



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO**

**CECÍLIA MARIA VIEIRA**

**ESCREVIVÊNCIAS DA INFÂNCIA NEGRA: PROCESSOS SUBJETIVOS DE  
EXISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Brasília-DF,  
2024



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CECÍLIA MARIA VIEIRA**

**ESCREVIVÊNCIAS DA INFÂNCIA NEGRA: PROCESSOS SUBJETIVOS DE  
EXISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Brasília – UnB, como requisito para o título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Brasília-DF,

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658ee VIEIRA, CECILIA MARIA  
Escrevivências da infância negra: processos subjetivos de  
existência e re-existência na contemporaneidade. / CECILIA  
MARIA VIEIRA; orientador Erlando da Silva Rêses . --  
Brasília, 2024.  
262 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2024.

1. Infância e criança negra. 2. Escrevivência. 3.  
Subjetividade. 4. Existência e re - existência. I. Rêses ,  
Erlando da Silva , orient. II. Título.

**CECÍLIA MARIA VIEIRA**

**ESCREVIVÊNCIAS DA INFÂNCIA NEGRA: PROCESSOS SUBJETIVOS DE  
EXISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses - UnB  
PRESIDENTE

---

Professora Doutora Cristiane Maria Ribeiro – IFG – Urutá  
MEMBRO

---

Professora Doutora Regina Lúcia Sucupira Pedroza - UnB  
MEMBRO

---

Professora Doutora Thaís Regina de Carvalho - UFG  
MEMBRO

---

Professora Doutora Susana Maria Maia – (UFF - Rio das Ostras/RJ)  
SUPLENTE

## DEDICATÓRIA

Dedico essa tese para todas as crianças que contribuíram na pesquisa com seu afeto e generosidade.

À minha estimada irmã do Inhame Ana Maria Carvalho Santo (*In memoriam*), que sempre acreditou em meu trabalho, tanto dentro quanto fora da academia, e me prestou apoio incondicional. A saudade que sinto de você é infinita.

Dedico também à minha família, às minhas amigas e aos meus amigos que estiveram ao meu lado nesta longa e desafiadora jornada; sintam-se mencionados neste espaço. Isso se aplica tanto às amizades antigas quanto às mais recentes, por sempre me fortalecerem e me motivarem. Em diversas ocasiões, vocês representaram meu eixo de estabilidade, demonstraram atenção e empatia, serviram como suporte emocional e foram fontes de inspiração.

A todos vocês que estiveram comigo, a minha gratidão!

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a toda a minha ancestralidade, desde os mais jovens até os mais velhos, incluindo aqueles que estão ao meu lado e os que já se foram, como minha mãe Ilda, meu pai Bira, minhas avós Cecília e Eurídice, tia Zilda, Tia Hilda e tia Nega. Aos jovens, como as(os) sobrinhas(os) Anna Clara, Esther e meu sobrinho Wesley Gabriel. A minha irmã, Eurídice, e a minha cunhada, Elaine. Você, minha irmã, mesmo sem entender algumas ausências, segurou as minhas responsabilidades e sei que sente orgulho de mim.

Às minhas tias(os) e primas(os), representados pelo Griô da família, o tio Amendoim, de 95 anos. A família ampliada: Climbiê e Carol, Steven e Tatiana, James e Roberta, além de Zita, Santilhina e Eliete. Nos momentos em que a estrada parecia longa e árida, era na lembrança do apoio de vocês que eu me lembrava que devia seguir em frente, e era ali que encontrava a força para continuar.

Renovo a minha reverência especial para a querida Irmã do Inhame, Ana Maria Carvalho Santos. Amiga, você faz parte deste trabalho; em cada página escrita, há um pouco de você, das nossas conversas, das coisas que compartilhamos, das vivências e trocas. Não me canso de lembrar sua forte presença na minha vida, sua disposição para ajudar, sua generosidade e lealdade, que são imensuráveis e ainda hoje alimentam meu viver, quando a reverencio como exemplo de amizade. Você foi e permanece sendo muito importante para mim. Ana Maria, presente!

Tenho uma imensa gratidão às companheiras(os) das distintas jornadas, no ambiente da academia e fora dela, pois, em última análise, sou uma mulher negra em constante movimento. Dessa forma, menciono os Coletivos Geninhas, D'Afric, o Compir, o FNEB da ABPN, Quarteto Fantástico e amigos dos Poliedros da Comissão de Heteroidentificação. Não mencionarei nomes, pois seria necessário elaborar uma outra tese. Expresso minha gratidão a todos e todas que fizeram parte da minha trajetória e que hoje compartilham comigo esta conquista, que é coletiva. Repetindo os versos de Sued Nunes: “Eu sou uma, mas não ando só, mesmo!”.

Agradeço especialmente a algumas pessoas que foram fundamentais nesse processo, como a Sandrinha, que em Brasília (DF) me ofereceu seu apartamento durante o doutorado e um ombro amigo em muitas situações. Sua generosidade, como mulher preta, está enraizada em nossas ancestralidades. Agradeço à Thaiane pelo seu companheirismo durante o

sofrimento que enfrentamos na nossa “desorientação”, um processo que nos uniu e fez florescer uma amizade em meio a um terreno árido da jornada acadêmica. Desejo vida longa à nossa amizade. Gratidão, amiga, por nos protegermos nos momentos difíceis; em momentos de surto e desequilíbrios, uma sempre apoiou a outra, trazendo à tona a razão.

Agradeço ao professor Erlando Rêses por sua recepção durante a transição de orientação, facilitada pelo professor Pedro Costa.

Todo meu agradecimento pela potência da banca composta por mulheres que considero um modelo de intelectualidade. Thais Carvalho e Regina Pedroza por suas contribuições na qualificação para a finalização da tese e Cristiane Ribeiro e Susana Maria Maia na defesa. Juntas, vocês me fazem acreditar na ética, na excelência do trabalho docente e que as bancas podem ser espaços de aprendizado, onde o afeto e os afroafetos podem ser ingredientes poderosos nos processos de aprendizagem.

Neste “Dagô”, expressei minha gratidão às mulheres como Marly Silverio e Diane Valdez, por confiarem e acreditarem na minha escrita insurgente, por fortalecerem meu potencial e por reconhecerem uma intelectual negra em progresso, agradeço. A leitura e as contribuições de Diane na etapa final da tese são, para mim, inicialmente interpretadas como um sinal de amizade. Além disso, representam uma evidência de seu comprometimento com a promoção de uma educação pública de excelência, configurando-se como uma ação afirmativa e uma manifestação de responsabilidade em relação ao seu compromisso profissional. Para finalizar, temos que beber aquele vinho prometido. Agradeço igualmente a você, Marcilene Pelegrine, pela atenta leitura e pelo auxílio na identificação do meu Dagô no texto.

Quero agradecer de um jeito especial à Elaine Morais. Ela foi generosa ao compartilhar comigo duas de suas poesias que ainda não foram publicadas. As poesias se chamam "Vozes Molhadas" e "Eu, Cecília Maria". Levando em conta que esta última foi elaborada durante a defesa da tese. Você me tocou profundamente e nos emocionou; sou grato à minha amiga, poeta negra.

Agradeço à minha amiga Nill, que me auxiliou de maneira significativa, mesmo que ela sempre tenha duvidado disso. As interações entre nós foram permeadas de conflitos e obstáculos; sem dúvida, cada uma delas foi significativa e contribuiu positivamente para meu crescimento. Nesse contexto, rendo homenagens às amigas Cláudia e Élide, em razão de suas escutas atentas, suporte e estímulo ao longo desses anos de amizade, especialmente durante o doutorado. Vocês souberam me ouvir com empatia e entender, sem julgar, os períodos de

bloqueios e insegurança na escrita. Várias vezes, sentaram-se ao meu lado ou simplesmente ouviram o que eu havia escrito, sempre com uma postura de incentivo e companheirismo. Não posso deixar de agradecer também a Gislainy pelo auxílio nos processos burocráticos dentro da SME.

Expresso minha gratidão aos profissionais da área da saúde, como Michele, Jamil, Kênia, Paula e Lucas, pelo cuidado e pelo alto nível de profissionalismo demonstrados ao cuidarem de mim. O coletivo possibilitou-me, literalmente, colocar as coisas nos trilhos.

Por fim, agradeço ao meu companheiro, Bryon, que sempre me incentivou e apoiou do início ao fim deste doutorado. Vivenciei diversas situações e a sua presença ao meu lado foi fundamental. Estou ciente de que já observei várias relações que não resistiram às exigências da pós-graduação. Diferentemente desse cenário, saímos mais fortes porque, a cada vitória ou perrengue, você sempre me ajudou a ver a luz no fundo do túnel. Sua expressão habitual era: “Você se tornará doutora!”.

## **VOZES MOLHADAS**

Mar... amargo lar  
Os navios eram o perigo, o mar o abrigo  
O fundo do mar é sorte, depois da morte, não sofre  
Nos porões dos navios não têm vaidade, é só crueldade  
A desumanidade acabou com a dignidade.  
Brasil, reconhece a sua maldade  
Brasil! Seus campos têm lindas flores, à custa de muitas dores  
A “glória no passado” silencia o cemitério molhado  
A voz da minha ancestralidade ecoa dos fundos dos mares.  
A resistência desobedece a naturalidade da perversidade  
O “som do mar” tem identidade  
O desafio é a falsa igualdade, mito dos privilegiados  
Os canaviais adoçam a “terra adorada”, prezados invisibilizados  
“Dos filhos deste solo, és mãe gentil”.  
Para os filhos dos escravizados?  
Minha nascença, é por causa da resistência,  
muitos consideram impertinência  
As vozes negras dos fundos dos mares ecoam,  
Palmares! Palmares! Palmares!  
(Morais, Elaine, 2023).

**Poema: Eu, Cecília Maria**

Eu...  
Sussurro eu  
Assumo o meu eu  
Grito nós

Meu eu, não é só meu  
É tecido na roda de fiar das memórias e lutas ancestrais

Escrevivo com letras temporais  
Provoco minha voz  
Me fiz ousadia  
Eu Cecília Maria

Constituo-me no afroafeto  
Viva me fiz doutora  
Acolhida na intelectualidade negra transgressora.

(Morais, Elaine, 2024).

(Poema escrito durante a defesa da tese)

## RESUMO

A pesquisa *Escrevivências da infância negra: processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade* constitui-se como um importante subsídio para a discussão das relações raciais nos ambientes escolares, o direito das crianças de expressar e serem ouvidas, bem como a problematização acerca da efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), com foco no enfrentamento de práticas pedagógicas que se distanciam da homogeneidade e do racismo. O objetivo geral foi investigar a subjetividade da infância negra e seus processos de existência e re-existência na contemporaneidade. A partir das definições de especialistas como Ale Santos (2019), bell hooks (2021), Bianca Santana (2015, 2022), Maria Aparecida Silva Bento (2022), Clovis Moura (2020), Helio Santos (2022), Fabiane Albuquerque (2022, 2024), Nilma Lino Gomes (2023), Nego Bispo (2018), Sueli Carneiro (2023), tem-se uma proposta de interpretação dos conceitos de resistência e re-existência vistos como processos que podem ser tanto individuais quanto coletivos, manifestando-se de formas silenciosas ou audíveis com demandas e especificidades do seu próprio tempo e que, portanto, podem nos educar e reeducar. As contribuições para a compreensão do tema são o resultado de diálogos com teóricos e pesquisadoras(es), em sua maioria negras(os), dentre elas(es): Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério (2005), Maria Aparecida Silva Bento (2011, 2012a, 2012b, 2014, 2022), Eliane Cavalleiro (2001, 2013), Frantz Fanon (1983), Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2002, 1995), Kabengele Munanga (1999, 2004, 2005), Lelia Gonzalez (1984), Lia Vainer Schucman (2006, 2014a, 2014b, 2018, 2023), Maria Aparecida Silva Bento, Marly de Jesus Silveira e Simone Gibran Nogueira (2014), Renato Nogueira (2020), Rita de Cássia Fazzi (2006), Fúlvia Rosemberg (1987) e Gislene Aparecida Santos (2009). Com a metáfora do conceito de “escrevivência”, proposta por Conceição Evaristo (2018, 2020a, 2020b), estabeleceu-se um diálogo a respeito da infância da pesquisadora e escrevivência, que, numa ousadia transgressora e insurgente, escreve a tese na primeira pessoa. O estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, integrando a escrevivência como um referencial metodológico que vincula a trajetória acadêmica da pesquisadora às suas recordações da infância e da vida adulta, assim como às escrevivências das crianças numa escola quilombola, localizada na Região Metropolitana de Goiânia (RMG). Conclui-se com a importância de se promover uma pedagogia da implicância com as crianças, por meio da literatura infantil, enxergando-a como uma abordagem metodológica eficaz na efetivação da legislação ERER. Os achados revelam tanto os desafios enfrentados quanto as possibilidades que emergiram ao longo do processo. Além disso, o relato da escrevivência na elaboração desta tese se configura como um profundo processo de existência e re-existência em resposta ao racismo estrutural presente no espaço acadêmico.

**Palavras-chave:** Infância e criança negra; Escrevivência; Subjetividade; Existência e re-existência.

## ABSTRACT

The study “Writings of black childhood: subjective processes of existence and re-existence today” marks an important subsidy of discussion of racial relations at school, the right of children to express themselves and be heard, as well as the problemization of education with respect to ethnic-racial relations (ERR), with focus on facing pedagogical practice that distances itself from homogeneity and racism. The general objective is to investigate the subjectivity of black childhood and the processes of existence and re-existence today. Based on definitions of specialists like Ale Santos (2019), bell hook (2021), Bianca Santana and Cida Bento (2015 and 2022), Clovis Moura (2020), Helio Santos (2022), Fabiane Albuquerque (2022;2024), Nilma Lino Gomes (2023), Nego Bispo (2018) and Sueli Carneiro (2023), we have a proposal of interpretation of concepts of resistance and re-existence, seen as processes which may be individual or collective, showing themselves in silent forms or audible with demands and specificities of their own time, and, therefore, that may educate us and reeducate us. The contributions to the comprehension of the theme are result of dialogues with theoreticians and researchers, black in the majority, like: Anete Abramowicz and Valter Roberto Silverio (2005), Cida Bento (2011, 2012a, b, 2022), Eliane Cavalleiro (2001, 2013), Frantz Fanon (1983), Iray Carone and Cida Bento (2002, 1995), Kabengele Munanga (1999, 2004, 2005), Lélia Gonzalez (1984), Lia Vainer Schucman (2006, 2014a, b, 2018, 2023), Marly de Jesus Silveiro, Cida Bento and Simone Gibran Nogueira (2014), Renato Nogueira (2020), Rita de Cassia Fazzi (2006), Flúvia Rosemberg (1987) e Gislene Aparecida Santos (2009). With the metaphore of the concept of “writing” proposed by Conceição Evarista (2020, b), a dialogue was established between the childhood of the researcher and “writing” so that one dares to write in the first person. The study adopts a qualitative and bibliographic line, integrating the “writing” as a methodological reference which, tying the academic trajectory of the researcher to her memories of childhood and adult life, as well as to the “writings” of children from a quilombola school found in the Metropolitan Region of Goiânia (MRG). Finally conclusions are made of the importance of promoting an implicit pedagogy of children by means of literature for children, seen as a efficient methodology in the effectivation of ERR legislation. The findings reveal both the difficulties encountered and the possibility of emerging along the process. Beyond that, the telling of “writing” in the elaboration of this thesis shows itself a deep process of existence and re-existence in response to structural racism present in academia.

