

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 42, (Jan/Dez) de 2026
ISSN: 2178-7476



**AS CORES DO RACISMO: O LÁPIS “COR DE PELE” E A NATURALIZAÇÃO DO
BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE COLORS OF RACISM: THE “SKIN-COLOR” CRAYON AND THE NATURALIZATION OF THE
BRANQUEAMENTO IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**LOS COLORES DEL RACISMO: EL LÁPIZ “COLOR PIEL” Y LA NATURALIZACIÓN DEL
BLANQUEAMIENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Daiany Pereira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres, Cáceres (MT), Brasil.

Email: daianyp92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3203-6900>

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Doutor em Sociologia, professor do magistério superior na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres - (MT), Brasil.

Email: vieira.paulo@unemat.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1894-9954>

Alessandra Ferreira Mota

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres, Cáceres (MT), Brasil.

Email: alessandra.mota@unemat.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7790-7258>

Resumo: Este artigo discute as implicações resultantes do branqueamento no espaço da Educação Infantil, enfatizando aspectos referentes ao racismo camuflado, manifestado de forma sutil e cotidiana nos conceitos de determinadas cores aprendidas desde a infância e perpetuadas na vida adulta. O objetivo é identificar como as crianças aprendem a expressão “lápis cor de pele” e como essa expressão é assimilada por esse público. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas. As observações foram realizadas em uma turma composta por dez crianças. As entrevistas foram realizadas com nove docentes da mesma instituição. A pesquisa revelou que, desde pequenas, as crianças já intitulam o lápis rosa-claro como sendo o de “cor de pele”. Essa associação influencia as percepções infantis sobre a cor da pele. Esses padrões de branqueamento causam impactos negativos na construção da identidade e da autoestima de crianças negras.

Palavras-chave: Educação Infantil, material pedagógico, branqueamento.

Abstract: This article discusses the implications of the *branqueamento* processes within early childhood education, emphasizing aspects related to disguised racism, manifested subtly and routinely through concepts associated with certain colors learned in childhood and perpetuated into adult life. The objective is to identify how children learn about the Brazilian expression “lápiz cor de pele” [a pencil that supposedly represents the color of the human skin] and how this expression is assimilated by students. This is a qualitative study, based on *in loco* observations and semi-structured interviews. The observations were conducted in a class composed of ten. The interviews were carried out with nine teachers from the same institution. The research revealed that, from an early age, children already label the light pink pencil as being the “pencil with the human skin color”. This association influences children’s perceptions of their own skin color. These patterns of *branqueamento* have negative impacts on the construction of identity and self-esteem in Black children.

Keywords: early childhood education, teaching material, *branqueamento*.

Resumen: Este artículo analiza las implicaciones del blanqueamiento en la Educación Infantil, haciendo hincapié en aspectos del racismo encubierto, sutil y rutinario, que se manifiesta en los conceptos de ciertos colores aprendidos desde la infancia y perpetuados en la edad adulta. El objetivo es identificar cómo los niños aprenden la expresión brasileña “lápiz color piel” y cómo la asimilan. Se trata de un estudio de investigación cualitativa, con observaciones in situ y entrevistas semiestructuradas. Las observaciones se llevaron a cabo en una clase de diez niños. Las entrevistas se realizaron con nueve docentes de la misma institución. La investigación reveló que, desde temprana edad, los niños ya se refieren al lápiz rosa claro como “color piel”. Esta asociación influye en la percepción que tienen los niños del color de la piel. Estos patrones de blanqueamiento tienen repercusiones negativas en la construcción de la identidad y la autoestima de los niños negros.

Palabras clave: educación infantil, material pedagógico, blanqueamiento.

Introdução

A Educação Infantil configura-se como espaço primordial para a construção das identidades, das percepções sociais e das relações étnico-raciais. É nessa etapa que as crianças iniciam os processos de convivência com as diferenças, de reconhecimento do corpo e da cor da pele e de pertencimento racial. Conforme afirma Gomes (2005), a identidade racial começa a ser socialmente construída na infância, envolvendo processos de pertencimento e valorização. Nessa perspectiva, o espaço escolar desempenha um papel central tanto na perpetuação quanto no combate a práticas racistas historicamente enraizadas na sociedade brasileira.

Estudos sobre relações étnico-raciais revelam que, desde a primeira infância¹, as crianças vão aprendendo a atribuir valores às cores presentes em seus cotidianos. Com base nisso, para além da dimensão cromática, atribuem a cada uma princípios sociais, estéticos e morais (Cavaleiro, 1998; Trinidad, 2011). Nesse sentido, durante a fase inicial de formação, a aprendizagem de determinados termos e expressões pode impactar diretamente a construção das identidades e da autoestima de crianças negras, ao impor padrões hierarquizados de beleza e de pertencimento racial.

Apesar das conquistas normativas das últimas décadas, a exemplo da Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu nos currículos a obrigatoriedade de ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, práticas racistas continuam sendo naturalizadas no contexto

1 De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a primeira infância é entendida como a etapa que vai da concepção até os 6 anos de idade. Ainda de acordo com a mesma fonte, essa fase é de suma importância para a saúde, a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional das crianças, sendo mais vantajoso investir nessa etapa da vida do que reverter problemas que venham a se manifestar futuramente. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 03 fev. 2026.

escolar, especificamente na Educação Infantil (Cavalleiro, 1998; Gomes, 2012). Dentre tais práticas, destaca-se a proliferação do uso da expressão “lápis cor de pele” para fazer referência ao lápis de cor rosa-claro, prática que permite pressupor a visão de que a cor da pele branca é o padrão universal para a representação humana. Essa denominação atua como dispositivo simbólico que contribui para o apagamento da diversidade de tons de pele existentes no Brasil e para a reprodução do ideário do branqueamento. Como evidencia Bento (2002), o branqueamento cria um mecanismo simbólico que impõe a branquitude como padrão normativo, gerando invisibilizações e desigualdades raciais.

