2236 - 6717.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut;

GONZAGA, Maria Teresa Claro (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. v. 1, p. 121-17

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34 -36, 1946.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, vol. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

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

SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henry Wallon**. novaescola@fvc.org.br. Outubro 2011. novaescola@fvc.org.br . Data de acesso:27/11/2023 15:15

SANTOS, Ynaê Lopes dos. NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Pós-abolição. In: RIOS, Flávia, SANTOS, Marcio André dos, RATTIS, Alex (orgs.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, André. Expectativas dos Professores e Mismatch Racial na Escola Pública Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.168 p.412-445 abr./jun. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GCx37JvQCQ6VXvNWRNnH95v/?lang=pt&format=pdf>

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALLON, Henri. **As emoções**. São Paulo: Manole, 1999.

APÊNDICE

Apêndice A -Roteiro de entrevista aplicado à professora

Já participou de formações ou workshops sobre diversidade e inclusão? Se sim:

- Como se deu essa formação? Em que consistiu? E quem ministrou?
- Como isso impactou sua abordagem com estudantes negros/as?

Você acredita que há necessidade de mais formação ou apoio institucional para lidar com questões de afetividade e diversidade? Como isso poderia ser implementado?

Como você descreve a importância da afetividade na sua prática pedagógica? A afetividade influencia a sua abordagem?

Quais são as estratégias que você usa para criar um ambiente positivo e acolhedor para todos os seus alunos?

Quais recursos ou apoio você considera importantes para melhorar a afetividade e a inclusão na sua prática pedagógica?

Você acredita que a afetividade influencia o desempenho acadêmico e o engajamento dos/as estudantes? Pode dar exemplos?

Que papel você acredita que a afetividade desempenha na construção da autoestima e na motivação dos/as estudantes?

Como você acredita que a afetividade dos educadores pode impactar a confiança e a autoimagem dos/as estudantes negros/as?

Você já observou alguma mudança no comportamento ou no desempenho dos alunos negros após receberem um apoio afetivo específico? Pode descrever um exemplo?

Existem situações em que você sente que a afetividade que você oferece não é recebida da maneira esperada? Como você lida com essas situações?

Você adota alguma estratégia específica para assegurar que a afetividade que você demonstra seja inclusiva e equitativa para todos/as os/as estudantes?

Como você se certifica de que suas expectativas são realistas e justas para todos/as os/as estudantes, independentemente de sua identidade racial?

Como você aborda a questão da representatividade e inclusão de estudantes negros/as em suas aulas?

Apêndice B - Roteiro de observação

1. Aspectos de afetividade na interação educador-educando/a:

1.1. Linguagem verbal e não verbal:

- Como a professora se comunica com os/as estudantes, especialmente os/as estudantes negros/as? Ela usa uma linguagem mais carinhosa, empática ou instrucional com eles/elas?
- Há diferenças no tom de voz, expressões faciais, gestos e contato físico (exemplo: toque no ombro, abraço, encorajamento verbal)?
- A professora utiliza apelidos, termos carinhosos ou palavras de afeto para se referir aos estudantes negros/as? Se sim, como isso se compara ao trato com outros/as estudantes?

1.2. Reações emocionais dos estudantes:

- Como os/as estudantes negros/as reagem às demonstrações de afetividade da professora? Há sinais de conforto, reciprocidade ou desconforto?
- Existem comportamentos diferenciados de estudantes negros/as que indicam receptividade ou resistência à afetividade demonstrada pela professora?
- A professora ajusta sua abordagem dependendo da reação dos/as estudantes negros/as?

2. Dinâmica do grupo e diversidade racial:

2.1. Comparação de interações:

- A professora demonstra diferentes tipos de afetividade para grupos de estudantes com base em suas identidades raciais. Há alguma diferença na forma como a professora trata os/as estudantes negros/as em relação aos outros/as?

- Existe algum padrão no comportamento ou na forma como a professora se aproxima dos/as estudantes negros/as? Por exemplo, ela parece mais protetiva, compreensiva ou exigente com eles em comparação com outros/as estudantes?

2.2. Inclusão e exclusão:

- Os/as estudantes negros/as participam ativamente nas atividades e interações afetivas, ou há sinais de exclusão?
- Como a professora lida com situações de exclusão de estudantes negros/as durante atividades em grupo ou interações sociais?