**Keywords:** Childhood and black children; Writing; Subjectivity; Existence and re-existence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Sankofa (pássaro mítico).....	34
<b>Figura 2</b> – Infográfico Atlas da Violência – IPEA (2024) .....	40
<b>Figura 3</b> – Eu criança (1976). .....	83
<b>Figura 4</b> – Logotipo da marca do Projeto GENINHAS .....	135
<b>Figura 5</b> – Marcos Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	143
<b>Figura 6</b> – Instrumentos utilizados para realizar a recolha de dados.....	148
<b>Figura 7</b> – VI Povoada das Geninhas em Movimento.....	157
<b>Figura 8</b> – Livro utilizado na atividade .....	164
<b>Figura 9</b> – Mapa do continente africano – 54 países .....	165
<b>Figura 10</b> – Mapa da República do Quênia .....	165
<b>Figura 11</b> – Livro utilizado para realizar a atividade .....	167
<b>Figura 12</b> – Capas de cadernos produzidas pelas crianças .....	170
<b>Figura 13</b> – Livro da Contação de História .....	174
<b>Figura 14</b> – Livros trabalhados durante a pesquisa .....	178
<b>Figura 15</b> – Imagens apresentadas às crianças .....	182
<b>Figura 16</b> – Imagens de crianças .....	184

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese a partir da pesquisa Unicef (2010) .....	39
<b>Quadro 2</b> - Categoria: Criança Negra e Racismo .....	59
<b>Quadro 3</b> - Categoria: Psicologia e Subjetividade .....	64
<b>Quadro 4</b> - Categoria: Práticas e Contextos Educativos .....	67
<b>Quadro 5</b> - Codinomes e gênero das crianças – países da África .....	140
<b>Quadro 6</b> - Codinomes de pessoas adultas que participaram da pesquisa .....	141
<b>Quadro 7</b> - Roteiro das Povoadas .....	147
<b>Quadro 8</b> - Instrumentos e Metodologias, 2023 .....	148
<b>Quadro 9</b> - Roteiro da Povoada, 2023 .....	155
<b>Quadro 10</b> - Roteiro Povoada Receita de ser criança .....	158
<b>Quadro 11</b> - Poema lido de Roseana Murray e produção escrita coletiva das crianças .....	160
<b>Quadro 12</b> - Atividades de desenho das crianças .....	163
<b>Quadro 13</b> - Roteiro Povoada Igualdade e Diferença .....	187

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Pesquisa realizada na BDTD (2017-2022) .....	53
<b>Tabela 2</b> - Pesquisa por título, assunto e resumo realizada na BDTD (2017-2022).....	54
<b>Tabela 3</b> - Número de matrículas por cor/raça e sexo .....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Quantitativo de pesquisa realizada de forma ampla .....	54
<b>Gráfico 2</b> – Total de pesquisa realizada nos últimos cinco anos .....	55
<b>Gráfico 3</b> – Total de pesquisas por descritores por título, assunto e resumo.....	55
<b>Gráfico 4</b> – Percentual de dissertações e teses da BDTD sobre a temática.....	58
<b>Gráfico 5</b> – Autodeclaração com base na Ficha de Matrícula, 2023 .....	133

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ANPSINEP	Associação Nacional de Psicólogos(as) Negros(as) e Pesquisadores(as)
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Área de Proteção Ambiental
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEDAM	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
CIEMPI	Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CERNE	Centro de Estudos das Relações Étnico-Raciais e Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CF/88	Constituição Federal
CDF	Cabeça-De-Ferro
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CONEN	Coordenação Nacional de Entidades Negras
CNE	Conselho Nacional de Saúde
COMPIR	Conselho de Igualdade Racial de Goiânia
DEMER	Departamento de Educação para as Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEGRECER	Coletivo Nacional de Juventude Negra

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNEB	Fórum Nacional da Educação Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
GEREIN	Gerência da Educação Infantil
GEREFU	Gerência do Ensino Fundamental
GFRSP	Grupo de Estudos e Pesquisas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPIR	Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção da Igualdade Racial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBCT/MCTI	Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
IFG	Instituto Federal de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INAÔ	Instituto Nacional de Afro Origem
LEAD	Laboratório de Estudos Africanos e da Diáspora
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MNE	Movimento Negro Educador
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEPIEC-UFG	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
NEADI	Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas
ODARA	Instituto da Mulher Negra Odara
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIM	Programa Primeira Infância Melhor
PLPIR	Plano Local de Promoção da Igualdade Racial
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNS	Política Nacional de Saúde
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGE/FE-UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação
RENAFRO	Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
PPA	Plano Plurianual
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada – Estatuto da Igualdade Racial

SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UNEAFRO	União de Núcleos de Educação Popular para Negras(os) e Classe Trabalhadora
USP	Universidade de São Paulo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UCG	Universidade Católica de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>33</b>
<b>MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E O DESENHO DA INFÂNCIA NEGRA NA CONTEMPORANEIDADE: TRAÇANDO DIFERENTES CAMINHOS (2017-2022)</b> ..	<b>33</b>
1.1 A infância e a criança negra: apontamentos iniciais.....	33
1.2 O Movimento Negro Educador na luta antirracista.....	42
1.3 O lugar da criança negra nas pesquisas no Brasil nos últimos anos.....	50
1.4 Categorias de análise: pesquisas de dissertações e teses .....	58
1.4.1 <i>Criança Negra e Racismo</i> .....	58
1.4.2 <i>Psicologia e Subjetividades</i> .....	63
1.4.3 <i>Práticas e Contextos Educativos</i> .....	67
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>75</b>
<b>UMA INFÂNCIA NEGRA: ESCRIVIVÊNCIAS E SUBJETIVIDADES</b> .....	<b>75</b>
2.1 A metáfora da <i>escrevivência</i> : corpo e memória na escrita de si.....	75
2.1.1 <i>Sankofa e adinkra africano: voltar ao passado e ressignificar o presente na escrevivência da infância negra</i> .....	81
2.2 Memórias de criança: histórias de lembranças .....	83
2.3 A “mulher da casa”: a ancestralidade do não silêncio.....	87
2.4 Alguém me avisou: o processo de subjetivação do tornar-se negra .....	92
2.5 Mulher negra em movimento: a mãe de todos os lugares de re-existências.....	99
2.6 Vivências de uma filha, aluna, professora, psicóloga, militante e intelectual negra .....	104
2.7 Fechando um tempo e encarando outro: estudar e trabalhar ou... ..	111
2.7.1 <i>O mundo do trabalho e da formação continuada: magistério e estudos acadêmicos</i> ..	112
2.8 Nas esteiras do ativismo no movimento negro: ocupar lugar e cobrar políticas públicas	120
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>126</b>
<b>TENHO EM MIM MUITAS ESCRIVIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NO MOVIMENTO DAS POVOADAS</b> .....	<b>126</b>
3.1 O espaço das Povoadas: pisando devagar no chão da Escola Diáspora Africana do Cerrado (D’AfriC).....	128
3.1.1 <i>O lugar, os projetos e as contradições: as identidades de uma escola remanescente quilombola</i> .....	130
3.2 Por uma educação libertadora e antirracista: o Coletivo GENINHAS.....	135
3.3 Movimentos de circularidade no fazer coletivo: mapas, codinomes e pertencimentos....	139
3.3.1 <i>Aprendendo a erguer a voz nas cirandas: as Povoadas</i> .....	144
3.3.2 <i>Existência, re-existências, transgressões e insurgências: os instrumentos utilizados na pesquisa</i> .....	147
3.3.3 <i>Sobre escrevivências: registros de uma coletividade infantil</i> .....	149
3.4 Voar e nos localizar no mundo: histórias que contam sobre nossas origens.....	164
3.4.1 <i>Produzindo e construindo escrevivências: o registro de palavras nos cadernos de memórias</i> .....	169
3.4.2 <i>Olelé lutando contra a correnteza e Meninas Negras: a re-existência do povo negro na literatura para crianças</i> .....	171
3.4.3 <i>Conhecer a ancestralidade: conflitos e desafios de crianças na sala de aula</i> .....	178
3.4.4 <i>Olhar para diversos e olhar para si: as imagens e as identificações</i> .....	182

3.4.5 *Pensando nas Povoadas com Nego Bispo: Nós somos o começo, o meio e o começo* .189

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....193**

**REFERÊNCIAS .....200**

**ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....219**

**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).221**

**ANEXO III – FOTOS DAS POVOADAS .....224**

**ANEXO IV – DESENHOS DAS CRIANÇAS .....224**

**ANEXO V – POVOADA BONECA ABAYOMI.....246**

**ANEXO VI – AMOSTRA DOS RECADINHOS DAS CRIANÇAS E FOTOS DA FESTA .....248**

## INTRODUÇÃO

O futuro é ancestral, é por isso que contemplamos o voo do pássaro, É preciso seguir a rota da ave, Sankofa nos ensina a desbravar os caminhos do amanhã. Conceição Evaristo (2022, p. 23)<sup>1</sup>.

Esta pesquisa é fruto da trajetória de uma mulher negra, psicóloga, educadora, ativista e estudiosa das relações raciais dentro e fora da academia numa luta dialética por políticas públicas em prol da população negra. A luta na arena educacional é justificada por dois fatores muito significativos: primeiro, a função da escola não está reduzida à transmissão de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos; e, segundo, independentemente de nosso pertencimento étnico-racial, temos responsabilidade de ampliar o acesso de informação sobre a população negra e outras “minorias”, combatendo o preconceito e a discriminação e qualquer tipo de intolerância à diversidade.

O percurso trilhado por minhas subjetividades dentro e fora da academia se cruza para tecer outros conhecimentos que emergem da trama da escrevivência que aqui se desenha. “Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (Evaristo, 2020a, p. 11). A ideia de “escrevivência”, de Conceição Evaristo, com base numa citação da própria autora, destaca que entre o evento ou experiência vivida (o acontecimento) e a narrativa desse evento (a narração do fato) existe um espaço profundo no qual a invenção acontece. Esse espaço é onde a escrita se origina e se funde com a vivência da autora e daqueles que compartilham experiências semelhantes.

Dessa forma, a escrevivência é a prática de escrever a partir de suas experiências e vivências pessoais, mas não apenas como uma simples transposição da realidade para o papel. É um processo que envolve uma criatividade profunda e uma intervenção inventiva no espaço entre a vivência e a escrita. É nesse espaço que a autora dá vida às suas histórias, criando uma narrativa que transcende a mera reprodução dos eventos vividos.

A forma discursiva e a forma material da autora podem atuar como eventos que rompem com a regularidade da memória discursiva. Elas provocam uma transformação na forma como as histórias são contadas e na maneira como a memória coletiva é moldada. Isso sugere que a escrita de Evaristo não é apenas uma representação fiel de suas vivências, mas

---

<sup>1</sup> Um fragmento da fala de posse de Conceição Evaristo como titular na Cátedra Olavo Setubal na USP, no dia 5 de setembro de 2022, Cátedra Olavo Setubal de Arte, Cultura e Ciência — Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

também uma força de mudança que desafia e remodela as narrativas culturais e históricas. E é essa forma de trazer as memórias que traz o sentido para esta tese que desafia a normalidade ao ser toda tecida e cingida na escrevivência da pesquisadora e das crianças que, juntas, vamos nos escrevivendo no espaço do campo de pesquisa.

Os encontros da Educação das Relações Raciais (ERER) foram aqui chamados de Povoadas<sup>2</sup> e se tornaram o espaço para ouvir as experiências escrevíveis das crianças negras<sup>3</sup>. Trata-se de um espaço de escrevivência das crianças com a interlocução desenhada, falada, expressada por corpos, olhares e, ainda, pelo silenciamento das dores sentidas e reflexões vivenciadas pelos processos de existência e re-existência.

A utilização da escrevivência, de Conceição Evaristo, como metodologia é um processo criativo que transcende a mera narração de eventos vividos, e enfatiza como sua escrita consegue transformar e enriquecer a memória discursiva, influenciando a maneira como as histórias são contadas e compreendidas. O esforço é para entender e combater os processos de exclusão na sociedade e especialmente nos espaços de atuação, seja no trabalho ou nos movimentos sociais. Cabe destacar que o preconceito e o racismo como formas antigas de dominação e exploração sofrem profundas transformações em nossa sociedade.

Entendemos que o “racismo à brasileira” possui características próprias ancoradas no pensamento da democracia racial e no branqueamento. Com isso, o imaginário construído em torno da ideia de que vivemos harmoniosamente numa democracia racial ainda é forte na sociedade e precisa ser discutido e analisado. A voz de mulheres negras educadoras tem ecoado por meio de suas pesquisas, denunciando haver um sofrimento psíquico para as infâncias negras nos espaços educacionais e seus efeitos nas trajetórias das mesmas, segundo Maria Aparecida Silva Bento (2011, 2012a, 2012b, 2014, 2022), Iray Carone (2002) e Fabiana de Oliveira (2004).

Certamente, é preciso ressaltar que a obra *O drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito* (2004), de Rita de Cássia Fazzi, tornou-se um marco importante para a fundamentação teórica que apoia este estudo. Foi um dos primeiros livros que li acerca da temática racial envolvendo meu tema. Seu foco principal é o preconceito racial na infância, investigando de que maneira as crianças, em suas interações, desenvolvem

---

<sup>2</sup> Povoada é um nome inspirado na música *Povoada*, de Sued Nunes, e correspondente aos encontros da pesquisa realizada pela doutoranda com as crianças da Turma A, no período matutino, e com a Escola Diáspora Africana do Cerrado (codinome) entre os meses de maio a setembro de 2023.

<sup>3</sup> Na tese, optei por empregar as palavras negras(os) e pretas(os) ao longo do texto. Portanto, as duas expressões podem coexistir, considerando que, segundo o IBGE, a palavra “negro” engloba tanto pessoas pardas quanto pretas.

as dinâmicas relacionadas à raça. Esta pesquisa pioneira tem se mostrado, e ainda demonstra, um importante instrumento para refletirmos como as crianças formam suas experiências raciais desde a tenra idade, especialmente no que tange à infância.

Outros estudos denunciam a ausência do Estado em garantir que as crianças negras vivenciem suas infâncias. E ainda denunciam as diferenças nas trajetórias escolares, em que há incidência de docentes comprometidos política e eticamente com as práticas pedagógicas antirracistas e a implantação da legislação EREER.

Esta pesquisa nasce então da volição de investigar como as infâncias negras têm construído seus processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade. Assim, o caminho da investigação perpassa, aprende a escutar e compreender as experiências das infâncias negras. Portanto, a hipótese provável é a de que a escola desempenha um papel crucial como instituição formadora na luta antirracista e que, independentemente de sua atuação, a simples passagem das crianças negras por esses ambientes irá produzir processos de existência e re-existência em sua trajetória educacional.

A pesquisa, a escrevivência da infância negra em seus processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade, constitui-se em mais um subsídio para a análise das relações raciais nos ambientes escolares, o direito das crianças de se expressar e ser ouvidas, bem como a problematização acerca da efetivação da legislação EREER, com foco no enfrentamento de práticas pedagógicas que promovem a homogeneidade e o racismo. O objetivo geral é investigar a subjetividade da infância negra e seus processos de existência e re-existência na contemporaneidade.

Ao tratar dos processos subjetivos e da subjetividade, houve uma aproximação com a proposta da teoria de Fernando González Rey (2002, 2005a, b, 2012), a partir de sua abordagem inovadora. Sua pesquisa possibilita entender os significados subjetivos e as estruturas subjetivas que formam os complexos processos psicológicos humanos, gerados em variados contextos sociais, algo que é frequentemente negligenciado nas principais correntes teóricas da psicologia.

A subjetividade é o resultado do que acontece em duas áreas que estão ligadas: a social e a individual (González Rey, 2002). Ele define a subjetividade afirmando que:

É uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (González Rey, 2012, p. 34).

Dessa forma, é nessa intrincada realidade que ocorre a formação da subjetividade, uma vez que ela está constantemente vinculada às circunstâncias que possibilitam os processos subjetivos dos indivíduos. Mitjans Martínez (2005), que colaborou com González Rey na elaboração da sua teoria, define a subjetividade como:

Tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (Mitjans Martínez, 2005, p. 20).

Assim, como a complexidade das relações humanas não pode ser diminuída a meras interações sociais, entender essa interconexão é fundamental, pois se trata de um diálogo contínuo em que a individualidade, ao mesmo tempo, é moldada e molda o conjunto das interações sociais.

Em resumo, a subjetividade é vista como um fenômeno complexo e plurideterminado. Assim, a relação entre o indivíduo e a sociedade é dialética e interdependente. A subjetividade configura um sistema que integra experiências tanto sociais quanto individuais, o que indica que a avaliação dos aspectos psicológicos deve considerar fatores sociais, como classe, gênero e etnia, ampliando a compreensão por meio das experiências pessoais. Já a produção da subjetividade ocorre simultaneamente em múltiplos níveis. Cada indivíduo possui uma narrativa singular, influenciada por vivências e circunstâncias intrinsecamente relacionadas a interações sociais.

Este diálogo com a teoria de Fernando González Rey (2002, 2005a, b, 2010, 2012) oferece uma visão acerca dos processos subjetivos relacionados às complexas integrações simbólico-emocionais das infâncias negras, que contribuem para esta pesquisa.

A pesquisa visa trazer as contribuições do Movimento Negro (MN) educador como um movimento que educa e reeduca, como destaca a professora Nilma Lino Gomes (2017). Traz a perspectiva sankofiana para ajudar a refletir sobre de onde viemos e aonde desejamos chegar do ponto de vista da educação e das relações raciais na contemporaneidade. Apresenta que ainda carecem de pesquisas, cuja escuta e problemáticas da infância negra e da criança negra tenham de fato centralidade para entendermos suas escrevivências. Desejo, assim, investigar e aprender a escutar e compreender as experiências das infâncias negras.

Os conceitos de existência e re-existência têm sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, como na antropologia, botânica e saúde, educação, filosofia, literatura, psicologia, história, especialmente na historiografia da escravidão, conforme Ale

Santos (2019), bell hooks (2021), Bianca Santana (2015, 2022), Maria Aparecida Silva Bento (2022), Clovis Moura (2020), Helio Santos (2022), Fabiane Albuquerque (2022, 2024), Nilma Lino Gomes (2023), Nego Bispo (2018), Sueli Carneiro (2023).

Considerando as definições e visões dos especialistas, desenvolvi uma síntese que possibilita uma nova reinterpretação do conceito na presente tese: que os conceitos re-existência e existência são considerados processos que podem ser tanto individuais quanto coletivos, manifestando-se de formas silenciosas ou audíveis; que ambos os conceitos têm uma interlocução e interdependência sem necessidade de hierarquias nas suas dinâmicas; que o conjunto de processos de existência e re-existência tem sido desenvolvido pelo povo negro desde a diáspora, num percurso que nos conecta em diversas lutas, batalhas, conquistas, tristezas e também na alegria do sorriso negro; que a existência e a re-existência são partes constitutivas de qualquer indivíduo neste país, passando pelo Griô, pelas crianças negras, nossas mulheres, homens e jovens pretos. Trata-se de um processo marcado pelos processos históricos e pela própria atualização do racismo como sistema de opressão que se amalgama às mudanças sociais e se atualiza.