Considerando essas premissas, este artigo visa analisar como ocorre a aprendizagem e o uso da expressão “lápis cor de pele” na Educação Infantil, investigando as suas relações com a reprodução do branqueamento racial no espaço educacional. A partir de uma abordagem qualitativa, este estudo busca mostrar como práticas comuns e aparentemente inofensivas podem contribuir para a propagação do racismo desde a primeira infância, o que aponta para a importância de práticas educacionais antirracistas, fincadas na valorização da diversidade étnico-racial desde a base da educação nacional.

Caminhos metodológicos

Este estudo é uma investigação de caráter qualitativo, conduzida sob uma perspectiva interpretativa. O objetivo foi o de examinar a aprendizagem e a utilização da expressão “lápis cor de pele” no âmbito da Educação Infantil, levando em conta a vinculação dessa expressão com processos de reprodução do branqueamento racial. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil situado no município de Araputanga, Mato Grosso, e contou com a participação de dez crianças entre 3 anos e 3 anos e 11 meses de idade e de nove docentes da mesma instituição.

A produção dos dados ocorreu entre abril e junho de 2023, por meio de observação participante em diferentes espaços do Centro de Educação Infantil, englobando tanto os ambientes externos quanto os internos, os desenhos pintados à mão nas paredes, os elementos decorativos presentes nas portas e o interior das salas de referência. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes e registros sistemáticos em diário de campo. As observações foram centradas nas práticas pedagógicas, nas interações cotidianas e nas situações relacionadas ao uso e à nomeação das cores, especialmente do lápis comumente denominado “cor de pele”.

As entrevistas abordaram aspectos formativos, concepções sobre diversidade étnico-racial, conhecimentos acerca da Lei n.º 10.639/2003 e práticas docentes no âmbito da Educação Infantil. Para garantir o anonimato e preservar a identidade das(os) participantes, as crianças foram identificadas pelos nomes fictícios: “Tony”, “Maria Elizabeth” e “Morgana”. Já as docentes entrevistadas foram identificadas por codinomes alfanuméricos (“D1”, “D2”, “D3”) ao longo da análise e da discussão dos dados.

Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob Parecer n.º 5.768.688. Todos os demais procedimentos éticos foram respeitados. Também foi obtido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) das docentes, das crianças participantes e de seus respectivos responsáveis. Antes da obtenção desse assentimento, a pesquisa foi apresentada às crianças em linguagem acessível e adequada à faixa etária em questão, com o objetivo de informá-las sobre os propósitos, os procedimentos e o caráter voluntário da participação. Após essa explicação, o Tale foi formalizado por meio de um recurso visual. Cada criança recebeu um formulário em papel contendo a imagem de uma menina e de um menino: um deles fazia o sinal de positivo (com o polegar para cima), expressando concordância em participar, e o outro fazia o sinal de negativo (com o polegar para baixo), expressando discordância. Na imagem, havia um espaço delimitado para pintura, no qual a criança indicava, de forma livre e voluntária, a sua decisão quanto à participação na pesquisa, expressando assentimento ou recusa.

Os dados foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, nos moldes delineados por Bardin (2016). Sendo assim, foram seguidas as três etapas propostas pela autora (2016). Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das entrevistas, dos registros de observação e dos diários de campo, buscando identificar elementos recorrentes relacionados ao uso da expressão “cor de pele” e às interações entre crianças e docentes. Na etapa de exploração do material, realizaram-se a codificação e a categorização dos dados, definindo unidades de registro e agrupando trechos que expressavam sentidos semelhantes. Esse processo permitiu a construção de categorias temáticas, tais como: (a) nomeação das cores; (b) práticas docentes e diversidade étnico-racial; e (c) manifestações de branqueamento simbólico no cotidiano da creche. Na fase de tratamento e interpretação dos dados, as categorias estabelecidas a partir do material empírico foram analisadas à luz do referencial teórico sobre Educação Infantil, branquitude e relações étnico-raciais. Buscou-se compreender como significados sobre a cor da pele e o pertencimento racial são produzidos e reproduzidos nas interações analisadas.

Quando o conceito de “cor” ensina o racismo

Em várias esferas da sociedade e da cultura, as cores desempenham um papel importante na forma como criamos e transmitimos valores e regras. Elas influenciam diretamente o nosso comportamento em grupo. Aprendemos esses valores e regras desde a infância, seja na escola ou em casa, o que nos ajuda a organizar e a controlar a forma como agimos na sociedade. Um bom exemplo de como as cores são usadas para estabelecer regras é o semáforo, essencial para organizar o tráfego de veículos e pedestres e para evitar acidentes, de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro (CTB)².

2 CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO. Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito. Sinalização Semafórica. Conselho Nacional de Trânsito Contran. Disponível em: https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/arquivos-senatran/docs/Sinalizacao_semaforicavol_V_alterado.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

O equipamento usa as cores verde, amarelo e vermelho para controlar o trânsito de carros. Já para os pedestres, são geralmente usadas as cores verde e vermelho, embora, em grandes cidades, seja também comum o uso do amarelo. Cada cor tem um significado que todos compreendem: o vermelho significa parar, o amarelo pede cautela e o verde autoriza a passagem. Esse exemplo mostra como as cores estão entranhadas no nosso cotidiano. Contudo, frequentemente, deixamos de notar os significados implícitos que elas carregam. Quando voltamos um olhar crítico para a denominação de certas cores aprendidas na infância e reproduzidas na vida adulta, torna-se evidente que, por trás de uma palavra aparentemente simples, pode residir um racismo dissimulado, que gradualmente se consolida no imaginário coletivo e se perpetua ao longo das gerações.