2.3. Empatia e validação:

- A professora demonstra empatia em relação a dificuldades emocionais ou acadêmicas específicas de estudantes negros/as? Como ela valida essas experiências de forma individualizada ou em grupo?

3. Relações de afetividade durante a aula e atividades pedagógicas:

3.1. Durante o ensino:

- Como a professora interage com estudantes negros/as durante a explicação de conteúdo acadêmico? Há momentos de incentivo emocional, como elogios ou demonstrações de apoio?
- Há diferenças no feedback emocional que a professora dá a estudantes negros/as quando eles/as cometem erros ou quando têm sucesso acadêmico?

3.2. Situações de conflito ou disputa:

- Quando surgem situações de conflito, como discussões ou desafios comportamentais, como a professora age com os/as estudantes negros/as em comparação aos demais estudantes? A afetividade é mantida ou ela se torna mais distante e disciplinar?

4. Atenção às necessidades específicas de estudantes negros/as:

4.1. Situações de suporte afetivo:

- Como a professora lida com as necessidades emocionais de estudantes negros/as? Ela oferece suporte emocional em situações de dificuldade ou frustração?
- Em momentos de necessidade, como a professora ajusta sua abordagem com estudantes negros/as, se é que há ajustes diferenciados?

4.2. Observações de padrões de comportamento:

- Quais são os comportamentos específicos observados em estudantes negros/as que podem indicar como a afetividade é recebida ou rejeitada?
- A professora percebe esses padrões de comportamento? Como ela responde a esses sinais?

5. Reflexões e ajustes de afetividade:

5.1. Mudança no estilo de afetividade:

- Durante a observação, há sinais de que a professora ajusta seu estilo de afetividade conforme o tempo passa ou conforme se aproxima de estudantes negros/as em momentos específicos? O que motiva essas mudanças (se existirem)?

5.2. Feedback implícito ou explícito:

- A professora dá feedback direto sobre as suas práticas de afetividade com estudantes negros/as? Ela menciona ou observa qualquer dificuldade ou sucesso que tenha relacionado à sua abordagem afetiva?

5.3. Reflexão e autoconhecimento:

- Você observa momentos em que a professora parece refletir sobre suas próprias práticas de afetividade ou sobre como suas crenças e experiências pessoais afetam suas interações com os/as estudantes negros/as?

6. Ambiente escolar e expectativas:

6.1. Expectativas para estudantes negros/as:

- A professora demonstra expectativas específicas para estudantes negros/as em relação ao comportamento, desempenho ou participação. Há sinais de expectativas mais altas ou mais baixas em comparação com os outros estudantes?
- Como ela reage quando um/a estudante negro/a alcança ou não atinge essas expectativas?

ANEXOS

Anexo A- Modelo termo de consentimento livre esclarecido para entrevista

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE EDUCADORAS/ES E ESTUDANTES NEGRAS/OS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

A referida pesquisa tem como objetivo principal, descrever a prática de educadores/as no que se refere à sua relação de afetividade com estudantes negros e negras no espaço escolar, considerando a prática pedagógica da educadora **e será realizada por** Ayane Alícia Avelino do Nascimento, **estudante do referido curso.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de técnica de coleta de dados, nomeadamente “entrevista semi-estruturada”, o que significa que a pesquisadora realizará uma entrevista com um roteiro pré-estruturado via Google Meet. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato da respondente participante da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para a respondente. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando/a escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____,
estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente

participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2024

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador/a

Anexo B- Modelo termo de consentimento livre esclarecido para observação

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE EDUCADORAS/ES E ESTUDANTES NEGRAS/OS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

A referida pesquisa tem como objetivo principal, descrever a prática de educadores/as no que se refere à sua relação de afetividade com estudantes negros e negras no espaço escolar, considerando a prática pedagógica da educadora **e será realizada por** Ayane Alícia Avelino do Nascimento, **estudante do referido curso.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de técnica de coleta de dados, nomeadamente “observação”, o que significa que a pesquisadora estará acompanhando a participante no exercício de sua profissão. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato da respondente participante da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para a respondente. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando/a escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2025

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador/a