Portanto, a existência e a re-existência têm demandas e especificidades do seu próprio tempo, que podem nos educar e reeducar. Informo que farei a grafia de existência tal qual, mas, para “(re)existência”, tomo a liberdade de fazer a grafia diferenciada e usar a sigla E-ER para me referir aos processos citados na lógica da complementariedade. Por fim, penso na perspectiva ancestral de ERER, como bem lembrou Nego Bispo dos Santos<sup>4</sup> em seus versos: “Nós somos o começo, o meio e o começo. Existiremos sempre, sorrindo nas tristezas para festejar a vinda das alegrias. Nossas trajetórias nos movem, nossa ancestralidade nos guia” (Mestre Antônio Bispo, 2018).

Para entendermos como as crianças negras elaboram suas experiências raciais na contemporaneidade em seus processos de existência e re-existência, os objetivos específicos traçam os seguintes caminhos para o resultado do objetivo geral da tese: 1) Analisar os trabalhos do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como trazer as discussões e contribuições do Movimento Negro Educador (MNE) em prol das políticas da infância negra na perspectiva Sankofa; 2) Apresentar pesquisas e os aportes teóricos sobre a infância negra e seus desdobramentos na contemporaneidade, utilizando a escrevivência; e 3) Identificar as experiências de infâncias

---

<sup>4</sup>Antônio Bispo dos Santos, conhecido pelo pseudônimo de Nego Bispo, nasceu em 10 de dezembro de 1959 em Francinópolis, Piauí, e faleceu em 3 de dezembro de 2023, aos 63 anos, em São João do Piauí. Era um lavrador, poeta, escritor, professor e ativista. Era também militante do movimento quilombola e de direitos territoriais, uma das principais vozes das comunidades tradicionais do Brasil.

negras, destacando as narrativas de escrivência e subjetividades presentes no contexto de suas jornadas de desenvolvimento e formação identitária, a partir da escuta das escrivências das crianças, suas experiências subjetivas raciais de existência e re-existência.

As contribuições para compreensão do tema e das hipóteses aqui levantadas são fruto de diálogos com teóricos relevantes ao tema, que seguem contribuindo para a pesquisa, como: Anete Abramowicz (1996, 2011), Maria Aparecida Silva Bento (2011, 2014, 2022), Eliane Cavalleiro (2001, 2013), Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (1995), Kabengele Munanga (1999, 2005), Lelia Gonzalez (1984), Lia Vainer Schucman (2014a, b, 2018, 2021), Nilma Lino Gomes (2011, 2012), Renato Noguera (2020), Rita de Cássia Fazzi (2004), Fúlvia Rosemberg (1987), Gilene Aparecida dos Santos (2009) e Sueli Carneiro (2002).

Para Maria Aparecida Silva Bento (2011), é necessário romper com a crença ainda arraigada na sociedade de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano dos espaços educacionais, a começar pela Educação Infantil; de que nesses espaços infantis não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais; e de que o(a) professore(a)s nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Ela demonstra a seriedade de fazermos a intervenção nessa etapa da educação básica, uma vez que a identidade de todas as crianças está em construção. Em uma carta dirigida aos profissionais da educação, ela alerta que essa mudança pode produzir outras possibilidades de sociabilidade. A Carta aos profissionais da Educação Infantil, de Cida Bento (2012b, p. 9), sinaliza que:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre.

Na citação, a autora destaca a discrepância entre a percepção idealizada de um ambiente onde reina a felicidade e a cordialidade na Educação Infantil e a realidade. Sendo assim, insta-nos a reconhecer a discriminação e o preconceito como elementos constitutivos desses contextos que permeiam as relações entre as crianças e os adultos (no caso, docentes e demais profissionais). De acordo com Cida Bento (2012b, p. 9):

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. Os estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em

desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas.

A autora segue refutando a noção errônea de que os ambientes frequentados pelas infâncias não estejam envoltos em problemas raciais. Faz isso ao apresentar evidências por meio de pesquisas que revelam a violência racial e as opressões que colocam as crianças negras em desvantagem, o que demanda das instituições ações pontuais para romper com a percepção equivocada e a recusa de enxergar os fatos que permeiam o cotidiano desses espaços educacionais. A autora finaliza a carta indicando caminhos, ao dizer:

Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País (Cida Bento, 2012b, p. 9).

O posicionamento teórico da autora aponta para a relevância de mudanças significativas com vistas a tornar o ambiente educacional mais inclusivo e igualitário para todas as crianças, especialmente para as crianças negras. É, pois, um processo que, ao final, poderá contribuir para uma sociedade mais justa e equânime ao promover a igualdade racial desde a infância.

Com base nos estudos já mencionados, a socialização das crianças negras não é a mesma que a das crianças brancas. De acordo com pesquisas, a interação no ambiente educacional desde a educação infantil nem sempre tem um impacto positivo na construção da autoimagem das crianças negras. Constata-se que nem sempre os ambientes estão comprometidos com ações emancipatórias com a intenção de reverter esse quadro de discriminação e preconceito. A título de exemplo, Diane Valdez *et al.* (2023) descrevem um levantamento de 12 matérias publicadas em páginas da imprensa sobre casos de racismo infantil nos sete primeiros meses de 2022. O material reunido relata casos de racismo contra crianças negras de dois a 12 anos, sendo que 41,8% eram meninas e 58,3%, meninos. Os ambientes incluem escolas, residências, docerias e *shoppings*, bem como os ambientes virtuais nas redes sociais.

Assim, podemos afirmar que, nas últimas décadas, as crianças negras, mesmo nas sociedades modernas, têm sido frequentemente discriminadas ou maltratadas por colegas, professoras(es), funcionários da escola e outros indivíduos. Embora as crianças negras e pobres estejam entre as mais discriminadas e vulneráveis, o fenômeno do racismo consegue romper e incide nos sujeitos a despeito do pertencimento social ou econômico.

Estudos mostram que as meninas negras sofrem um impacto significativo da interseccionalidade<sup>5</sup> entre raça e gênero. Suelaine Carneiro (2021), na pesquisa: “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades”, produzida pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, revela informações alarmantes. Somos confrontados com dados de como as políticas educacionais afetaram a educação das meninas negras durante a pandemia de Covid-19 em termos de acesso, permanência e sucesso escolar.

A pesquisa revela que 57,1% dos meninos brancos estudaram três vezes ou mais por semana, por outro lado, 56,2% das meninas brancas, 38,8% dos meninos negros e 34,1% das meninas negras. Conforme os números, tanto meninos quanto meninas brancas têm mais oportunidades de acesso e tempo em comparação com as crianças negras. E, por fim, podemos concluir que as meninas negras estão em desvantagem quando se trata do grupo em questão. Assim, é possível reconhecer o ambiente prejudicial onde as crianças negras vivem historicamente, tanto dentro quanto fora das escolas. Desde muito cedo, aprendem a lidar com os efeitos nocivos do racismo estrutural ao lutarem pelo direito de viver a infância à medida que se formam como sujeitos que desejam existir no mundo.

No entanto, apesar desse contexto, continuam a existir e a resistir, pois considerar a infância sob uma perspectiva ancestral é percebê-la para além do sofrimento. Refletir sobre a ótica de uma perspectiva ancestral sinaliza que as infâncias negras contemporâneas têm produzido processos de existência e re-existência. Sendo assim, a tese visou captar esses processos por meio da escuta da escrivência das infâncias negras.

A obra de Eliane Cavalleiro (2003) identifica que crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. O papel da família, da escola e da sociedade desvela o quanto essas experiências influenciam a subjetividade das crianças negras e brancas como trajetórias. Nesse sentido, ela afirma:

[...] de modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhe diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para se relacionarem com os alunos negros, evidencia, também, seu desinteresse e incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades. A existência de preconceito e de discriminação

---

<sup>5</sup> Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (Karla Akotirene, 2019, p. 19).

étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores (Cavalleiro, 2003, p. 98).

A pesquisa mostra que a questão racial é silenciada ou por vezes ignorada na escola e na família. Como resultado, não são fornecidos repertórios para a criança enfrentar os preconceitos raciais, muitas vezes ocultados nas duas instituições. Nesse sentido, há uma convicção de que a pesquisa pode contribuir para identificar como o racismo e o preconceito são estruturais na sociedade brasileira e afetam diferentes grupos da sociedade, particularmente as crianças negras.

Logo, é importante analisar a interseção entre racismo, infância e educação, buscando compreender como as experiências infantis são moldadas por estruturas racistas e como intervenções educacionais podem promover a reflexão e a reeducação antirracista desde a infância.

A metodologia traz uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Ademais, utiliza a escrevivência como um caminho metodológico, entrelaçando a trajetória acadêmica da pesquisadora com as das crianças negras, participantes da pesquisa. A escrita, portanto, é subjetiva e coletiva, subjetiva quando escrevo sobre mim e coletiva quando me vejo em outras mulheres, assim como elas em mim. Escrevo-me com as crianças no campo imbricadas nesta jornada. E, juntas, escrevermos! Quem falou que eu ando só? A força coletiva se materializa com o Coletivo Geninhas<sup>6</sup> em Movimento que, junto comigo, caminha e me fortalece nas Povoadas.

A investigação propõe pensar no esforço do trabalho necessário para identificar um fenômeno em movimento dos processos de existência e re-existência, o que demanda uma metodologia que dialogue crucialmente com o andamento dos objetivos propostos. Então, é necessário pensar numa metodologia que considere as infâncias negras como sujeitos culturais e sociais que criam e recriam suas experiências de existência e re-existência como parte de seu legado ancestral vivido na contemporaneidade.

Os encontros ERER foram aqui chamados de Povoadas<sup>7</sup> e se tornaram o espaço para ouvir as experiências escrevíveis das crianças negras. Em síntese, na revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre o tema, emergiu que o racismo estrutural afeta tanto as crianças negras quanto as brancas e suas respectivas famílias. Outros estudos evidenciam os efeitos

---

<sup>6</sup> No Capítulo 3 da tese, o Coletivo Geninhas em Movimento, da UFG/IFG, e o Neadí serão devidamente apresentados.

<sup>7</sup> Povoada é um nome inspirado na música *Povoada*, de Sued Nunes, e corresponde aos 13 encontros da pesquisa realizada pela doutoranda com as crianças da Turma A, no período matutino, e com a Escola Diáspora Africana do Cerrado (codinome) entre os meses de maio a setembro de 2023.

devastadores do racismo, especialmente para as crianças negras marcadas por trajetórias escolares acidentadas, sofrimento psíquico e adoecimento.

As pesquisas mostram que as políticas públicas de educação antirracista, incluindo o direito adquirido e legalizado, não foram implementadas adequadamente nas instituições escolares para provocar processos de re-existência e enfrentamento institucionais. No entanto, apesar desses problemas, é possível dizer que as crianças negras têm produzido processos de existência e re-existência na contemporaneidade nos espaços formais e não formais.

Sobre a estrutura textual, o Capítulo 1 examina as contribuições do Movimento Negro e desenho da infância negra na contemporaneidade - traçando diferentes caminhos (2017-2022). Inicialmente, apresenta o papel do Movimento Negro Educador (MNE) como um importante interlocutor no debate sobre a infância e a criança negra. A investigação é realizada a partir de uma perspectiva analítica sankofiana, a qual privilegia a interseccionalidade, a ancestralidade africana e a geração de conhecimento fundamentada nas vivências e saberes das comunidades negras. Essa abordagem proporciona um referencial teórico e metodológico pertinente para entendermos as dinâmicas e os desafios presentes no âmbito educacional, particularmente no que diz respeito à infância negra e às reivindicações por uma educação antirracista e emancipatória. Em seguida, apresento o resultado da pesquisa bibliográfica no BDTD, abrangendo os anos de 2017-2022, que aborda a criança negra e a infância negra. O trabalho foi sistematizado em três categorias para a discussão: Racismo e Criança Negra; Psicologia e Subjetividade; e Práticas e Contextos Educativos.

O Capítulo 2, por meio do conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo (2020a), contempla uma escrita que nasce do cotidiano de pessoas negras, das lembranças, das experiências, das vivências e permite ampliar o olhar para outros conhecimentos presentes dentro, fora, e entre a academia. Nesse sentido, eu detalho minha infância negra e vida adulta em forma de escrevivência vivida numa família negra e promovo reflexões para pensarmos a infância das crianças negras na contemporaneidade. A narrativa é marcada pelos ensinamentos e pela presença constante de sua mãe e muitas outras mulheres importantes. Sendo um caminho percorrido entre afromemórias e afroafetos, há um empenho de impregnarmos o texto de uma escrita insurgente e transgressora, influenciada pelas obras de bell hooks (2019), Carolina Maria de Jesus (2004) e Grada Kilombo (2019). A sua escrevivência me fortalece à medida que ocupo diversos espaços como mulher negra, professora da educação básica, psicóloga e intelectual, no exercício de existir e re-existir às interseções do racismo e outras estruturas de opressão.

O Capítulo 3 traça o caminho teórico-metodológico das Povoadas, desvelando as

experiências das escrevivências das infâncias negras em seus processos subjetivos de existência e re-existência. Descrevo o Dâgo, termo que em iorubá significa caminho, empregado nas Povoadas, inspiradas na obra musical de Sued Nunes, durante o processo de recolha de dados numa instituição escolar de uma comunidade quilombola. As Povoadas favoreceram a troca de experiências e saberes entre as crianças, além de promoverem reflexões mediadas por meio de uma literatura na qual o protagonismo é negro, servindo como fio condutor da circularidade da palavra, fundamentada nos Marcos Civilizatórios, de Azoida Trindade (2010). Esses se apresentaram ainda como uma ferramenta potente para pensarmos nas práticas pedagógicas antirracistas na efetivação da legislação EREER. As vozes das crianças emergem para o desvelamento das suas escrevivências em seus processos de escrever-se no mundo.

Nas considerações finais, destaco as contribuições teóricas que a tese ofereceu para os estudos EREER e para a infância negra em seus processos de escrevivências, existências e re-existências. Chego à conclusão da importância de promovermos uma pedagogia da implicância com as crianças por meio da literatura infantil, enxergando-a como uma abordagem metodológica eficaz na efetivação da legislação EREER. Teço reflexões da experiência da pesquisa com as crianças, entre desafios e possibilidades. E, por fim, relato minha escrevivência na elaboração desta tese como um processo de existência e re-existência frente ao racismo estrutural do espaço acadêmico.

## CAPÍTULO 1

### MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E O DESENHO DA INFÂNCIA NEGRA NA CONTEMPORANEIDADE: TRAÇANDO DIFERENTES CAMINHOS (2017-2022)

Este capítulo explora o desenho da infância negra na atualidade, destacando a importância do MNE como um protagonista essencial no debate sobre a infância e a criança negra. Os apontamentos iniciais da pesquisa adotam uma perspectiva analítica sankofiana, que enfatiza a interseccionalidade, a ancestralidade africana e a produção de conhecimento a partir das experiências e saberes das comunidades negras. Essa abordagem oferece uma base teórica e metodológica relevante para se compreender as dinâmicas e os desafios no campo educacional, especialmente no que tange à infância negra e às demandas por uma educação antirracista e emancipadora. Em seguida, apresento os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na BDTD, compreendendo o período de 2017 a 2022, focando na criança e na infância negras. O estudo sistematizou três categorias para discussão, são elas: Racismo e Criança Negra; Psicologia e Subjetividade; e Práticas e Contextos Educativos.

#### 1.1 A infância e a criança negra: apontamentos iniciais

As investigações recentes (Cristina Teodoro, 2024; Ellen de Lima Souza, 2022, 2023; Flávia de Jesus Damiano, 2022; Lucimar Rosa Dias e Maria Clareth Gonçalves Reis, 2020; Fabiana Oliveira Canavieira, 2023; Lucimar Dias, 2024; Míghian Danae Ferreira Nunes, 2018; Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo, 2023; Otavio Henrique Ferreira da Silva, 2024; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2007; Regina Suama Ngola Marques, 2023; Tatiana Cosentino Rodrigues, 2024) mostraram o aumento dos estudos sobre crianças negras e suas infâncias na produção teórica do Brasil. Uma intelectualidade de negros e não negros tem se empenhado em apresentar as crianças negras como sujeitos de direitos que produzem e transformam a cultura. Portanto, anseiam por expressar suas opiniões e serem ouvidas.

Essas(es) mesmas(os) pesquisadoras(es) da infância negra percebem que a criação da infância branca como um modelo universal marginaliza as vivências de crianças negras, resultando assim na construção histórica de uma não criança. A desumanização da infância negra, a escravidão e seus efeitos influenciaram a forma como a infância é vista, tratando-a como se não fosse humana e, portanto, desprovida de cuidados. Essa visão resulta na

constante ligação da infância negra a estereótipos prejudiciais e à sua invisibilidade na sociedade.