Nesse sentido, determinados termos do campo semântico de “cor”, dependendo do contexto discursivo em que são aplicados, podem revelar vieses racistas. Palavras como “branco”, “preto”, “negro”, “claro” e “escuro”, entre outras, refletem esse fenômeno. Ao consultar os verbetes desses vocábulos em um dicionário, nota-se que os significados associados às cores claras e ao branco remetem, de maneira frequente, a valores positivos, tais como pureza, bondade e agradabilidade. Pelo contrário, as cores escuras, especificamente o negro, o preto e o escuro, são constantemente correlacionadas a sentidos negativos, associadas ao mal, ao medo, ao perigo ou ao desagradável. É a partir dessa tensão semiótica entre valores positivos e negativos concedidos às cores que podem ser discutidos os seus significados e as perspectivas ideológicas que eles permitem pressupor. Para ilustrar essas associações e facilitar a análise crítica, a seguir, o Quadro 1 apresenta os termos do campo semântico cromático e as suas respectivas conotações.

Quadro 1 — Conotações e valores associados às cores.

Termos cromáticos	Valores positivos/negativos	Significados associados, conforme o <i>Dicionário Michaelis</i>	Inferências sobre os significados e as perspectivas ideológicas de cada termo
Branco	Positivos	Da cor do leite ou da neve; alvo, cândido. Que é transparente ou translúcido. A raça branca. Pessoa importante ou que exerce o poder; patrão. Indivíduo pertencente à cultura dominante, tida como civilizada, em oposição aos indígenas.	O termo “branco” não é apenas uma cor, mas também um símbolo carregado de valores ideológicos positivos, como a pureza, transparência, neutralidade, além de valores sociais e políticos como poder, autoridade e cultura dominante, o que reforça a posição da branquitude na hierarquia racial.

Claro	Positivos	Que ilumina, clareia, brilhante, luminoso, resplandecente. Que tem ou recebe a luz, aluminado, iluminado. Fácil de entender; compreensível, inteligível. Que não admite contestação; certo, comprovado. Que é célebre, famoso, glorioso, ilustre.	O termo “claro” pode funcionar como um marcador ideológico que reforça a mesma lógica que observamos com “branco”. Ele associa positividade, racionalidade e poder a uma cor/condição. Cria, assim, uma oposição implícita com o “escuro”, que passa a ser visto como obscuro, duvidoso, perigoso ou inferior. Assim, sustenta narrativas coloniais e raciais que hierarquizam culturas e corpos.
Preto	Negativos	Que tem a cor do carvão, do ébano ou do piche; negro. Diz-se de indivíduo que pertence à raça negra. Diz-se de algo que é complicado ou difícil; perigoso. Diz-se de algo que é escuro; sombrio, umbroso.	O termo “preto” mostra como a linguagem carrega sentidos que vão além da cor. Ele é usado para designar pessoas, mas sob uma lógica racial marcada por desigualdade. É associado a conotações negativas, como perigo, dificuldade, sombra. Funciona como contraponto ideológico ao “branco/claro”, reforçando uma dicotomia que estrutura hierarquias raciais e culturais.
Escuro	Negativas	Em que não há luz ou claridade, obscuro, sombrio, toldado, túrbido. Que é negro ou quase negro na tonalidade, Que se caracteriza por ser triste e sórtido; melancólico, tristonho. Que está envolto em trevas; que revela aspecto sombrio; tenebroso, torvo. Que oculta ou encobre algo; escuso, misterioso, suspeito. Que não é claro; incompreensível, ininteligível.	O termo “escuro” funciona como um marcador simbólico negativo. Ele é associado a ausência de luz, tristeza, perigo, ocultamento e incompreensão. Serve como contraponto ideológico ao “claro”, que evoca positividade, racionalidade e verdade. Essa oposição linguística reflete e sustenta estruturas culturais e raciais, já que historicamente o “escuro” foi associado a corpos e culturas negras, reforçando estigmas e hierarquias.

Negro	Negativas	Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão. Que se refere a pessoa de etnia negra. Que não tem luz; completamente escuro e sombrio. Que está encardido; preto. Que é triste ou lúgubre. Que anuncia infortúnios; nefasto. Que inspira medo ou pavor; tenebroso. Que revela crueldade ou sordidez; perverso. Que absorve toda luz que nele incide.	O termo “negro” mostra como a linguagem não é neutra, pois carrega associações negativas como perigo, dificuldade, sombra. É usado para designar pessoas, mas sob uma lógica racial que historicamente legitima desigualdades. O termo evidencia como os significados linguísticos refletem e sustentam estruturas de poder e racismo. A palavra “negro” não apenas remete a uma cor; ela está imersa em uma rede de sentidos que foram historicamente usados para justificar exclusão e hierarquia.
-------	-----------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do *Dicionário Michaelis* (2026).

Como ilustra o Quadro 1, a análise de determinados termos associados às cores desvela uma hierarquização racial inscrita na sociedade. O *Dicionário Michaelis* (2026), por exemplo, define o vocábulo “claro” do seguinte modo: “que ilumina, clareia, brilhante, luminoso, resplandecente; fácil de entender; célebre, famoso, glorioso”. Já a palavra “escuro” é dicionarizada como: “em que não há luz ou claridade; obscuro, sombrio; negro ou quase negro na tonalidade”. Sendo assim, o termo “claro” é frequentemente associado a positividade, racionalidade e prestígio, enquanto o termo “escuro” evoca sentidos negativos, como obscuridade, perigo e incompreensão. Essa oposição revela uma determinada visão ideológica que se reflete nas dinâmicas sociais.