Ao analisar esse contexto do pós-abolição até a contemporaneidade, é possível notar que essa situação nem sempre foi assim. Os argumentos são apresentados sob a perspectiva histórica do “adinkra Sankofa”, sendo um emblema na perspectiva sul-africana, representado por um pássaro mitológico que voa em direção ao futuro, com a cabeça voltada para o passado e carregando um ovo em seu bico, representando o futuro. Ressalto que a figura do coração representa um símbolo de re-existência. A sua origem grega significa *Sanko*, que se traduz como retorno e *fa*, como buscar ou trazer. Isso envolve retornar ao passado para reler o presente e construir um futuro. O ditado popular pode ser resumido da seguinte maneira: “Nunca é tarde para voltar e recuperar o que ficou” (Elisa Larkin Nascimento; Luiz Carlos Gá, 2009, p. 40-41). A representação tem se mostrado eficaz para compreendermos as dimensões do passado, presente e futuro que se entrelaçam aqui e agora.

**Figura 1** – Sankofa (pássaro mítico)



Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano>.

O historiador Philippe Ariès, em seu livro *História social da infância e da família* (1981), argumenta que a ideia de infância como uma fase distinta da vida adulta não existia antes do século XII. Ele descreve a sociedade medieval francesa como um ambiente onde crianças e adultos coexistiam, compartilhando atividades e responsabilidades sem distinção de idade. A obra de Philippe Ariès destaca como, durante a Idade Média, o mundo adulto e o mundo infantil eram vistos como um só, sem divisões efetivas entre os dois.

A criança não era detentora de direitos peculiares à sua singularidade. Sua obra se tornou, ao longo dos anos, obrigatória nas teorizações sobre a infância. Justamente por isso, as investigações subsequentes, como o trabalho da pesquisadora Ligia Regina Klein (2012), apontam para os limites em sua obra. Entre eles, podemos citar: dependência excessiva de fontes da elite, ignorância da visão das classes populares; falta de consideração adequada das diferenças culturais e regionais que influenciavam a concepção de infância; e sua divisão da história, vista como rígida e questionável.

A pesquisadora Ildete Batista do Carmo (2020) ressalta que o estudo de Ariès contribuiu por evidenciar e documentar as alterações na situação social das crianças, enfatizando a procedência dos sentimentos infantis. Portanto, o sentimento de infância<sup>8</sup> determina o que a criança pode ou não experimentar e participar. Assim, essa separação acontece de maneira gradual e crescente, tendo como ponto de partida o século XVIII, com o surgimento das instituições educacionais. Dessa forma, as análises demonstram claramente que a infância, como a conhecemos, nem sempre existiu, e ainda mais raro é um espaço dedicado especificamente à infância negra.

Conforme os pesquisadores Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (1997), a infância não é uma experiência universal, nem natural, com duração fixa. Os autores pontuam que ela é uma invenção social, uma experiência subjetiva recente, ligada às práticas familiares, influenciada pela cultura e história pessoal de cada pessoa mediante a forma de educação e, conseqüentemente, pelas classes sociais.

Os autores examinam ainda o aumento da visibilidade social da infância e das crianças no final do século XX, debatendo as conseqüências sociais, políticas e de investigação. O texto de Sarmiento (2008) indaga as situações e condições paradoxais nas quais as crianças vivem, desde a sua importância crescente numa sociedade com menos nascimentos até as inconsistências da agenda política que, mesmo reconhecendo os direitos infantis, não assegura a sua implementação. Aborda a discussão sobre os limites etários da infância e a definição dos direitos infantis, enfatizando a importância de considerar as culturas e os contextos particulares de cada criança. Em suma, o texto advoga pela análise da infância sob a perspectiva das crianças, empregando métodos que permitam a coleta de suas vozes e a compreensão de suas realidades e interpretações.

---

<sup>8</sup> “O sentimento da infância não significa sinônimo de amor pelas crianças, refere-se ao reconhecimento das características específicas da infância e suas particularidades que são diferentes, fundamentalmente, do adulto mesmo jovem. Essa percepção não existia [...]” (Ariès, 1981, p. 156).

Durante esse processo de construção, a categoria criança foi gradualmente se estabelecendo em torno da criança branca e universal, conforme os padrões de uma sociedade estruturalmente racista e branca. Isso suprime a possibilidade de outras vivências para outros grupos sociais, como os povos indígenas, andinos e africanos, com narrativas a serem consideradas.

Ao construírem seus processos subjetivos na cultura, todas as crianças merecem proteção e atenção, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Diversas contribuições são discutidas no Brasil em estudos realizados por: Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, 2011, 2022, 2024), Cristina Teodoro (2011) Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2011), Eliane Cavalleiro (2001, 2003), Lucimar Dias (2007), Ellen de Lima Souza (2022), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Maria Walburga dos Santos (2012), Márcia Aparecida Gobbi (2015), Nilma Lino Gomes (2011, 2012), Thaís Regina de Carvalho (2020a, b), entre outros, que destacam a criança como um sujeito de direitos que, ao mesmo tempo, é universal, individual e singular; agentes culturais que criam, recriam e produzem cultura; influenciados por suas culturas, interagem com seus pares e adultos; um sujeito distinto dos adultos, que resiste à violência, às desigualdades, que está desejava de construir e interpretar ativamente seus papéis na sociedade em que está inserida em sua dimensão histórica, social e política.

É comum que os conceitos de infância e criança<sup>9</sup> sejam usados como se tivessem o mesmo significado, mas essa simplificação não expressa a realidade. Dito de outra maneira, a infância é uma categoria social do tipo geracional e a criança é o sujeito social concreto, ou seja, o autor social que vivencia a infância. Assim, uma criança pode ser criança sem vivenciar a infância (Manuel Jacinto Sarmiento, 2005). As crianças assumem papéis sociais, enquanto a infância é uma construção social, conforme já foi destacado. Análises até aqui apresentadas nos auxiliam a compreender as inúmeras formas de infância que existem em nossa sociedade, as quais são influenciadas por desigualdades e diferenças. Há diversas interpretações e significados relacionados à infância.

A obra *Sociologia da Infância no Brasil*, organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniel Finco (2011), apresenta o estado da arte da construção do campo da sociologia da infância no mundo e os enfrentamentos do campo na sociologia. Então, a partir disso, sugere

---

<sup>9</sup> As crianças, na visão desse pesquisador, são atores sociais que se constituem através das diferentes instituições sociais (familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas), interpretando o mundo adulto e produzindo suas culturas de pares. A criança que Freud descortina é um sujeito desejante, estando submetida às leis da linguagem que a determinam, demandando amor e não só os objetos que satisfaçam as necessidades. Não é a criança “inocente”, aquele ser em que o “demônio da sensualidade” não provoca abalos, inquietações e perturbações (Leia Prizskulnik, 2004).

algumas discussões sobre os achados obtidos. Discute as principais contribuições para os debates e pesquisas sobre a infância e as crianças no Brasil, que se tornaram mais intensas nas duas últimas décadas, transformando o campo da sociologia da infância em um espaço produtivo para reflexões e investigações.

Afirma Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2011, p. 51):

O campo tem permitido modificação no olhar para suas atividades cotidianas. Em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade naturalmente atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas. Ainda que haja diferenças nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças.

A visão das crianças como agentes sociais traz uma nova perspectiva sobre a infância e seu papel na sociedade, destacando suas contribuições e valorizando suas vozes. Assim, reconhecer as crianças como agentes sociais pode tornar-se uma poderosa ferramenta de transformação para construir uma sociedade mais inclusiva e empática.

Anete Abramowicz (2011) contribui ao enfatizar a controvérsia em torno do conceito de infância, abordando diferentes áreas do conhecimento que a consideram ora como uma estrutura universal, ora como um fenômeno geracional, tratando a infância de forma singular em um contexto e plural em outro. Considera a infância como um campo de investigação, no qual é possível empreender esforços para contestar tanto o adultocentrismo quanto o colonialismo, buscando compreender a criança para além dos paradigmas teóricos predominantes nas distintas áreas de pesquisa acerca da infância.

As pesquisadoras Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2011) oferecem uma contribuição significativa de suas pesquisas na sociologia da infância. Elas buscam debater as variadas experiências de infância e as crianças que formam a sociedade brasileira, discutindo as conexões entre gênero e raça no âmbito da educação infantil, tanto para meninos quanto para meninas, abrangendo crianças brancas e negras, configurando-se como uma ferramenta significativa para a discussão acerca da infância negra. Por fim, essas autoras compartilham seus estudos que procuram refletir sobre o tema, considerando gênero e raça como categorias distintas, porém, que se interpelam no contexto escolar, e como a identidade racial e a percepção dela impactam na formação da identidade das crianças negras e brancas.

Em suma, a infância pode ser vista como uma fase do desenvolvimento, uma categoria social, cultural e histórica que não é a mesma em todos os lugares. Ela é única, formada por diversas infâncias, com variações de classes sociais, culturais, regionais, religiosas, de gênero, idade e etnias. As considerações iniciais mencionadas nos levam a refletir sobre a posição da

criança negra e a vivência da infância negra, além de investigar de que maneira raça e gênero influenciam a experiência de ser criança, tanto em ambientes educacionais como em outros contextos.

O relatório *Primeira Infância no Centro* (Viviane Santiago, 2022), “Assegurando o desenvolvimento integral da criança através do combate ao racismo”, trata de um documento que visa destacar as crianças negras, quilombolas, indígenas e de terreiros nas políticas destinadas à primeira infância, além de apresentar informações que indicam violações dos seus direitos sob uma perspectiva de cuidado e proteção.

De acordo com Viviane Santiago (2022, p. 90):

O Brasil tinha 1,8 milhão de crianças em situação exploratória de trabalho infantil até 2019, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destes, 65% eram meninos negros menores de 14 anos, porém, quando se trata de trabalho infantil doméstico, são mais de 94% de meninas, e o índice, com recorte de gênero e raça, revela que 73,5% eram negras. No entanto, essa não parece uma discussão urgente ou que mobilize a opinião pública no Brasil quando se sabe que as justificativas à permanência desta situação são do tipo: “o trabalho forma o caráter”, “é melhor estar trabalhando do que estar na rua vadiando, é melhor estar trabalhando do que estar passando fome (grifo da autora).

As informações apresentadas evidenciam a problemática do trabalho infantil no Brasil e seu impacto direto nas crianças negras. Essa realidade se torna ainda mais severa devido às justificativas utilizadas para ocultar a situação com argumentos como “o trabalho forma o caráter” ou que “é melhor trabalhar do que ficar sem fazer nada ou passar fome”. Romper com essa lógica é o que possibilitará que todas as infâncias sejam protegidas e que tenham oportunidades iguais de desenvolvimento.

A pesquisa explana ainda, conforme Viviane Santiago (2022, p. 5), que:

Pretende-se nesse artigo evidenciar a construção social de uma ideia de não-criança para meninas e meninos negros no Brasil e recomendar as ações necessárias para a construção de uma ideia de infância que permita a meninas e meninos negros e negros a vivência de uma vida em sua plenitude e que reposicione socialmente a percepção dos mesmos em sua inteireza e humanidade.

O pensamento acima ressalta que nem todas as crianças têm a oportunidade de desfrutar de uma infância plena, evidenciando que a ideia de “não criança” é uma construção social que desumaniza e limita o potencial infantil, especialmente entre aquelas que sofrem discriminação racial. Isso gera a urgente necessidade de se desenvolver uma compreensão da infância negra, que possibilite a essas crianças viverem de forma completa e serem devidamente reconhecidas. As visões sobre a infância variam conforme a raça, gênero, classe social e, a depender desses aspectos, as possibilidades sobre os rumos de sua existência.

As informações corroboram e reforçam o estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2023, destacando o efeito do racismo na infância, conforme demonstrado no Quadro 1.

**Quadro 1 - Síntese a partir da pesquisa da Unicef (2023)**

<b>Pesquisa da Unicef (2010) - Racismo na infância</b>
A criança negra tem 25% mais chances de morrer, antes de completar um ano que as crianças brancas.
Uma criança indígena tem duas vezes mais chances de morrer que uma criança branca na infância.
A pobreza na infância tem cor, atinge 32,9% das crianças brancas e 56% das crianças negras.
A criança indígena tem três vezes mais chances de estar fora da escola do que a criança branca.
Das 530 mil crianças fora da escola, 62% são negras.
Dos 54% do total de crianças no país, as negras e indígenas são as mais excluídas.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023) a partir de dados da Unicef (2010).

Ao observarmos a síntese do Quadro 1, os dados indicam que as crianças negras e indígenas são aquelas que, invariavelmente, têm seus direitos negados, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como o de vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Essa realidade perversa foi delineada e entendida de maneira mais contundente graças ao trabalho de investigação de Achille Mbembe (2017), um filósofo, teórico político, historiador, intelectual e docente camaronês. Essa questão também foi abordada pelo filósofo e escritor Renato Noguera (2020), doutor em filosofia, estudioso da filosofia africana e da infância negra no Brasil.

Mbembe (2017) discute, em seus estudos, que a soberania na contemporaneidade vem sendo a manifestação suprema de autoridade e aptidão para tomar decisões, que determina quais vidas são dignas de serem vividas e quais podem ser eliminadas ou matáveis. Elabora um arcabouço teórico essencial para reflexionar sobre a necropolítica de extermínio promovida pelo Estado, que continua a ceifar vidas de homens, jovens negros e crianças negras. Essa dinâmica se assemelha a uma “*roleta-russa*”, em que se decide arbitrariamente quais corpos têm o direito à vida e quais são considerados descartáveis, perpetuando o sistema capitalista por meio de seus mecanismos de exclusão e segregação. Sua perspectiva nos ajuda

a refletir sobre a situação do Brasil, onde um jovem negro morre a cada 23 (vinte e três) minutos no país (Mapa de Crimes Violentos do Portal Gedelés)<sup>10</sup>.

Assim, é crucial que esta reflexão acerca da soberania ultrapasse um debate teórico e se transforme numa prática social que reconheça a vida em suas diversas manifestações como um direito inalienável, que, no caso brasileiro, ao longo de décadas, não tem sido garantido. Os crimes violentos contra a população negra têm sido monitorados pelo Atlas da Violência, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que, anualmente, produz um relatório atualizando os dados de violência, em que visa retratar a violência no Brasil. As informações sobre homicídios são analisadas à luz da perspectiva de gênero, raça, faixa etária, entre outras.

Os dados do ano de 2024 informam que crianças e adolescentes negros são 83% das vítimas de mortes violentas, como mostra a Figura 2.

**Figura 2 – Infográfico Atlas da Violência – IPEA (2024)**



Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia>.

O relatório do Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil (2024) destaca que:

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-dizonu-ao-lancar-campanha-contra-violencia/>. Acesso em: 23 maio 2024.

Mais de 15 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil nos últimos três anos. Nesse mesmo período, 165 mil meninos e meninas até 19 anos entraram para as estatísticas de vítimas de abusos sexuais. A diferença racial, no caso da violência letal, já está presente desde a infância. 64% das vítimas de até quatro anos são negras. Isso vai crescendo e a gente chega na faixa etária de 15 a 19 anos com 83% das vítimas negras. No total, das mais de 15 mil mortes nesses três anos, 82,9% eram de negros e negras (Brasil, 2024b).

A avaliação da desigualdade no Brasil apresenta uma imagem alarmante da nossa sociedade, na qual a fragilidade de crianças e jovens se entrelaça com questões raciais numa trama intrincada e dolorosa. Os dados exibidos não se limitam a estatísticas porque simbolizam vidas negligenciadas em um sistema que deveria zelar pela salvaguarda e dignidade de todos os cidadãos. O documento também indica um crescimento no número de vítimas de violência sexual entre crianças até nove anos: quase 23 mil ocorrências. Urge uma reflexão da sociedade para um compromisso imediato a fim de superar a desigualdade profundamente enraizada e estabelecer uma cultura que respeite e valorize a vida, pois vidas negras são importantes!

O estudo realizado por Renato Nogueira (2020) sobre a necropolítica desloca a relação para incluir no debate a infância negra e altas taxas de mortalidade, enriquecendo a discussão teórica ao oferecer uma nova perspectiva epistemológica sobre o conceito. Nogueira (2020) caracteriza a necroinfância como um conjunto de ações, métodos e dispositivos que impedem o usufruto da infância.

Nogueira (2020) ressalta ainda que a infância negra no Brasil é coisificada e, em vez de cuidado, as crianças experimentam todos os tipos de violência, ocultando e desconsiderando suas necessidades e direitos. O Estado atua como um inimigo da infância negra, negando-lhe o direito de desfrutar desse espaço conhecido como infância. Mas como isso ocorre? Elas são impedidas pelas políticas governamentais de assegurar uma infância que cuida e acolhe. Portanto, é essencial que nos empenhemos na luta contra o racismo, permitindo que elas ocupem todas as áreas da sociedade, pois crianças negras são importantes<sup>11</sup>.

As investigadoras Maria Walburga dos Santos e Larissa Lins (2022) dialogam com Renato Nogueira, quando ressaltam que a Necroinfância é

[...] uma variante dos dispositivos de controle da necropolítica, sendo o principal alvo das crianças, mais precisamente as crianças negras. As crianças negras não possuem uma infância acolhedora que as tratem com a devida proteção durante a fase do crescimento, de brincar, se alimentar, ser cuidada e educada como nos dizem diversos documentos oficiais brasileiros (Santos; Lins, 2022, p. 280).

<sup>11</sup> Ele aqui faz alusão à campanha #saudeMentaldaPopulaçãoNegraIMPORTA! Desenvolvida pela Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/os. Disponível em: [https://www.facebook.com/anpsinep/videos/661936331339686/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/anpsinep/videos/661936331339686/?locale=pt_BR). Acesso em: 2 set. 2024.

A violência, o encarceramento e os óbitos afetam de forma desigual as crianças negras no Brasil, sendo frequentemente vistas como mortais, invisíveis e violentas. Essa situação ocorre porque o racismo distorce a percepção de que as crianças não têm o direito de desfrutar da infância. A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, confirma que todas as crianças têm direitos relacionados à provisão, proteção e participação.

Ione da Silva Jovino (2015) apresenta uma pesquisa sobre a história da criança, infância e raça na iconografia do século XIX. Seu trabalho destaca que, apesar da dureza da escravidão, as crianças eram cuidadas pela sua família ampliada, como as madrinhas e padrinhos, cujos vínculos de solidariedade eram fundamentais para sobreviver num ambiente hostil. Já Maria Vittoria Pardal Civiletti (1991) analisa as transformações no discurso e nas práticas de assistência à criança no Brasil do século XIX, com ênfase em documentos do período. Ela destaca o surgimento de creches e asilos, após a abolição da escravatura, para controlar as classes menos favorecidas, liberar as mulheres da responsabilidade materna para que pudessem trabalhar e incrementar a produtividade masculina.

Ademais, observo que as ideias de infância, proteção e cuidado frequentemente deixam de lado meninos e meninas negras, levando à consideração de uma “não infância”, como já foi mencionado anteriormente. Essa situação torna evidente, por meio de ações fundamentadas em processos de escravização, desumanização, racismo estrutural e do acirramento das desigualdades sociais, que, no Brasil, são elementos essenciais e impactam as interações sociais, econômicas e políticas da sociedade. Na sequência, as contribuições são em torno de como o MNE tem se esforçado para pautar pela educação como direito de todas(os) e especialmente as infâncias negras.

## **1.2 A infância negra e o Movimento Negro Educador na luta antirracista**

Os movimentos sociais desempenham um papel crucial no processo de transformação da sociedade brasileira, seja no âmbito social, político ou econômico, especialmente, após os anos 1980, marcada por mudanças no cenário político, pelos processos de redemocratização e pelo protagonismo da sociedade civil, apesar dos problemas econômicos. O movimento negro é notável por sua batalha contra a discriminação racial e pelo incentivo à igualdade racial, tornando-se um elemento fundamental na re-existência. A relevância do movimento

social negro pode ser analisada de diversas maneiras: combate ao racismo e à exclusão; implementação de políticas de ação afirmativa; valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira; alteração de leis; promoção da mobilização e da participação política e social; além de incentivar a autonomia e a liberdade dos indivíduos.

Desse modo, é inquestionável a influência do MN na formação dos mecanismos democráticos em nossa sociedade. Por isso, é essencial entender e analisar suas estruturas de poder, os contextos políticos e sociais que permeiam o MN. Isso implica valorizar as diferentes trajetórias e áreas de atuação desenvolvidas mediante jornadas repletas de obstáculos, conflitos, contradições, fracassos e conquistas, protagonizadas por indivíduos e coletivos engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas(os). Trata-se de movimento que tem lutado constantemente por reconhecimento, igualdade e justiça, enfrentando desigualdades no sistema e buscando mudar as estruturas sociais que sustentam o racismo e a exclusão. É, pois, um movimento que busca não apenas direitos iguais, mas também uma valorização completa da identidade negra e da diversidade, visando construir uma sociedade inclusiva, democrática e equânime.

O exercício Sankofa permite a compreensão das diversas dimensões que estabelecem conexões com a nossa ancestralidade, exigindo a identificação e o reconhecimento da intelectualidade negra, formada por mulheres e homens, entre os quais se destacam: Dandara, Zumbi dos Palmares, Tereza de Benguela, Abdias do Nascimento, Lelia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Petronilha Silva, Nilma Gomes, Hamilton Pereira, Kabengele Munanga, Carlos Moure e Marielle Franco.

É evidente que a lista mencionada anteriormente não captura plenamente a riqueza da intelectualidade afrodescendente, considerando apenas as figuras citadas. A intenção é que, ao ler, o leitor recorde de outros nomes e contribuições, expandindo assim a luta contra o epistemicídio e a intelectualidade negra. Um esforço nesse contexto foi demonstrado no livro *A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial: Brasil 200 Anos (1822-2022)*, no qual se apresentam 34<sup>12</sup> intelectuais de diversos segmentos acadêmicos, escritores/as, poetas e ativistas afro-brasileiros/as que analisam a história do país.

A obra foi idealizada e organizada por Helio Santos, doutor em Administração pela

---

<sup>12</sup> A lista dos intelectuais que colaboraram com a obra de Helio Santos (2022): Amauri Mendes Pereira, Ana Flávia Magalhães Pinto, Ana Maria Gonçalves, Anielle Franco, Bianca Santana, Carlos Alberto Medeiros, Conceição Evaristo, Cuti (Luiz Silva), Denise Carrascosa, Dennis de Oliveira, Djamila Ribeiro, Edna Roland, Elias de Oliveira Sampaio, Elisa Lucinda, Jaqueline Gomes de Jesus, Joel Zito Araújo, José Enes de Jesus, Kabengele Munanga, Marcilene Garcia de Souza, Mário Theodoro, Michael França, Nívia Luzia Silva de Santana, Renato Ferreira, Ronilso Pacheco, Samuel Vida, Sueli Carneiro, Valdirene Silva de Assis, Valter Silvério, Zélia Amador Deus e Helio Santos.

FEA-USP e com histórico militante da causa antirracista. Ele reúne um time potente, composto de 18 mulheres e 16 homens (entre os quais Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Maria Aparecida Silva Bento e Djamilia Ribeiro), que apresentam uma visão crítica acerca das principais questões que dominam a pauta atual: meio ambiente, reforma tributária, políticas afirmativas e de reparação, segurança pública, política e economia.

Posso dizer que a intelectualidade negra tem se mobilizado para gerar conhecimento contra o hegemônico, saberes que desafiam o *status quo*, enfrentando diversas formas de opressão, como racismo, sexismo, violência e desigualdades sociais, e buscando alternativas para transformar a realidade da população afrodescendente. Na área educacional, observo um aumento na produção nos últimos anos, tornando a intelectualidade negra mais evidente.

Em 2002, diferentes pesquisadoras(es) começam a pensar a ideia de organizar um congresso no qual pudessem se reunir professoras(es), militantes, pesquisadoras(es) e todas(os) os envolvidos com a questão racial. A materialidade do projeto aconteceu no I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), realizado de 22 a 25 de novembro de 2000, em Recife, Pernambuco. O evento foi um marco na análise da pesquisa de acadêmicas(os) negras(os) e do estudo das condições afrodescendentes no Brasil. Com a presença de aproximadamente 320 pesquisadoras(es) de diversas regiões e convidadas(os) internacionais, o evento teve forte concentração nas áreas de educação, saúde, história, sociologia e antropologia.

O Copene enfrenta os desafios de ser o principal encontro de intelectuais negras(os) no Brasil, além dos dilemas impostos pelo próprio desenvolvimento e necessidades internas e externas da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). O último congresso realizado em Belém do Pará, de 9 a 13 de setembro de 2024, congregou cerca de 3.000 pesquisadoras(es) de várias partes do Brasil para compartilhar e apresentar suas pesquisas acadêmicas, promovendo um intercâmbio de conhecimentos entre diferentes gerações de estudiosos em meio ao aquilombamento e aos dilemas citados acima.

Os espaços dos Copenes foram fundamentais para me constituir como pesquisadora. Participei do primeiro, em 2008, realizado em Goiânia. Os debates me aproximam do tema da discussão do mestrado<sup>13</sup> em que examino a produção de conhecimento sobre as(os) negras(os) e a educação a partir da história do MN, como uma história importante para se entender a Lei

---

<sup>13</sup> Ver a dissertação de VIEIRA, Cecília Maria (2011). *Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios acerca da aplicação da Lei nº 10.639/2003 na cidade de Goiânia*. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert\\_Cec%C3%ADlia\\_Maria\\_Vieira.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Cec%C3%ADlia_Maria_Vieira.pdf) Acesso em: 13 out. 2024.

nº 10.639/03 e os antecedentes à legislação. Apresento a evolução das contribuições significativas do movimento no pós-abolição dos anos de 1920–1960, 1960–1980 e 1980–2005, bem como sua produção, principalmente na educação, na luta pela construção cotidiana de novas metodologias para uma educação antirracista. Trata-se de um delineamento que se justifica para compreensão dos marcos históricos do MN nos seus primórdios, ao sublinhar a árdua militância negra na luta pelo reconhecimento do Estado, do papel marginalizado das(os) negras(os) e das relações étnico-raciais na sociedade brasileira (Vieira, 2011).

Os intelectuais Lelia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982, p. 148-149) avaliam as definições, classificando-as em restritas e excludentes, optando por aquela que julgam ser mais abrangente, com o objetivo de aprofundar a compreensão. Eles então destacam que:

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África.

O pesquisador enfatiza a pluralidade do movimento e a re-existência diante dos obstáculos historicamente enfrentados, como a Ditadura Militar no Brasil. Destaca a importância da mobilidade social para a população negra, ressaltando os processos educacionais. Ao final, ele identifica as transformações globais que servem como fonte de inspiração ideológica, transcendentais ao contexto local e direcionadas a um pensamento mais amplamente globalizado.

Igualmente, Joel Rufino dos Santos (1994) nos revela sua perspectiva sobre o que seria, para ele, o MN:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (Santos, 1994, p. 157).

O texto expande a ideia de MN ao considerar suas múltiplas experiências, tipos de

organização e abordagens de formação. Além disso, apresenta princípios-chave para definir os grupos que participam de um sistema colaborativo, destacando sua natureza dinâmica, marcada por contradições e capaz de se adaptar às mudanças sociais e históricas, bem como a novas oportunidades de ação.

A professora Nilma Lino Gomes (2011), de maneira concisa, caracteriza o MN como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto na atualidade da organização dos movimentos sociais, engajado na articulação transnacional junto a outros movimentos e Organizações Não Governamentais (ONGs) na luta pela construção de uma sociedade democrática. Essa atuação política teve um papel significativo a partir dos anos 2000, impactando tanto o governo brasileiro quanto instituições de pesquisa, como o Ipea e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa estratégia levou a mudanças em diferentes setores, especialmente nas universidades públicas, com a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra (Gomes, 2011).

Nilma Lino Gomes (2011, p. 141) discute o ambiente interno das organizações, enfatizando que:

[...] cada uma dessas organizações viveu processos de tensão interna, contradições, conflitos, assim como todas as ações emancipatórias presentes nas sociedades. No entanto, podemos dizer que a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina.

Ao considerar a complexidade da composição do MN, é inevitável visualizar uma trajetória marcada por períodos positivos e negativos, lutas e re-existência, e as contradições históricas de cada período. Contudo, é indiscutível que o combate ao racismo esteve no cerne de todas as suas batalhas, entrelaçados com o direito à liberdade, a manutenção da cultura africana, a igualdade de direitos e os direitos humanos.

Em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Nilma Lino Gomes (2017) apresenta várias reflexões e contribuições. O texto é um convite a(o) leitora(o) para refletir e desvelar os problemas profundos que compõem a sociedade brasileira. Enfatiza a riqueza epistemológica do MNE, tendo como centro a educação; demonstra o protagonismo do MN e sua interface em relação à educação e aos movimentos sociais e como age como principal mediador entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Não por acaso, a autora inicia a obra afirmando: *O Movimento Negro é um educador* (Gomes, 2017, p. 13). A autora destaca também o papel do MN como ação, que de fato educa e reeduca. Ela enfatiza que o MN contribui para a produção de saberes emancipatórios e para a sistematização de conhecimentos sobre a questão

racial no Brasil.

Nilma Lino Gomes (2017) ressalta ainda que o MN é responsável por ressignificar o conceito de raça, politizando-a e retirando a população negra de uma posição historicamente inferiorizada. O estudo apresenta uma análise dos diferentes campos nos quais o MN atua, incluindo sua influência nas políticas públicas, na educação e na construção de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos. Ao apresentar uma síntese da historiografia do MN contemporâneo e o progresso de sua força coletiva na sociedade brasileira, desde a década de 1970, a autora traz o debate sobre a corporeidade do corpo negro e a reprodução de estereótipos do negro pela Indústria Cultural. O Brasil teve momentos de regulação emancipatória, mas não houve uma linearidade. Mostra a importância das lutas emancipatórias anteriores e, após 1888, fala das ações afirmativas, faz críticas contundentes ao que chama de “Nossa falsa abolição” e exalta o papel importante das ações afirmativas em garantir ao povo negro determinados espaços que lhes foram negados historicamente. Também discute a participação de negras(os) no mercado editorial, nas universidades e nos institutos de pesquisa, bem como na produção (Gomes, 2017).

Logo, é essencial reconhecer o MN como um ator político significativo que compila, articula e propaga conhecimentos emancipatórios gerados pela população negra ao longo da trajetória social, política, cultural e educacional do Brasil.

Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação, da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade [...]. Para fins deste estudo e para a compreensão do movimento negro como um importante ator político que constrói, que constrói sintetiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social política cultural e educacional brasileira [...] (Gomes, 2017, p. 23-24).

Aqui se destaca um movimento que não é estático, mas sim dinâmico, adaptando-se às circunstâncias sócio-históricas e às oportunidades de atuação. Ao longo do século XX, conforme as diferentes conjunturas sócio-históricas e as possibilidades de atuação estabelecidas, o movimento social negro organizado se manteve como um ator social que produz saberes emancipatórios. Gomes também destaca a importância do MN, afirmando que:

O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias. Por

isso, apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado, temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas (Gomes, 2017, p. 20).

O MN desempenha um papel importante na luta por justiça e igualdade, atuando como um agente que nos fortalece e nos reeduca. Desempenha um papel vital que transcende a mera promoção de conscientização sobre desigualdades; ele é uma força propulsora de re-existência coletiva e transformação social. Em um cenário repleto de adversidades, a capacidade desse movimento de inspirar esperança e união se torna não apenas encorajadora, mas essencial para qualquer mudança significativa na sociedade brasileira. Essa mobilização é alimentada pelo empoderamento das nossas raízes ancestrais e serve como um estímulo para enfrentar os desafios atuais no Brasil, incluindo o racismo, o patriarcado e as injustiças do capitalismo. E, no caso do Brasil, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 21):

[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas.

O MN reconfigura e politiza o conceito de raça, percebendo-a como um meio de emancipação ao invés de um recurso conservador de controle, evidenciando como a raça impacta a construção das identidades étnico-raciais. O movimento, ao reinterpretar a raça, questiona a história do Brasil e da população negra, criando conceitos e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos. Além disso, questiona a politização da raça ao apontar as dinâmicas de poder e a posição subalternizada que, historicamente, foi atribuída aos indivíduos negros(os). A politização da raça questiona a história do negro no Brasil, ao ressignificá-lo não como um obstáculo ao progresso, mas como um elemento-chave na formação de uma sociedade mais democrática. Por fim, questiona a politização da raça ao indicar o engendramento das relações de poder e o lugar marginalizado oferecido aos negros na sociedade brasileira. De forma enfática, ela destaca que:

[...] é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do Movimento Negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram (Gomes, 2017, p. 36).

Sob a perspectiva legal, posso dizer que o conjunto de leis que compõem a EREER é visto como uma legislação avançada. A batalha é pela sua efetivação e que resulte em alterações concretas no dia a dia da comunidade negra. O MN critica e propõe soluções que são convites à construção conjunta de um futuro justo e igualitário. No pós-abolição, conferiu centralidade aos processos educativos como uma das formas de mitigar os efeitos de racismo na sociedade brasileira. E, assim:

Reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são frutos de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência (Gomes, 2017, p. 130).

Em síntese, o MN desenvolve um projeto educacional emancipatório que visa socializar os conhecimentos acumulados pela comunidade negra ao longo de sua história. Então, Gomes (2017) pontua sobre a importância dos movimentos sociais como agentes educativos e transformadores na produção de conhecimento emancipatório no Brasil. A autora reconhece que esses movimentos desempenham um papel crítico e ativo ao questionar o conhecimento científico estabelecido, ao mesmo tempo em que revisitam novas temáticas e perspectivas que muitas vezes são marginalizadas ou negligenciadas pela academia tradicional. Essa mesma autora ainda destaca que:

No Brasil, esses saberes emancipatórios da comunidade negra carregam consigo uma pesada carga de regulação, pois são construídos no contexto de uma sociedade regulada não só pelo capitalismo, mas também pelo racismo e pelo machismo. O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e interioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira (Gomes, 2017, p. 98).

Assim, o MN e os saberes se entrelaçam na construção de uma nova forma de entender e lidar com o processo que envolve o racismo e a desvalorização do povo negro, pois:

Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1988), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enuncia (Gomes, 2017, p. 47).

Como uma entidade política, o MN gera discursos e reorganiza declarações, buscando redefinir narrativas e perspectivas sobre questões raciais e sociais. Nesse sentido, a inserção e a atuação do movimento social na esfera política tensionam criar leis que legitimem esses

saberes ao exigir a criação de legislações que atendam as demandas da comunidade negra excluída.

Posso afirmar que houve um crescimento na produção relacionada à infância e à criança negra, principalmente, impulsionado pelos estudos da sociologia da infância e pelo MNE. No entanto, a pesquisa acadêmica ainda é restrita em relação à infância negra e às vivências de crianças negras. Vários profissionais, incluindo educadores, psicólogos, sociólogos, historiadores e psicanalistas, têm se dedicado a este tema, muitos deles impulsionados pelo MNE, que desempenha um papel crucial na discussão tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele.