De modo semelhante, o termo “branco” é definido, no *Dicionário Michaelis* (2026), como “da cor do leite ou da neve; alvo, cândido; transparente ou translúcido; raça branca; indivíduo puro, inocente”. Em contraste, “preto” aparece como “cor do carvão ou do ébano; indivíduo da raça negra; algo complicado ou perigoso; sombrio”. Essas definições reiteram a associação do “branco” à pureza, à limpeza e à inocência; já “preto” é vinculado à dificuldade, ao perigo e à sombra, sustentando uma dicotomia que contribui para a reprodução das desigualdades. Por sua vez, o termo “negro” é definido como “a cor mais escura de todas; pessoa de etnia negra; completamente escuro e sombrio; triste ou lúgubre; que inspira medo ou pavor; perverso”. Essas definições mostram como uma palavra pode transcender a mera descrição objetiva da realidade (neste caso, a dimensão cromática) e revelam uma rede de sentidos historicamente usados para justificar exclusão e hierarquia racial.

Essas associações semânticas estão historicamente associadas à própria composição do conceito de “raça”. O termo surgiu nas Ciências Naturais, contexto em que era empregado para a classificação das espécies animais e vegetais. Posteriormente, como fenômeno da modernidade, foi introduzido no campo das relações sociais para fazer referência a grupos humanos com características físicas comuns. Com o passar do tempo, a nomenclatura passou a ser utilizada na explicação de

diferenças entre os indivíduos (Almeida, 2019). Durante o século XVIII, o conceito sofreu uma transformação significativa, passando a incorporar a pigmentação da pele como critério classificatório fundamental (Munanga, 2020). Como consequência desse processo, a humanidade foi segmentada em três grandes categorias raciais: branca, negra e amarela. Essa classificação, conforme argumenta Munanga (2020, p.19), foi utilizada estrategicamente por pensadores do período e, posteriormente, por cientistas, colaborando para a edificação de uma hierarquia racial que consolidou estereótipos e preconceitos. A denominada “Ciência Racial” europeia, segundo a análise de Hofbauer (2006), desempenhou função determinante na disseminação desses estereótipos e na atribuição de significados pejorativos à população negra. Historicamente, tais estereótipos foram mobilizados como justificativa para práticas de subjugação, inferiorização, exploração, escravização e, em casos extremos, genocídio desse grupo populacional.

Essa compreensão histórica e crítica acerca do conceito de “raça” evidencia a sua natureza socialmente construída (Munanga, 2020) e sua conexão intrínseca com os significados atribuídos a determinadas cores. A partir dos resultados da pesquisa lexicográfica realizada no *Dicionário Michaelis*, com buscas específicas pelos termos “branco”, “claro”, “preto”, “escuro” e “negro”, foi possível observar que as cores não descrevem a realidade de forma “neutra”; elas podem apresentar múltiplas formas de racismo, preconceito e estigma que se dissimulam por trás de cada uma dessas definições cromáticas. A esse respeito, Hofbauer (2006) enfatiza que desde os primórdios da história ocidental existia uma carga simbólica extremamente intensa em relação ao preto/negro e ao branco: enquanto o branco era associado à representação do bem, da beleza, da inocência, da pureza e do divino, o negro foi vinculado a aspectos negativos, ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico e à culpa. Nas palavras do autor (2006, p. 408):

Durante muito tempo, as cores ‘negro’ e ‘branco’ continuaram a ser associadas a ideais e valores morais e religiosos, de maneira que os mais variados ‘povos infiéis’, tanto africanos como asiáticos e, inclusive, os indígenas do Novo Mundo, seriam chamados de negros e discriminados como tais (Hofbauer, 2006, p. 408).

As denominações das cores, quando relacionadas aos seres humanos, já apresentam, desde muito tempo, mesmo que de forma implícita, uma dicotomia — entre bom e ruim, bem e mal. No entanto, por vezes, de forma camuflada ou escancarada, revelam visões de mundo racistas. A partir dessa constatação, pode-se afirmar que o uso de determinados termos ligados à cor expressa o processo de branqueamento que fez parte do processo histórico de formação da nação brasileira. Conforme afirma Hofbauer (2006), o ideário do branqueamento transcende as transformações biológicas do ser humano, ou seja, não se restringe à pigmentação da pele. Esse conceito encontra-se firmemente estabelecido no campo cultural, manifestando-se por meio de diversos mecanismos de exclusão e diferenciação presentes na sociedade. O fato de o lápis rosa-claro ser chamado de “lápis

cor de pele”, denominação ainda utilizada nos espaços educacionais para fazer alusão à cor da pele de seres humanos, reforça e reproduz o racismo, pois permite pressupor que a cor padrão da pele humana é a branca, referência universal capaz de abarcar toda a variedade étnico-racial presente em um país como o Brasil. Na Figura 1 a seguir, uma mão negra é vista segurando o suposto lápis “cor de pele”.

Figura 1 — Lápis rosa-claro, designado como lápis “cor de pele”.



Fonte: Reprodução da Internet (<https://x.com/lapiscordepele>).

Na imagem, o contraste entre a cor da mão e a cor do lápis cria um efeito irônico, chamando precisamente a atenção para o fato de que não existe *uma* cor de pele — existe, sim, uma grande diversidade de tons. Portanto, chamar um único lápis de “cor de pele” acaba por invisibilizar ou marginalizar pessoas cuja pele não corresponde à tonalidade clara. Na escola, quando se apresenta à criança uma única tonalidade como aquela destinada à coloração da pele de personagens ou pessoas nas ilustrações, promove-se a ideia de que essa cor específica abarca todas as tonalidades de pele existentes. Essa concepção, internalizada na infância, é transportada para a vida adulta, podendo resultar na negação, por parte da criança, de seu pertencimento racial e de suas características físicas, além de contribuir para a construção negativa de sua identidade e autoestima.