Com base nesses resultados, optei por realizar uma pesquisa bibliográfica no BDTD, abrangendo os anos de 2017-2022, para respaldar as análises e reflexões ao longo da tese.

### **1.3 O lugar da criança negra nas pesquisas no Brasil nos últimos anos**

Desde 2010, a área de relações raciais e da infância negra registra um aumento na produção acadêmica no Brasil, como afirmam Míghian Danae Ferreira Nunes e Lajara Janaina Lopes Corrêa (2016) no artigo “As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura”. É emocionante e encorajador perceber que esse avanço é resultado do trabalho de um grupo de pesquisadoras(es) negras(os) comprometidas(os) com a luta antirracista. Como destaca Jurema Werneck<sup>14</sup>, “nossos passos já foram longe”.

A produção se materializa no esforço de um grupo que tem em comum algumas trajetórias laborais iniciadas na escola pública e uma produção que dialoga com os movimentos sociais como notáveis interlocutoras(es)<sup>15</sup>. Entre essas, nominam-se as mulheres negras e não negras que se tornaram fundamentais em minha trajetória de professora, psicóloga e pesquisadora, como: Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz, Dra. Maria Aparecida Silva Bento, Dra. Cristiane Maria Ribeiro, do IF-GO, Dra. Daniela Finco, Dra. Fabiana de Oliveira, Dra. Flávia de Jesus Damião, Dra. Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues, Dra. Lucimar Rosa Dias, Dra. Ione da Silva Jovino, Dra. Maria Walburga dos Santos, Dra. Marly de Jesus Silveira e Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes.

---

<sup>14</sup> Para conhecer mais acerca do significado da expressão “Nossos passos vêm de longe” ver: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.

<sup>15</sup> Ressalto que existem referências de pesquisadoras(es) brancas(os) comprometidas(os) em muitos programas de pós-graduação em todo o país. No entanto, optei por reverenciar a produção intelectual negra, especialmente produzida por mulheres, que são a maioria nessa área de pesquisa devido ao epistemicídio.

A pesquisa conduzida por Rita de Cássia Fazzi, Eliane Cavalleiro e Denise Botelho tiveram um papel crucial nas etapas iniciais da minha jornada acadêmica e nas decisões que tomei como pesquisadora. Sem dúvida, essas investigações ainda atuam como uma referência importante em diversas pós-graduações e programas de especialização no Brasil, motivando as gerações mais jovens. Essa rede de pesquisadoras adverte que haveria silêncio no modo como uma criança pequena e negra molda a infância e seus processos cognitivos subjetivos. Para além da escassez da produção dos estudos sociais sobre a infância e a educação infantil, a interseccionalidade de gênero e raça está excluída da discussão. Raramente, foram realizados estudos em: psicologia da infância, geografia da infância e historiografia, considerando a criança e a infância negra no seu cotidiano (Nunes; Corrêa, 2016).

Fúlvia Rosemberg (2011), em sua obra *A Criança Pequena e o Direito à Creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais*, aponta para uma lacuna nos Estudos Sociais relacionados com a infância, a criança e as relações raciais, destacando a necessidade de sanar essas fragilidades. A autora enfatiza que, para que as políticas públicas voltadas a esse grupo sejam eficazes, é fundamental um engajamento econômico e político em relação a crianças em situação de vulnerabilidade social, incluindo aquelas negras, indígenas e pardas. Ela então resume onze pontos que as(os) pesquisadoras(es) devem considerar:

1. Os estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais.

2. O principal foco de pesquisas e estudos sobre relações raciais e infância ou criança, no Brasil, são as interações interpessoais, destacando estereótipos e preconceitos captados nas interações entre crianças, ou entre adultos e crianças (não vice-versa).

3. As pesquisas são recentes e muito menos frequentes, sendo raríssimos os balanços brasileiros sobre a condição de vida de crianças negras (e indígenas) no contexto das políticas públicas. Com frequência, ainda, resultados de enquetes nacionais não incluem a faixa de zero a três anos ou zero a quatro anos.

4. As pesquisas vêm estudando, principalmente, os processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de zero a três anos (Elaine Oliveira, 1994; Fabiana de Oliveira, 2004).

5. Algumas pesquisas recentes têm procurado apreender as práticas de classificação e denominação de cor-raça entre crianças frequentando o ensino fundamental (Fazzi, 2004; Carvalho, 2005; Rocha; Rosemberg, 2007). Não localizei pesquisas equivalentes, envolvendo crianças de zero a três anos e no contexto da creche.

6. A maioria (ou a quase totalidade) das pesquisas que observaram ou escutaram crianças e apreenderam vocabulário, classificação, preconceito e hostilidade raciais foi realizada nas regiões Sudeste e Sul, sendo poucos os trabalhos realizados em regiões, estados, municípios ou escolas onde a população negra é majoritária.

7. As referências nas pesquisas são exclusivamente sobre a perspectiva atitudinal de expressões do racismo simbólico entre crianças (preconceito, por exemplo), olvidando-se da perspectiva cognitiva.

8. Foram, também, raras as pesquisas brasileiras sobre a construção de identidade racial entre crianças pequenas, à maneira daquelas iniciadas pelo casal Ke, Kenneth Clark e Mamie Clark (1947), com bonecas brancas e negras, e que se desenvolveram nos Estados Unidos da América (EUA) até os dias atuais. Assim, não sabemos se no Brasil também é apenas a partir dos cinco anos que as crianças são capazes de expressar preferência pelo grupo racial “majoritário”, ao mesmo tempo em que expressam rejeição ao grupo racial “minoritário”.

9. Textos sobre relações raciais na infância podem, sem problematização, passar o uso da categoria negra em contexto analítico das desigualdades raciais (ou de categorização de população) para uso identitário e cultural (como categoria étnica).

10. Não foi atualizada a pesquisa realizada por Elza Berquó e colaboradoras nos anos 1980 (macrodados) sobre a atribuição de cor-raça efetuada pelos pais a seus filhos pequenos, quando apontaram uma tendência ao embranquecimento da prole.

11. Não foi aprofundada a pesquisa realizada por Fabiana de Oliveira (2004) sobre a atribuição de cor-raça a crianças de creche pelas “educadoras” (atualmente, denominadas professoras) da rede de creches públicas que tendem atribuir à criança sua própria cor-raça.

Os onze aspectos destacados enfatizam a relevância deste tópico nas investigações atuais sobre a educação na primeira infância. A maioria das pesquisas foca nas dinâmicas sociais relacionadas a estereótipos e preconceitos, assim como nas ideias pré-formuladas que emergem das interações entre crianças e entre adultos e crianças. Isso indica a urgência de ampliarmos a abordagem para englobar relações que considerem idade e raça, além de enfrentar as dificuldades impostas por estudos que envolvem crianças menores de três anos.

Por último, menciono a predominância de investigações que ocorrem nas regiões Sul e Sudeste. As conclusões e sugestões ainda são geradas a partir de uma perspectiva centrada nos adultos, desconsiderando a voz das crianças. Há uma falta de estudos que explorem a natureza do racismo e a percepção das crianças pequenas sobre esse tema, bem como confusões na classificação conceitual da população e os impactos dos processos de branqueamento sobre

crianças e suas famílias. Assim, a pesquisa continua a explorar o papel das crianças nos estudos realizados.

O impacto desse debate é uma brecha que se manifesta também nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e permanece como uma ausência ao longo da trajetória escolar das crianças e adolescentes, que deságua invariavelmente na entrada para a universidade ao tentar acessar a política de Cotas Raciais<sup>16</sup>, onde esses mesmos sujeitos chegam sem conseguir se autodenominar e tendo dúvidas sobre seu pertencimento étnico-racial.

Conforme indicado, o período considerado foi de 2017 a 2022. Os dados coletados foram extraídos da BDTD, do Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação IBCT/MCTI, utilizando os seguintes descritores: 1) Criança *And* Negra; 2) Criança *And* Racismo; 3) Infância *And* Negra; 4) Criança *And* Racismo; 5) Políticas Públicas *And* Criança *And* Racismo; 6) Políticas Públicas *And* Infância Negra; 7) Escrivivências *And* Infância; e 8) Escrivivências *And* Racismo. Esses descritores foram utilizados de forma ampla e de forma específica a partir do título, assunto e resumo. Com este levantamento, tem-se a soma dos trabalhos identificados, com um total de 1.072 trabalhos com a pesquisa realizada de forma ampla, em que foram utilizados a palavra *AND* entre os descritores, facilitando assim o levantamento.

A partir das investigações abrangentes, restou uma quantidade reduzida de estudos para identificar os temas dos descritores destacados nas obras. A Tabela 1 apresenta as dissertações e teses localizadas através da pesquisa.

**Tabela 1 - Pesquisa realizada na BDTD (2017-2022)**

<b>Trabalhos</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>N.</b>
Teses E Dissertações	Ampla	<b>823</b>
Teses E Dissertações	Título, Assunto E Resumo	<b>6</b>
Teses E Dissertações	Ampla	<b>224</b>
Teses E Dissertações	Título, Assunto E Resumo	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>		<b>1.072</b>

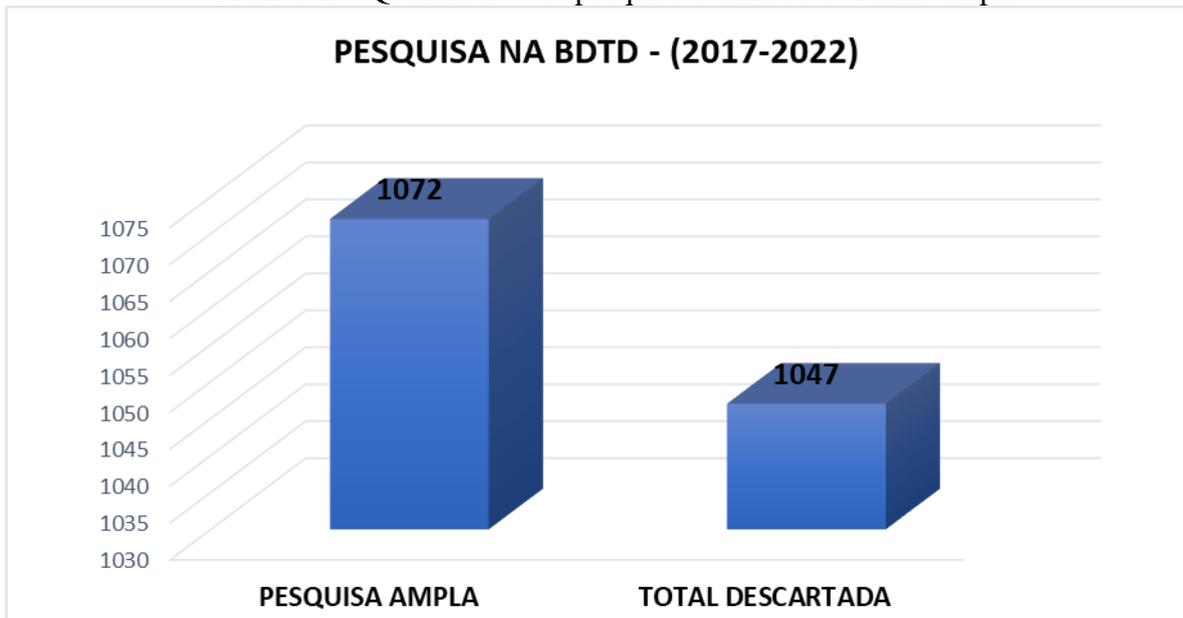
Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

Para compreendermos a seleção realizada, o Gráfico 1 ilustra a proporção de dissertações e teses disponíveis no repositório virtual da BDTD que foram examinadas.

<sup>16</sup> As reflexões surgem das vivências nas Bancas de Heteroidentificação da UFG, onde contribuo desde 2018 como colaboradora externa. É notável a insegurança de jovens negras(os) sobre sua legitimidade para acessar cotas raciais. Isso se relaciona com os processos que muitas vezes invisibilizam as experiências e identidades negras.

Apenas 2,33% dessas obras acadêmicas abordam especificamente o tema em questão, resultando na exclusão de 97,67% das produções que discutem a temática de maneira geral.

**Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisa realizada de forma ampla**



Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

Na pesquisa com filtro, foram considerados o título, o assunto e o resumo dos descritores, resultando 25 trabalhos a serem investigados e são eles que apontam as categorias a serem trabalhadas.

Finalmente, tenho a delimitação pertencente aos descritores utilizados nas dissertações e teses localizadas na BDTD, nos programas de pós-graduação em diversas universidades, com o foco específico na educação básica no Brasil. Dessa delimitação, têm-se 19 dissertações e seis teses, somando um total de 25 trabalhos encontrados, como pode ser observado o resumo dos resultados em seguida na Tabela 2.

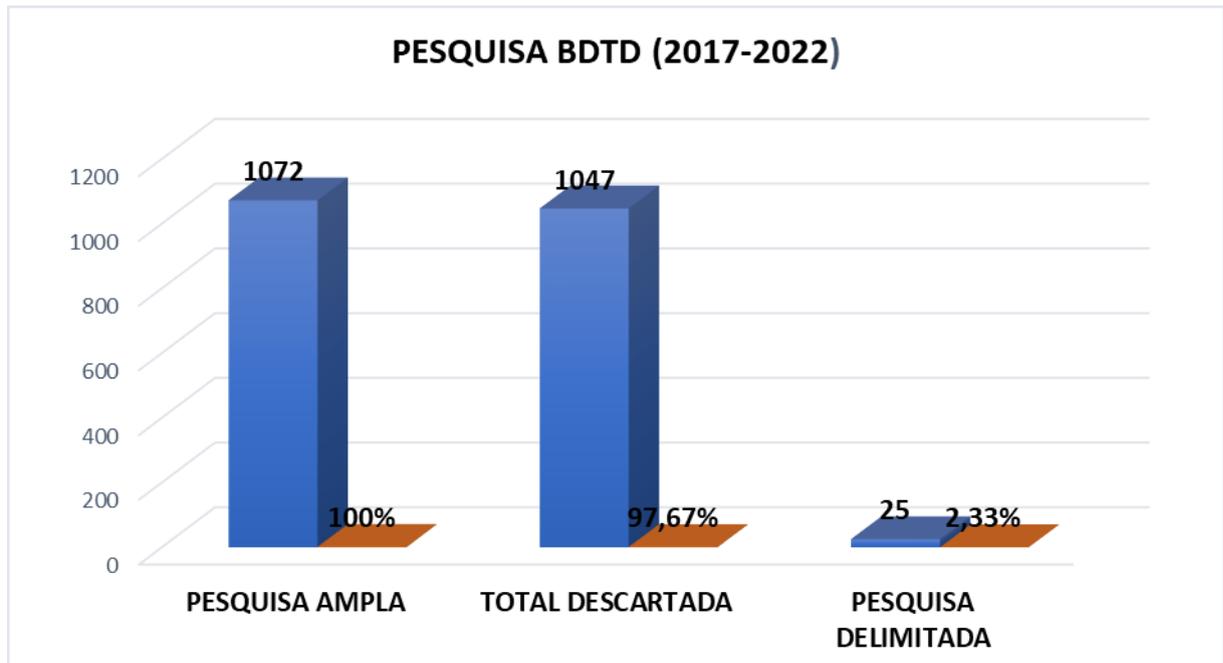
**Tabela 2 - Pesquisa por título, assunto e resumo realizada na BDTD (2017-2022)**

<b>Trabalhos</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>N.</b>
Teses	Título, Assunto E Resumo	<b>6</b>
Dissertações	Título, Assunto E Resumo	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

Já o Gráfico 2, como podemos notar, explicita o número de textos (dissertações e teses) selecionados por meio do levantamento realizado na plataforma virtual consultada com a aplicação dos descritores elencados anteriormente.

**Gráfico 2 – Total de pesquisa realizada nos últimos cinco anos**



Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

É fundamental destacar os indicadores com base na quantidade de trabalhos identificados, evidenciando a publicação de estudos nas quatro categorias. Notei um aumento significativo no interesse pela temática em 2019. Ao longo de cinco anos, somente quatro trabalhos foram registrados na BDTD, sendo todas pesquisas no formato de dissertações. Vale a pena mencionar que não houve a publicação de nenhuma tese relacionada ao descritor analisado.