Premiado em 2020 como melhor curta-metragem no Festival de Filmes ArtHouse de Londres, com mais de 1,3 milhão de visualizações no *YouTube*, o curta-metragem *Dúdú e o lápis cor de Pele*, sob a direção de Miguel Rodrigues, narra a história de Dúdú, uma criança negra, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula, em uma atividade que consistia em colorir uma determinada ilustração, a professora sugere a Dúdú que utilize o “lápis cor de pele”, ou seja, o lápis de cor rosa-claro. Dúdú, ao aproximar o lápis do seu corpo, não encontra semelhança alguma entre aquele tom e a cor da sua pele. Após o episódio, o menino passa a carregar o lápis “cor de pele” pelas ruas em busca de alguém que tenha aquela tonalidade e a fazer questionamentos sobre aquela cor. Além de seu valor pedagógico, o curta-metragem desvela o quanto o racismo estrutural

está enraizado nas instituições escolares e na sociedade, manifestando-se, ora de forma implícita, ora de forma explícita, por meio de diversos dispositivos didáticos incutidos nas crianças. Trata-se de uma visão de mundo racista, que provoca feridas, ceifa vidas e destrói a autoestima e as identidades.

As crianças negras, desde o nascimento, recebem uma carga elevada de imagens e informações que ressaltam e valorizam a branquura. Com esse bombardeio, acabam por construir uma identidade negativa a partir do seu próprio corpo, o que gera baixa autoestima em relação às suas características físicas e culturais de descendência africana ou afro-brasileira. E o cotidiano escolar tem sido um dos espaços da reprodução do imaginário negativo em relação à pessoa negra (Martins, 2017, p. 95).

Conforme argumenta Martins (2017), a ausência de representatividade negra desde a primeira infância e a supervalorização de imagens e referências que exaltam a branquitude³ contribuem significativamente para a construção negativa das identidades negras e para a baixa autoestima relacionada à imagem e às características físicas em crianças desse grupo populacional. Não por acaso, o estudo *Percepções sobre o racismo no Brasil* identificou o ambiente educacional como principal espaço de violência racial no território brasileiro. Na pesquisa, realizada em 2023 pelo Instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec), em parceria com o Sistema Educacional Transformador e Antirracista (Projeto Seta) e o Instituto de Referência Negra Peregum, posteriormente divulgada pelo *site* Alma Preta, agência de notícias especializada na temática étnico-racial no Brasil, 38% dos respondentes afirmaram terem sofrido ataques racistas na escola, na faculdade ou na universidade. Os resultados revelam ainda que a maioria das instituições de ensino ainda não implementou a Lei n.º 10.639/2003 no currículo escolar, apontada como instrumento fundamental para uma educação antirracista.

Diante desse cenário, Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) defendem que as escolas devem construir espaços que permitam a superação de estereótipos, estigmas e discriminações direcionados às pessoas negras, frequentes no ambiente educacional. Em consonância com essa perspectiva, Cavalleiro (2021) afirma que a Educação Infantil não pode se eximir de sua responsabilidade enquanto instância de formação social, devendo preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, uma vez que o convívio com a diversidade é inevitável nesses espaços. Ainda conforme a autora (2021), o ambiente educacional que proporciona, desde a creche, um contexto de acolhimento à diversidade é capaz de minimizar os impactos negativos que os casos de discriminação, preconceito e racismo, enraizados em nossa sociedade, podem provocar na construção das identidades das crianças negras.

Percepções infantis e a naturalização do branqueamento no uso do lápis “cor de pele”

À luz das discussões que enfatizam a importância da promoção do respeito à diversidade

³ Embora possa haver diferentes conceituações entre autores dos estudos raciais, o argumento central entre as diferentes posições é a de que a branquitude é uma racialidade que foi construída socio-historicamente com base em uma ficção de superioridade, que, portanto, produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não brancos (Schucman; Conceição, 2023, p. 52).

étnico-racial e do enfrentamento de práticas discriminatórias na Educação Infantil, torna-se essencial investigar como as crianças elaboram as suas percepções acerca da cor da pele humana e do pertencimento racial no espaço educacional. Conforme já adiantado, a naturalização do uso da expressão “lápis cor de pele” pode configurar um dos mecanismos de branqueamento simbólico presentes no cotidiano da creche, mostrando como padrões da branquitude são assimilados e reproduzidos desde a primeira infância.

Desse modo, com objetivo de apreender os processos de construção identitária no campo empírico pesquisado, especialmente no que se refere à percepção de cada criança sobre o seu pertencimento racial e à compreensão acerca da cor da pele, foi realizada uma atividade mediada com recortes de revistas, em que estavam reproduzidas imagens de sujeitos com variados tons de pele. Os resultados dessa experiência são apresentados e analisados a seguir:

No contexto da atividade proposta, as crianças foram orientadas a formarem um círculo no tatame. Em seguida, foram espalhados recortes de imagens no centro do círculo. As crianças receberam a instrução de que deveriam observar as imagens, sem tocá-las. Após a explicação da atividade, foi solicitado que cada criança escolhesse uma fotografia com que mais se identificasse (ou seja, que mais se assemelhasse à sua aparência física) e que segurasse essa foto em mãos. Procedeu-se à chamada nominal de cada criança para a realização da escolha. Algumas decidiram rapidamente, enquanto outras levaram mais tempo para decidir. Após a etapa das escolhas, foram realizadas conversas individuais com as crianças, visando compreender os critérios que orientaram as suas seleções, os elementos de semelhança e de identificação contidos nas fotografias. Além disso, a atividade teve como objetivo identificar a capacidade de reconhecer e comparar a cor da pele representada na imagem com a percepção de sua própria cor de pele (Diário de campo da pesquisadora, 2023).

As atividades realizadas com as crianças evidenciaram que, ainda na primeira infância, as percepções sobre a cor da pele e o pertencimento racial não se constroem de forma neutra e são atravessadas por padrões simbólicos socialmente hierarquizados. No Quadro 2, um episódio observado durante essa atividade com recortes de revistas ilustra, de maneira significativa, como o ideário do branqueamento pode influenciar as escolhas infantis, mesmo quando há uma identificação explícita da própria cor da pele.

Quadro 2 — *Feedback com Tony durante a atividade com recortes de revistas.*

Interação	Registro empírico
Escolha inicial	Tony escolhe a imagem de uma criança branca.
Questionamento da pesquisadora	Ao ser questionado sobre a semelhança, Tony aponta inicialmente para o cabelo e, em seguida, para a pele.
Reconhecimento racial	Ao ser perguntado sobre sua própria cor da pele, Tony responde “Preto”, reconhecendo a diferença da sua pele em relação à imagem escolhida.
Silêncio e hesitação	Diante da pergunta sobre o motivo da escolha, Tony permanece em silêncio.
Reescolha	Após nova mediação, Tony opta por uma imagem de um ator negro, com tom de pele e características fenotípicas mais próximas de suas próprias características físicas.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora (2023).

O episódio evidencia que, embora identifique sua cor da pele, a criança inicialmente escolhe uma imagem associada à branquitude como representação de si mesma. Essa escolha desvela a internalização precoce de padrões estéticos e simbólicos que associam a brancura à normalidade, à beleza e à desejabilidade social. O silêncio de Tony após o questionamento do porquê da sua escolha, antecedido pela resposta de qual seria a cor da sua pele, sugere uma possível tensão entre a afirmação de sua identidade racial e os valores socialmente atribuídos às cores da pele, o que vai ao encontro das reflexões de Bento (2012) sobre a construção da consciência racial e a hierarquização simbólica entre o branco e o negro. A atividade desenvolvida permitiu identificar que, de alguma maneira, o padrão de branqueamento já se encontra presente no imaginário infantil, conduzindo algumas crianças a realizarem escolhas que, de certo modo, não correspondem às suas próprias características físicas. Esse aspecto demonstra a forma como as crianças internalizam padrões sociais de representação e de valorização da autoimagem, ainda que de modo inconsciente.

A escolha inicial de Tony por uma imagem que não correspondia à sua cor de pele representa a possível influência de narrativas culturais hegemônicas que privilegiam a branquitude como referência universal de beleza e aceitação social. Por sua vez, a posterior troca da imagem (por outra que representava de forma mais fiel à própria cor de pele da criança) ressalta a importância do diálogo e da reflexão como estratégias fundamentais para favorecer o desenvolvimento de uma consciência mais crítica em relação à diversidade racial. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atividade revelou como as crianças percebem e relacionam a sua própria identidade racial com as representações imagéticas que encontram ao seu redor.

Quando lhe foi oferecida a possibilidade de escolher outra imagem, Tony optou por uma representação mais próxima de sua própria identidade racial, selecionando um ator negro e identificando-se como uma criança preta. Isso indica que o aluno, de alguma forma, já carrega uma percepção acerca de sua cor de pele. A razão pela qual Tony inicialmente escolheu a imagem de uma criança branca para representá-lo pode estar vinculada à negação do pertencimento racial ou à assimilação da ideia de que o branco é belo e o preto/negro é feio, conforme apontam as discussões de Bento (2012) sobre a consciência racial. A autora (2012, p.103) salienta que a ideia de as pessoas brancas serem consideradas como bonitas e as pessoas negras serem tidas como feias manifesta-se nos espaços sociais, incluindo escolas e famílias. Essa condição de feio e bonito — de que branco é bom e bonito e de que preto é ruim e feio — é determinante para a construção de autoconceito, autovalor e autoestima por crianças pequenas. As crianças brancas, reconhecendo-se como brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas, podendo desenvolver um sentimento de superioridade. Já as crianças negras, reconhecendo-se como pretas/negras e, desse modo, consideradas feias, mostram-se desconfortáveis e constrangidas.

Em sua investigação, Fazzi (2004, p. 218) procurou revelar como o preconceito racial se estrutura e se consolida no processo de socialização infantil e concluiu que, entre os iguais, o

preconceito se estabelece em espaços e tempos privilegiados, nos quais as crianças aprendem, experimentam e testam crenças e noções raciais. Alinhamo-nos à perspectiva da autora (2004) quando ela afirma que as crianças aprendem sobre os seus pertencimentos raciais a partir das interações sociais e, por meio desse processo, criam e recriam o significado social de “raça”. A conotação negativa atribuída ao grupo racial negro leva a uma condição de inferioridade e a ridicularizações. Por isso, a autora (2004) defende a necessidade de se abordar a temática do preconceito a partir dos 3 anos de idade, fase em que a criança está em pleno processo de socialização e formação do pensamento racial.

A partir da atividade com recortes de revista, foi possível compreender que a maioria das crianças já carrega uma percepção sobre o tom de suas peles, mesmo que durante o *feedback* individual algumas não tenham conseguido expressar facilmente uma autopercepção sobre seus corpos.