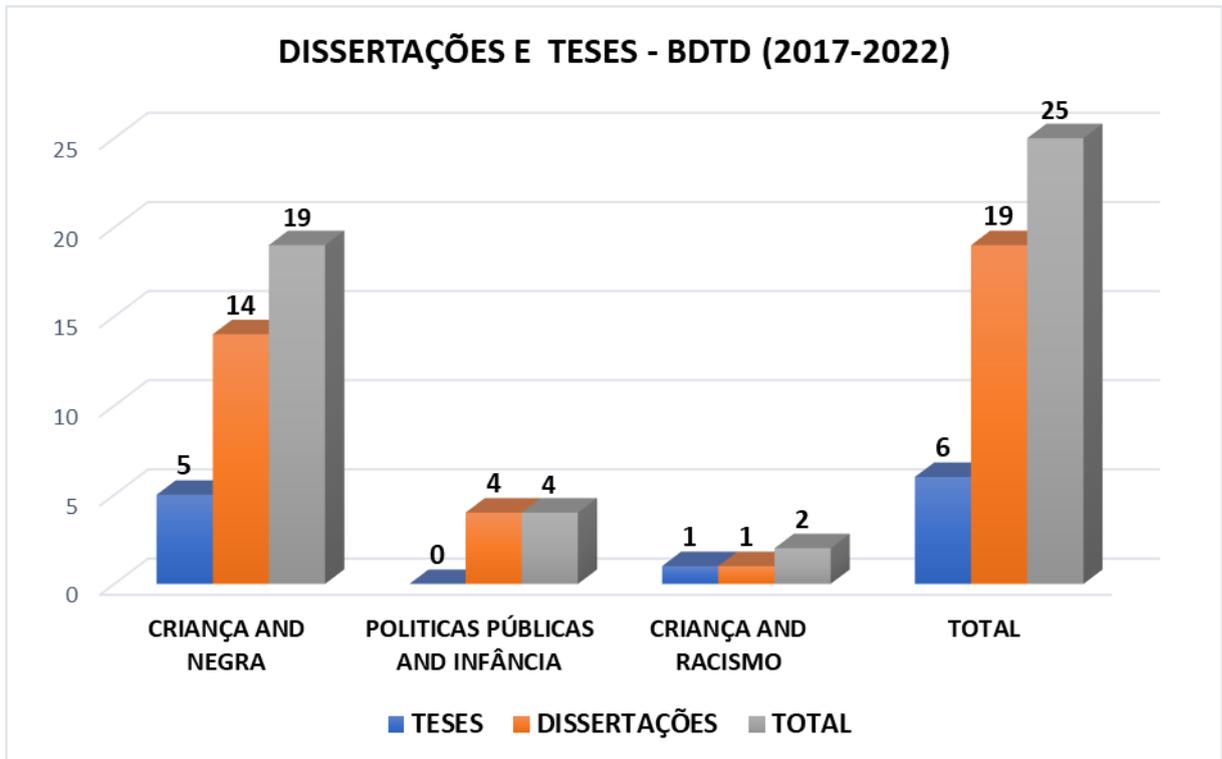
O descritor “Criança Negra” abrangeu 18 trabalhos realizados ao longo de cinco anos, incluindo 13 dissertações e seis teses. Através desse descritor, foi possível localizar um número maior de publicações. E, no ano de 2017, não houve nenhuma publicação relacionada ao assunto. Já o descritor “Criança e Racismo” necessita de maiores estudos, uma vez que, ao longo dos últimos cinco anos, foram produzidas apenas duas dissertações, uma em 2019 e outra em 2020. Não foi encontrada nenhuma pesquisa de doutorado sobre a temática.

Apesar de avanços consideráveis nas instituições acadêmicas para incentivar a escrita de dissertações e teses, ainda é preciso um incentivo mais robusto para a formação e conquista do título de doutor. Infelizmente, é evidente que um tema tão importante como o racismo, que impacta a vida das crianças, não recebe a atenção necessária nas instituições acadêmicas. Isso revela que as discussões sobre o assunto continuam a ser modestas e restritas. Dessa forma, os descritores aplicados nas investigações, ao se concentrarem nas particularidades de título, tema e resumo, restringem-se a 25 trabalhos examinados e avaliados em relação às categorias identificadas como mais frequentes.

Após analisar os 25 trabalhos selecionados, sendo 19 dissertações e 6 teses, tornei evidente que a maioria das investigações foi realizada nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil. A pesquisa desenvolvida por Vanessa Ferreira Garcia e Maria Walburga dos Santos (2020) aponta um crescimento na produção dessas pesquisas ao examinarem dissertações e teses sobre educação infantil e relações étnico-raciais entre os anos de 2013 e 2018. Para conduzir as investigações, empreguei quatro descritores, pois nem sempre os resultados das buscas apresentaram estudos que abordassem a infância e as relações raciais. Mesmo utilizando os campos de título, tema e resumo, foi imprescindível realizar uma leitura preliminar dos resumos, visando incluir apenas as pesquisas que se alinhassem aos nossos objetivos, além de considerar a síntese para identificar as categorias.

Assim, a investigação qualitativa foi realizada entre fevereiro e novembro de 2020, seguindo diversas fases: seleção dos descritores para busca, definição da base de dados a ser utilizada, análise dos resumos de todas as teses e dissertações e elaboração de considerações finais; preenchimento de uma ficha de leitura com informações essenciais de cada estudo e análise dos dados por meio do método de fichero. A revisão dos resumos foi realizada para assegurar que somente os estudos que atendiam aos objetivos da pesquisa fossem incluídos no levantamento.

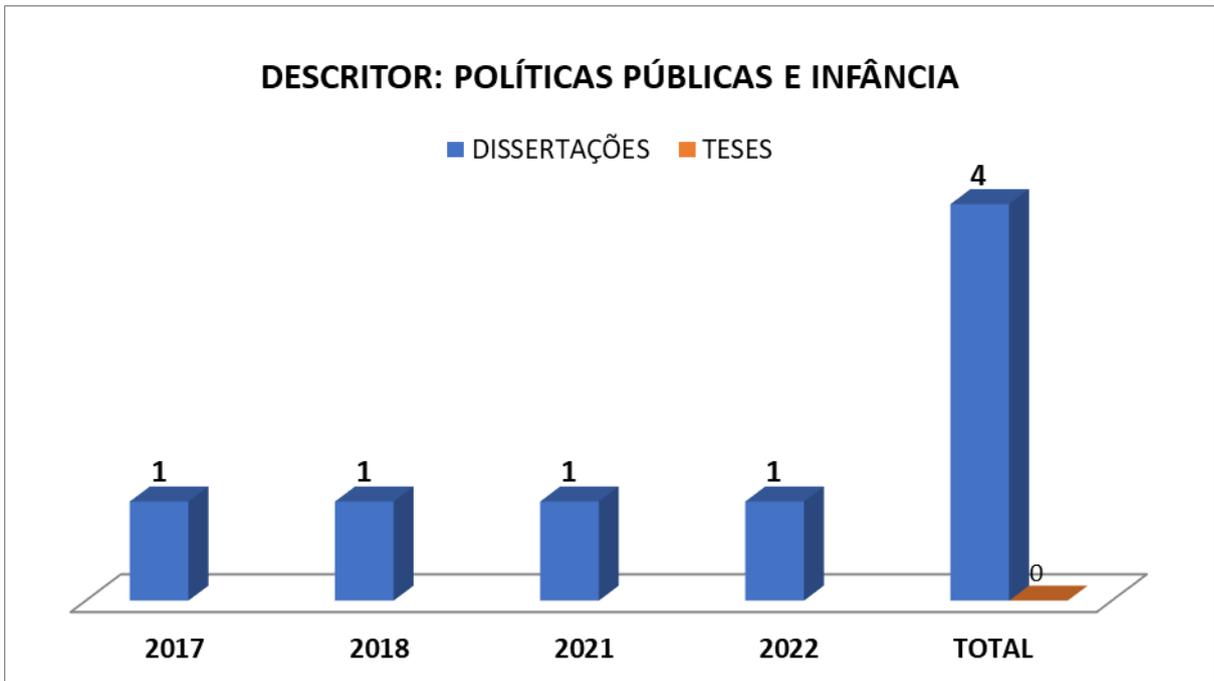
O Gráfico 3 sinaliza os trabalhos que fazem parte do estado do conhecimento na presente pesquisa.

**Gráfico 3 – Total de pesquisas por descritores, por título, assunto e resumo**

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

Observo que 2018 destacou-se como o ano com o maior índice de produções sobre o assunto, totalizando sete dissertações e três teses. É importante mencionar que, em 2022, a pesquisa foi concluída antes do término do ano, indicando a chance de surgirem novos trabalhos, pois ainda não haviam sido registrados na BDTD.

Dessa maneira, o Gráfico 4 ilustra a porcentagem das produções acadêmicas relacionadas aos trabalhos utilizados sobre o assunto. Dentre os 25 trabalhos selecionados, 76% são dissertações e 24%, teses.

**Gráfico 4** – Percentual de dissertações e teses da BDTD sobre a temática

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

Com base na análise das produções científicas, foram identificadas três categorias que se relacionavam com o tema abordado. Essas categorias foram definidas por sua recorrência nas 25 publicações do estado da arte dos últimos cinco anos da BDTD. As categorias identificadas ao longo do percurso da investigação são: 1) Criança Negra e Racismo; 2) Psicologia e Subjetividades; 3) Práticas e Contextos Educativos. Assim, tenho, em seguida, as análises dessas categorias encontradas nos trabalhos de dissertações e teses.

#### **1.4 Categorias de análises: pesquisas de dissertações e teses**

Ao refletir sobre as categorias de análise deste trabalho, foi necessário revisar os resumos das dissertações e teses indexadas, além de criar uma síntese para facilitar a compreensão das categorias. Esse processo proporcionou uma visão mais clara do que as(os) pesquisadoras(es) têm abordado nas publicações selecionadas da BDTD, nos últimos cinco anos, as quais foram utilizadas na pesquisa.

##### ***1.4.1 Criança Negra e Racismo***

Os trabalhos pesquisados foram separados pelas categorias encontradas e analisados para esta discussão. Portanto, para a referida categoria, são apresentadas, no Quadro 2, as pesquisas selecionadas.

**Quadro 2 – Categoria: Criança Negra e Racismo**

Q	Títulos	Autores Ano	Área	Univ.
1	Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo: relações étnico-raciais na Educação Infantil	SILVA, Kátia Karoline Ferreira (2022)	Mestrado em Educação	Univ. F. do Ceará
2	Socialização antirracista e consumo: uma análise sob a perspectiva dos pais de crianças negras	MARTHA, Danusa Santos de Vasconcellos (2021)	Mestrado em Administração	Fundação Getúlio Vargas
3	Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte	SANTOS, Elândia dos (2018)	Mestrado em Educação	Univ. F de Minas Gerais - UFMG
4	Rosário dos kamburekos: espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no Reinadinho (Oliveira-MG)	ALTIVO, Bárbara Regina (2018)	Doutorado em Comunicação Social	Univ. F. de Minas Gerais - UFMG
5	Análise das diferenças posturais e comparação da flexibilidade muscular em crianças negras, brancas e orientais de 9 a 15 anos	SANTOS, Christye Noemi Cardoso dos (2020)	Mestrado em Ciências	Univ. de São Paulo USP
6	A imagem da criança negra na Literatura Infantil: estudo comparado de narrativas latino-americanas	FERREIRA, Sandra de Oliveira (2018)	Mestrado em Literatura Comparada	Univ. F. de Integração Latino-Americana
7	A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras	BARBOSA, Jéssica de Sousa (2018)	Mestrado em Formação de Professores	Univ. Estadual da Paraíba
8	A construção da identidade da criança negra pela ludicidade do jongo	SANTOS, Margareth dos Anjos (2018)	Mestrado em Educação	Univ. do Estado do Rio de Janeiro
9	Representação estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	SILVA, Patricia Santos (2018)	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 2 aborda a categoria “Criança e Racismo”, com um total de dez pesquisas, sendo uma tese e nove dissertações, realizadas entre 2018 e 2022. Como já mencionado anteriormente, as reflexões expostas foram elaboradas após uma cuidadosa análise dos resumos, introduções e conclusões, e aqui ressaltamos os estudos que contribuíram com a discussão.

O estudo realizado por Jéssica de Sousa Barbosa (2018) focou na educação infantil, implementando atividades lúdicas e pedagógicas para promover a formação da identidade étnico-racial em crianças de cinco e seis anos. A pesquisa aborda a importância dos brinquedos e suas influências no desenvolvimento infantil. Do ponto de vista metodológico, caracterizo-a como uma Pesquisa-Ação. A autora defende que a ludicidade é uma poderosa

ferramenta que auxilia as crianças na comunicação, nos processos de ensino-aprendizagem, criatividade e identidade. No entanto, concluiu o estudo identificando que algumas crianças ainda enfrentam dificuldades em aceitar sua imagem étnico-racial, o que fica evidente durante as brincadeiras, onde ocorre a negação da cor da pele ou da representação de sua autoimagem.

Margareth dos Anjos Santos (2018) ressalta a importância das crianças negras nas Rodas de Jongo do Grupo Afrolaje, localizado no Rio de Janeiro (RJ), um espaço onde elas se sentem à vontade. A abordagem utilizada foi a Observação Participante, na qual foram examinadas a trajetória do grupo e os componentes do Jongo, como a dança, as canções, os tambores e as vestimentas, que, em conjunto, contribuem para a formação da identidade infantil. Esse movimento incorpora aspectos do passado que se entrelaçam com o presente por meio da memória. A autora enfatiza que as dificuldades enfrentadas pela população negra, que afetam diretamente as crianças desde cedo, são reflexos do mito da democracia racial que perpetua a segregação racial existente no país. As “brincadeiras e piadas racistas” muitas vezes passam despercebidas nas interações da educação infantil. A família tem um papel essencial na formação da identidade da criança, proporcionando experiências que ligam passado e presente e mostram ser possível viver de forma respeitosa. As crianças podem nos ensinar a criar narrativas a partir das nossas experiências. O contato com a cultura afro-brasileira fora da escola ajuda a fortalecer a autoestima e a personalidade, promovendo mudanças sociais através da ancestralidade.

Os estudos aqui apresentados exploraram diferentes abordagens para compreendermos as subjetividades infantis e as maneiras de ouvi-las. Patricia Santos Silva (2018) entendeu como as crianças constroem sua identidade por meio de bonecas e bonecos negros. Para isso, foram produzidas bonecas para que fosse analisado o processo de aceitação e rejeição. A autora argumenta que as crianças negras e pardas têm direito à sua imagem, ancestralidade, corporeidade e musicalidade. Ela traz à tona a Lei nº 10.639/03 e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNE) nº 01/2004, além de ressaltar a literatura especializada em educação e relações raciais. Indica a falta de recursos pedagógicos pertinentes, o que é visto como um dos principais obstáculos para a efetivação da Lei nº 10.639/09 nas instituições de ensino.

A interação e contato com esses brinquedos e também com os outros instrumentos utilizados na pesquisa, possibilitou que as crianças verbalizassem sobre aspectos que geralmente não tem a oportunidade de falar no contexto escolar. Falar sobre si, sobre o que as incomoda, o que as fazem felizes ou tristes, explorar suas habilidades manuais ao construir o seu próprio brinquedo, fora de fato determinantes para que nesses processos elas construíssem identidades/identificações a partir de bonecas e bonecos negros (Silva, 2018, p. 121).

O estilo da dissertação assume a forma da “escrevivência” de uma mulher negra que está ciente, como ela mesma coloca, “do que significa crescer em meio a essa realidade de negações diárias, especialmente, no que diz respeito aos brinquedos e toda a carga simbólica que eles carregam” (Silva, 2018, p. 121). Essa percepção, de acordo com ela, a impulsionou a um anseio crescente por transformar essa realidade de negações persistentes, mesmo que, atualmente, não seja a sua própria experiência, mas a de outras crianças que cruzam seu caminho.

Meus passos vêm de longe, caminho por pegadas encontradas na areia da vida deixada pelos meus ancestrais. Percorro por estradas tortuosas recheadas de pranto e banzo trilhadas bravamente pelos que teceram a linha da minha vida, pelos que desbravaram o universo de incertezas deixados pelos processos diaspóricos que os povos africanos foram coercitivamente submetidos em terras estrangeiras e arredias. Sou banhada por um legado histórico de luta e resiliência que dá sentido a tudo que me tornei (Silva, 2018, p. 14).

Longe de desanimá-la, essas pistas indicam a necessidade, segundo ela, de avançarmos nas discussões étnico-raciais, realizando pesquisas que permitam que as crianças negras possam expressar sobre as questões relacionadas aos seus corpos desde a infância.

Elândia dos Santos (2020) analisou a maneira como crianças de três e quatro anos reinterpretam o corpo e o cabelo negro nas interações que ocorrem numa Instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte (MG). A pesquisa examina como a estética, os cabelos e os corpos negros influenciam ou não suas trajetórias identitárias através das relações, com foco nas interações étnico-raciais. Para tanto, foram definidos três eixos de interação: entre as próprias crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e artefatos culturais. Além disso, a pesquisa investigou as relações de pertencimento racial entre crianças brancas e negras. As participantes incluíram: as crianças, suas famílias e as educadoras. A pesquisa concluiu que as crianças, desde cedo, percebem as diferenças em seus cabelos e se envolvem em interpretações relacionadas a eles e à cor da pele. A formação da identidade se inicia na infância, influenciada por significados diversos. Existe um conflito entre as visões étnico-raciais de crianças, educadores e familiares. Sendo assim, é fundamental ressaltar a falta de representatividade na educação infantil, especialmente, na oferta de brinquedos e atividades para crianças negras.

A dissertação de Danusa Santos de Vasconcellos Martha (2021) faz o debate sobre a chamada socialização do consumidor por meio da análise de atitudes e visões antirracistas empregadas por pais de crianças negras no processo de socialização de seus filhos. A

perspectiva foca de maneira eficaz no comportamento de consumo dos pais, apresentando, porém, escassa interligação com a infância negra.