Durante o acompanhamento das crianças em sala de aula, quando realizavam atividades com massinha de modelar, todas estavam acomodadas em cadeiras dispostas ao redor de uma mesa ampla, uma ao lado da outra. A docente disponibilizou pratinhos, copinhos e faquinhas de brinquedo, todos nas tonalidades rosa-claro e rosa-escuro. Em diálogo com as crianças, foi questionado o nome da cor da massinha de modelar com a qual cada uma estava brincando. Apenas duas estudantes não souberam dizer o nome da cor, mas conseguiram relacioná-la a uma fruta — o morango. Maria Elizabeth estava manuseando a cor rosa-claro. Ao ser questionada sobre o nome da cor de sua massinha, ela respondeu que era roxa. No mesmo instante, direcionou o olhar para a docente. Após concluir os questionamentos com todas as crianças, retornou-se até ela, elogiando o que estava construindo com sua massinha, e perguntou-se novamente: ‘Você sabe o nome dessa cor?’. Ela respondeu: ‘Cor de pele’ e olhou novamente para a docente (Diário de campo da pesquisadora, 2023, p. 11).

A partir das observações e das atividades desenvolvidas, nota-se que mesmo em idade tão tenra, as crianças já associam o lápis rosa-claro à cor de pele. Durante uma atividade realizada em sala com as crianças, utilizando alguns lápis de cor, percebe-se que algumas delas, mesmo não sabendo responder com precisão qual era o nome da cor em questão, relacionaram-na ao lápis “cor de pele”. Morgana, ao ser apresentada ao lápis de cor rosa-claro e ao ser questionada sobre o nome daquela cor, respondeu: “Laranja cor de pele”. Já Maria Elizabeth, ao ser questionada sobre o nome da cor rosa-claro, respondeu: “Cor de pele” (Diário de campo, 2023).

Buscando compreender como as crianças aprendem sobre o termo “lápis cor de pele”, foi lançado o seguinte questionamento às docentes entrevistadas: como você acredita que as crianças assimilam o conceito do lápis denominado “cor de pele”? As respostas das docentes a esse questionamento foram analisadas não como opiniões isoladas, mas como produções discursivas que expressam concepções, justificativas e formas de racionalização sobre o uso da expressão “lápis cor de pele” no cotidiano da Educação Infantil. A análise buscou identificar como as participantes explicam a origem desse aprendizado e como os modos pelos quais a responsabilidade por sua reprodução é atribuída à escola, à família ou a outros espaços de socialização, evidenciando tensões

e deslocamentos que contribuem para a naturalização do branqueamento no contexto pedagógico. Em seguida, a esse respeito, é apresentado o Quadro 3.

Quadro 3 — Percepções das docentes sobre a aprendizagem da expressão “lápis cor de pele”.

Docentes	Excertos selecionados
D1	[Pausa para responder, batidas sob a mesa] Eu acho que é nós mesmos que impomos isso. Por que, quando falamos para uma criança pegar o lápis ‘cor de pele’, por que não mudamos essa fala? [Por que não] pedimos para que ela pegue o lápis bege ou o lápis salmão? Eu acho que esse termo é imposto, nós que induzimos elas a isso.
D2	Eu acho que já vem de casa, porque eu acredito que aqui, no Centro de Educação, não tem professoras que trabalham o lápis ‘cor de pele’. Porque temos entendimento que o uso do termo ‘cor de pele’ é errado. Porque, se eu pegar o preto e colocar lá para eles pintarem como cor de pele, é a minha cor de pele! Se eu pegar o verde e colocar lá, também é cor de pele! O amarelo seria cor de pele! O vermelho, cor de pele! O branco, se deixar branco, é cor da pele! Então, não tem cor de pele! Eu procuro sempre nem colocar, não é cor de pele, é cor creme, marrom-clarinho, cinza, salmão, rosa.
D3	Eu acho que é a escola. Eu acho que o primeiro ponto é na escola e na família. Começa na família e, quando chega na escola, a escola faz uma complementação. Eu penso assim: porque eu acho que não é só trazer tudo e despejar na escola, porque a gente é um conjunto. Não adianta o professor fazer certo aqui na creche e lá na casa o pai ter preconceito de negro, desfazendo tudo o que o professor faz. [...] Então, quer dizer, não é só a escola em si. É a família, na igreja, na sala de aula e escola. Acho que tudo tem que trabalhar em conjunto, mas a escola também não pode deixar passar despercebido.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas com as docentes do Centro de Educação Infantil (2023).

Os excertos evidenciam diferentes estratégias discursivas mobilizadas pelas docentes para explicar a aprendizagem da expressão “lápis cor de pele”. Enquanto uma das participantes reconhece o papel das práticas pedagógicas na imposição e na reprodução dessa expressão, outras deslocam a origem do problema para o ambiente familiar, ainda que reconheçam a corresponsabilidade da escola. Esse movimento de externalização da responsabilidade institucional dialoga com as análises de Cavalleiro (1998), quando a autora afirma que o espaço escolar, muitas vezes, se isenta de seu papel na produção cotidiana do racismo, posicionando-se predominantemente como parte da solução.

Ao abordar a forma como as crianças aprendem o conceito de “lápis cor de pele”, a D1 atribui às práticas pedagógicas a difusão dessa nomenclatura, embora reconheça que as denominações mais adequadas para a cor do lápis em questão seriam bege ou salmão. Em contraste, a D2 responsabiliza o contexto familiar pela assimilação do conceito de “lápis cor de pele”, ao afirmar que essa compreensão é construída desde a formação no âmbito doméstico. Além disso, a docente sustenta que qualquer tonalidade escolhida pela criança para representar a pele em um desenho, pode ser por ela nomeada como cor de pele, não existindo, portanto, um lápis que deva ser designado especificamente dessa maneira. Por sua vez, a D3 também identifica o ambiente familiar como o primeiro espaço de contato da criança com a expressão “lápis cor de pele”. Contudo, enfatiza que, embora essa aprendizagem tenha início em casa, ela é reforçada no contexto escolar. A docente destaca ainda que a escola não deve ser apontada como única responsável, uma vez que a educação formal atua como complemento das experiências e referências que a criança traz do meio social em que está inserida.

Observa-se que essas respostas estão alinhadas às descobertas da pesquisa conduzida

por Cavalleiro (1998). Nessa investigação, identificou-se como a escola recorrentemente é eximida das responsabilidades que lhe cabem, enquanto a família é frequentemente culpabilizada pela perpetuação dos preconceitos. Muitas vezes, são os próprios agentes da educação formal que se isentam da sua parcela de responsabilidade, não reconhecendo sua contribuição para o problema, mas, sim, enxergando-se como parte da solução.

Portanto, é fundamental que a creche, enquanto espaço de formação social e identitária, esteja preparada, em todos os aspectos, para acolher efetivamente as crianças negras. A construção de um espaço escolar dedicado a promover o sentimento de pertença requer a existência de representações que contemplem a diversidade étnico-racial. Sendo assim, os recursos visuais presentes no cotidiano da creche — como ilustrações, materiais pedagógicos e brinquedos — devem reproduzir essa pluralidade, contemplando diferentes tons de pele. Disponibilizar recursos, como lápis de cor que possibilitem a representação autêntica da diversidade das cores da pele humana, é essencial em uma atuação pedagógica que vise colaborar para o reconhecimento e a valorização das identidades negras e para o enfrentamento de práticas racistas desde a Educação Infantil.

Reflexões finais

A análise realizada neste estudo demonstrou que a utilização da expressão “lápis cor de pele” na Educação Infantil não é uma prática inofensiva, “neutra”, uma escolha discursiva aleatória. Trata-se, sim, de um dispositivo pedagógico simbólico, que pode contribuir para a naturalização das hierarquias fincadas no tom de pele e para a reprodução de desigualdades raciais desde a primeira infância. Ao usar e propagar essa expressão como referência universal de representação da cor da pele humana, o ambiente escolar acaba por reforçar modelos estéticos e identitários que excluem a parcela majoritária da população brasileira. Esses modelos podem influenciar, de maneira direta, a construção da identidade e da valorização pessoal de crianças negras.

Os dados desta pesquisa revelam que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvem percepções sobre a sua cor da pele e sobre o seu pertencimento racial, reconhecendo as diferenças e internalizando valores sociais que desvalorizam a identidade negra. Os achados mostraram que, entre o reconhecimento identitário e os padrões estéticos dominantes, a branquitude surge como padrão de referência, mesmo quando essas características físicas não estão presentes na criança. Esses resultados confirmam que o racismo se manifesta de forma velada e cotidiana, sendo aprendido e reproduzido já na Educação Infantil.

As entrevistas realizadas com as docentes evidenciaram opiniões que oscilaram entre o reconhecimento da responsabilidade pedagógica das escolas na questão e a atribuição dessa responsabilidade ao âmbito familiar. Esse movimento pode ser interpretado como uma dificuldade institucional de reflexão sobre o papel ativo da escola na produção e reprodução do racismo. Além

disso, aponta para a necessidade de uma avaliação crítica sobre as práticas naturalizadas que, mesmo não sendo intencionais, são mobilizadas para manter as desigualdades raciais.

A ausência de problematização sistemática do uso da expressão “cor de pele” evidencia que a implementação da educação para as relações étnico-raciais ainda esbarra em limites problemáticos no cotidiano da Educação Infantil. Diante das evidências apresentadas, o estudo reafirma a centralidade dessa etapa da escolarização como um lugar estratégico de enfrentamento ao racismo desde a primeira infância. Mais do que garantir o acesso à legislação que orienta a educação para as relações étnico-raciais, é necessário investir na formação docente, na revisão de práticas pedagógicas e no fornecimento de materiais que representem uma diversidade dos tons de pele de forma favorável e não hierarquizada. A construção de ambientes educativos que assumem, efetivamente, o compromisso com a valorização da diversidade é condição necessária para promover autopercepções positivas e para superar padrões simbólicos excludentes.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para a ampliação do debate sobre o racismo na Educação Infantil, comprovando que práticas que parecem inofensivas e corriqueiras têm impacto na formação das percepções raciais das crianças. Ao questionar o uso dos “lápiz cor de pele”, este trabalho procura provocar reflexões críticas que viabilizem a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e comprometidas com uma educação que seja, de fato, antirracista desde a primeira infância.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75–96. Disponível em: <https://www.criancasinfancias.ufscar.br/wp-content/uploads/2000/12/12-a-criana-negra.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ALMA PRETA. *Pesquisa revela escola como um dos principais espaços de violência racial no Brasil*. São Paulo, 08 jan. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ambiente-escolar-violencia-racial-pesquisa/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branquitude e poder: a questão das cotas para negros*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. *Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito*. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/arquivos-senatran/docs/Sinalizacao_semaforicavol_V_alterado.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, Distrito Federal, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, Distrito Federal, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Educação antirracista: compromissos indispensáveis para um mundo melhor*. São Paulo: Selo Negro, 2021.

DÚDU e o lápis cor da pele. [S. l.: s. n.], 12 out. 2018. 1 vídeo (19 min). Publicado no canal Produtora de Filmes Take a Take. Direção: Miguel Rodrigues. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U. Acesso em: 15 jan. 2024.

FAZZI, Rita. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005. p. 39–62. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p.727–744, jul./set. 2012.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. *Educação infantil e relações étnico-raciais: a construção da identidade da criança negra*. Curitiba: CRV, 2017.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Ed. Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 24 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. rev. amp.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Branquitude. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (org.). *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023, p. 52–60.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil*. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Recebido em 16 de fevereiro de 2026

Aceito em 15 de junho de 2026

Publicado em 09 de julho de 2026