Christye Noemi Cardoso dos Santos (2020), em sua dissertação, faz um estudo na medicina, tendo como objetivo analisar as diferenças posturais e comparar o índice da flexibilidade muscular em crianças/adolescentes negra(os) (N), brancos (B) e orientais (O), saudáveis, de nove a 15 anos. Apresenta resultados em função da raça, que podem direcionar para tratamentos mais adequados e etnicamente contextualizados. Porém, não apresenta contribuições sobre a infância negra em suas teorizações.

A tese de Bárbara Regina Altivo (2019) explora as interações espirituais, emocionais e intelectuais que estabeleceu com a irmandade “Os Leonídios” e o grupo de crianças negras, o Reinadinho, em Oliveira (MG). Analisou o rosário dos negros como um labor cosmológico complexo que visa curar as relações prejudicadas pela escravidão e pelo racismo. A pesquisa envolveu metodologias etnográficas, como observação, entrevistas e registros audiovisuais, além de uma imersão corporal nas práticas da comunidade. A pesquisadora, a partir do encontro, desenvolveu uma cosmopolítica negra e infantil que destacou as formas de autopreparação da infância negra, evidenciando as conexões entre vivos e mortos, e promovendo uma memória negra por meio do corpo e da comunicação. A tese é apresentada como um espaço de diálogo que integra notas de campo, reflexões acadêmicas e influências da arte negra brasileira.

Os dois estudos subsequentes selecionados enfatizam diferentes aspectos da representação da criança e do racismo. O estudo de Sandra de Oliveira Ferreira (2018) explora a literatura infantil por meio de uma análise comparativa das narrativas latino-americanas. Entre as quatro obras analisadas, a autora destacou o famoso livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (1984), cuja abordagem utilizada inclui a análise do discurso e das construções narrativas relacionadas à representação da criança negra, fundamentando-se nas ideias de Lelia Gonzalez (1984). A autora considera, ao final, que é importante ressaltar que a literatura infantil no cenário latino-americano geralmente se baseia em modelos europeus. Portanto, é essencial, na visão da autora, promover uma literatura na qual a criança negra ocupe o papel de protagonista, ajudando a desconstruir estereótipos historicamente negativos associados a esse grupo. Acredito que a literatura infantil tenha passado por transformações, embora os avanços ainda sejam considerados insuficientes.

O trabalho de Katia Karoline Ferreira Silva (2022) apresenta uma investigação baseada na percepção das crianças sobre características fenotípicas, como o corpo negro e o cabelo crespo, utilizando a literatura infantil afro-brasileira como um recurso metodológico. A

pesquisa teve em vista responder à seguinte questão: quais são as percepções sociais das crianças em relação ao corpo negro e ao cabelo crespo, considerando as experiências pedagógicas mediadas pela literatura infantil afro-brasileira durante a pandemia da COVID-19? A autora destaca que a pandemia impactou certamente o desenvolvimento do estudo. A pesquisa também contribuiu com a discussão sobre a escassez de representações de pessoas negras no Estado do Ceará, além de refletir sobre as dificuldades de se identificarem como negras. Por último, conforme a autora, o estudo evidencia a necessidade e a possibilidade de avançar na conversa sobre relações étnico-raciais, enfatizando que ainda temos muito a aprender e a ouvir das crianças.

A pesquisa de Andrea Barbosa de Andrade (2020), intitulada *Sou Criança, Sou Negra, Também Sou Resistência: narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras*, no YouTube, curiosamente, não aparece na BDTD com os termos utilizados para a busca de trabalhos acadêmicos. Sua investigação é importante para analisar as contradições ligadas à exposição de crianças nesse ambiente virtual, sua aplicação em suas lutas contra o racismo e a responsabilidade dos adultos na defesa de seus direitos, considerando a perspectiva da criança que vive a infância além do sofrimento.

A categoria “Criança e Racismo” indica ainda que o racismo continua a obstruir o desenvolvimento equitativo das crianças negras durante a infância, ao perpetuar ciclos de exclusão que as afetam desde a tenra idade. Ainda temos um longo caminho a trilhar para que mais pesquisas incluam crianças negras e pequenas nos estudos da infância, e para que os espaços fora e dentro do ambiente escolar aprendam a escutar o que eles têm a nos contar sobre suas experiências subjetivas.

#### ***1.4.2 Psicologia e Subjetividades***

Selecionamos pesquisas que apresentam importantes aportes nas áreas da Psicologia e Psicobiologia, realizando uma curadoria das obras que, com mais frequência, encaixam-se nessa classificação. Como destacamos, a análise inclui seis publicações, sendo que cinco delas foram escritas por mulheres.

O Quadro 3 enfatiza cinco estudos que abordam a categoria “Psicologia e Subjetividades”, incluindo uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. O período de análise abrange os anos de 2017 a 2021. Observei uma predominância de pesquisas no mestrado realizadas por autoras do sexo feminino.

**Quadro 3 – Categoria: Psicologia e Subjetividade**

Q	Títulos	Autores Ano	Área	Univ.
1	Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas	MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos (2020)	Mestrado em Psicologia	Univ. F. de Sergipe - UFS
2	Salve, salve, abre a roda, somos ERÊS, queremos passar: crianças negras na Kizomba do Sopapinho - contribuições afroperspectivistas à Psicologia	SILVA, Liziane Guedes (2021)	Mestrado em Psicologia	Univ. F. do Rio G. Do Sul
3	Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras	SANTOS, Joana dos (2021)	Mestrado Em Psicologia	Univ. F. de Sergipe - UFS
4	Vidas negras importam: estudos sobre o comportamento pró-social de crianças pardas e pretas brasileiras	MEDEIROS Mayara Wenice Alves (2020)	Doutorado em Psicobiologia	Univ. F. do R. Grande do Norte
5	Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC	SOUZA, Maria Luiza de Souza e (2017)	Mestrado Em Educação	Univ. F. de Santa Catarina

Fonte: Análise realizada pela pesquisadora (2022).

Joana dos Santos (2021) realizou um estudo teórico sobre a Psicologia Social no Brasil, concluindo que a área tem pouco interesse em questões raciais e pouco tem contribuído para o avanço de intervenções focadas na diminuição do racismo e do preconceito racial. Defende que essa disparidade continua, atinge a escola e impacta principalmente as crianças negras no desenvolvimento de uma identidade positiva, gerando angústia e dor que podem resultar no afastamento do ambiente escolar.

O estudo enfatiza a criação de estratégias de socialização para diminuir o preconceito, como: apresentar figuras adultas que sejam exemplos positivos de orgulho cultural; o aprimoramento das competências interpessoais e a participação familiar, visando melhorar o rendimento escolar e o bem-estar mental das crianças. A revisão sistemática da literatura foi realizada mediante uma pesquisa nas bases de dados de artigos científicos do *Journal of Personality and Social Psychology*, *European Journal of Social Psychology*, *SciELO* e *Psychinfo*, com o propósito de compreender o panorama de pesquisas conduzidas na área da psicologia, tanto no Brasil quanto em outros locais do mundo. Os termos pesquisados foram: “diminuição do preconceito nas escolas”, “luta contra o preconceito étnico”, “intervenção intergrupar em escolas” e “educação multicultural”.

O psicólogo negro Ueliton Santos Moreira-Primo (2020) analisa as repercussões do racismo em crianças negras, focando especialmente em suas jornadas educacionais instáveis e

na construção de suas identidades. Ele ilustra como o racismo opera por meio de diferentes mecanismos e causa sofrimento psicológico. Ueliton menciona Joana dos Santos (2021), que aponta que a psicologia tem pouco se debruçado sobre os efeitos psicológicos e emocionais do racismo na infância, bem como as consequências dessas experiências na vida das crianças negras. O autor conduziu uma revisão sistemática da literatura, relacionada aos impactos do racismo no percurso educacional das crianças no Brasil, utilizando uma categorização baseada na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011).

A partir de uma análise qualitativa dos títulos, objetivos e principais resultados dos estudos, foram desenvolvidas sete categorias temáticas, as quais são: (1) construção da identidade negra; (2) branqueamento; (3) racismo e interseções; (4) racismo religioso; (5) fracasso escolar; (6) atitude das(os) professoras(es); e (7) discurso de suposta igualdade. O estudo identificou 34 pesquisas importantes entre 2008 e 2017, evidenciando os efeitos prejudiciais do racismo na educação de crianças negras e do Candomblé. Além de mostrar a severidade do racismo, o autor enfatizou a necessidade de ouvir as crianças de forma afetiva e multilinguística, abordando as conexões entre racismo, gênero e as vivências diárias de meninos e meninas negras nas escolas.

Dentro desse contexto, Moreira-Primo (2020, p. 110) defende que:

[...] a implementação da educação antirracista nas escolas pode ser mobilizadora e efetiva na mudança na superação da intolerância e do racismo. Destaca-se a importância da sensibilidade de todo o corpo escolar ao sofrimento causado por tantas formas de discriminações que tornam vítimas crianças, adolescentes e jovens negros, por apelidos depreciativos, ridicularização e violência. A escola precisa proteger as crianças e criar condições para que nenhuma delas seja rejeitada, excluída, discriminada ou desvalorizada e para que nenhuma delas sinta medo, receio ou insegurança de estar presente no espaço escolar. Afinal, a escola é lugar de toda criança, a escola não é lugar de racismo.

Assim, é essencial que os educadores se capacitem para entender as questões relacionadas às relações étnico-raciais. Esse entendimento os auxiliaria a analisar e discutir o racismo, o preconceito e a discriminação, destacando a importância da responsabilidade das escolas, famílias e da sociedade no combate ao racismo. Finalmente, reconhece que a Psicologia Social é uma das principais áreas da Psicologia interessada na investigação sobre as relações intergrupais ao tentar incluir estudos sobre racismo, preconceito e discriminação em suas pesquisas.

O estudo conduzido por Liziane Guedes da Silva (2021) analisou as histórias contadas por crianças negras sobre suas experiências de infância e interações raciais. Essa investigação é baseada na participação delas no projeto Sopapo Poético, com o intuito de compreender as

estratégias utilizadas por suas famílias e pela comunidade que se formou ao incorporar matrizes civilizatórias de origem negro-africana, mesmo diante de um contexto de racismo.

Os fundamentos teórico-conceituais estabelecem uma conexão com a Filosofia Afroperspectivista, proposta por Renato Nogueira, a Psicologia Preta, elaborada por Wade Nobles, e o conceito de Aquilombamento, em interação com os pensamentos de Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento. A abordagem metodológica adotada foi a roda da Filosofia Afroperspectivista, juntamente com uma postura ética e analítica. Ela descreve a Roda Afroperspectivista da seguinte maneira:

A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma *agência* para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente, como tática para produção de conhecimento. [...]. Sem dúvida, a roda encarna a ideia de que todas [as] pessoas têm um lugar (Nogueira, 2017, p. 409-410).

A roda representa uma abordagem que aceita os conflitos como parte das relações humanas. Em vez de buscar uma paz idealizada e eterna, a roda visa reconhecer os dissensos e promover um espaço onde esses conflitos não resultem em exclusão. No contexto educacional, isso implica utilizar a “roda” como uma estratégia para a construção coletiva do conhecimento, enfatizando que todos(as) têm seu lugar nesse processo. Foi possível observar que as crianças negras ocupam um lugar especial no projeto; as famílias têm um papel relevante na construção do aquilombamento; o espaço tem se constituído em um cenário potente de subjetivação afroperspectivista e política para as crianças.

Um exame mais minucioso da dissertação de Maria Luiza de Souza e Souza (2017) e do trabalho de doutorado de Mayara Wenice Alves de Medeiros (2020) indica que essas pesquisas não contribuíram para a discussão sugerida para o eixo.

Em síntese, as investigações na categoria Psicologia e Subjetividade revelam um desinteresse em relação às temáticas raciais, especialmente no que diz respeito ao sofrimento psíquico e à implementação de ações de combate ao racismo. Essa lacuna acarreta prejuízos para as instituições educacionais, impactando o desenvolvimento da identidade das crianças negras e provocando um sofrimento que pode resultar no abandono escolar. Além disso, identifica-se que a psicologia ainda investiga de maneira insuficiente os impactos emocionais do racismo na infância, sublinhando a importância de se realizar mais pesquisas e intervenções neste campo.

### 1.4.3 Práticas e Contextos Educativos

A discussão acerca das Práticas e Contextos Educativos é ilustrada no Quadro 4, no qual estão listadas as investigações que tratam desta temática. O quadro abrange quatro teses de doutorado e seis dissertações de mestrado, somando um total de dez pesquisas desenvolvidas entre 2018 e 2021. Nesse intervalo de cinco anos, a única exceção foi o ano de 2017, que não registrou produção acadêmica.

**Quadro 4 – Categoria: Práticas e Contextos Educativos**

Q	Títulos	Autores Ano	Área	Univ.
1	Crianças negras na terra da caridade e da liberdade: um estudo sobre a inclusão de libertos nas escolas da cidade de Santos, do pós-abolição à 1960	RAMOS, Sandra Regina Pereira (2021)	Doutorado em Educação	Univ. Católica de Santos
2	O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos (2019)	Mestrado em Educação	PUC SP
3	As crianças negras da Casa de São José no Rio de Janeiro (1888-1916): relações raciais no debate sobre a educação	CASELI, Thaysa Segal (2018)	Mestrado em Educação	PUC RJ
4	Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as)	EURICO, Márcia Campos (2018)	Doutorado em Serviço Social	PUC SP
5	Mudança de políticas públicas diante de contextos adversos: em análise o (re)desenho do programa primeira infância melhor	SANTOS, Maria Nazaré Francisco (2022)	Mestrado em Políticas Públicas	Univ. Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
6	Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí	MARQUES, Vastí Ferrari (2021)	Mestrado em Educação	Univ. Estadual de Campinas
7	Uma análise do Programa Mais Infância: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016)	RIBEIRO, Rosana (2018)	Mestrado em Educação	Univ. do Estado do Rio de Janeiro
8	Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador – BA	BRASIL, Sandra Assis (2018)	Doutorado em Saúde Pública	Univ. Federal da Bahia
9	Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa	MEDEIROS, Maria Fabrícia de (2019)	Doutorado em Educação	Univ Federal da Paraíba

10	A criança de Candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso	FILIZOLA, Gustavo Jaime (2019)	Mestrado em Educação, Culturas e Identidades	Univ. Federal Rural de Pernambuco
----	---	--------------------------------------	---	--

Fonte: Análise realizada pela pesquisadora (2022).

Para conduzir o debate, selecionamos os trabalhos mais frequentes na categoria. Vale ressaltar que apenas um dos pesquisadores da categoria “Práticas e Contextos Educativos” é do sexo masculino, o que nos faz questionar a predominância feminina nesse campo de pesquisa. Portanto, a partir da análise dos cinco primeiros trabalhos, incluindo uma tese e quatro dissertações, foi possível dialogar sobre a complexidade da infância.

Sandra Regina Pereira Ramos (2021) propõe a análise da inclusão de crianças negras no sistema educacional escolar em Santos, um conhecido centro do movimento abolicionista no Brasil. As hipóteses da pesquisa são baseadas na definição dos padrões que formaram o modo de vida e a forma de operar da sociedade daquele período. O trabalho dela foi moldado mais pelas ausências do que pelo protagonismo, uma vez que ela destaca que a dependência de informações oficiais e documentais relacionadas ao negro e à educação representa um grande obstáculo.

A dissertação de Thaysa Gedal Caseli (2018) aborda a relação entre a comunidade negra e o sistema educacional, baseada nas experiências das(os) alunas(os) da Casa de São José. A autora defende que as interpretações sobre práticas universalistas foram influenciadas por perspectivas decoloniais. Isso ocorre porque o modelo de poder eurocêntrico, desenvolvido ao longo do tempo pelos colonizadores e persistente mesmo após a descolonização, buscava a homogeneização cultural, histórica, social, política e econômica. Tal processo se concretizava por meio de estruturas de controle que utilizavam a raça como um critério de categorização. Reflete que a superação das desigualdades no Brasil requer uma reflexão sobre a formação das diversas identidades do povo e como a escolaridade perpetua práticas discriminatórias e silencia a representação da população negra em materiais didáticos.

Maria Nazaré Francisco Santos (2022) apresenta, em sua dissertação, a análise do processo de reestruturação do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), da Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, acelerado pela pandemia de COVID-19. Lançado em 2003, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) é uma iniciativa inovadora que visa promover o desenvolvimento completo das crianças de zero a seis anos em situações de vulnerabilidade social por meio de visitas domiciliares e atividades comunitárias que fortalecem as competências familiares em cuidado, educação e proteção.

A pesquisadora Vastí Ferrari Marques (2021), em sua dissertação, aborda a criação do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (CIEMPI), localizado em Jundiaí-SP, como uma iniciativa intersetorial dedicada a refletir sobre a complexidade da infância. O CIEMPI foi estabelecido com a crença de que a gestão pública deve colocar as questões infantis em primeiro plano, atuando como um espaço de pesquisa e suporte que integra diversas ações voltadas para a infância e a educação. Desde 2018, o centro tem promovido ateliês que funcionam como ambientes educacionais voltados para a investigação. A pesquisa analisa as interações do CIEMPI com a rede de ensino municipal, destacando que as vivências nesses ateliês, inspiradas na pedagogia da escuta, de Loris Malaguzzi, favorecem uma aprendizagem mais humanizada e democrática. O objetivo do centro é ser um espaço de aprendizado, pesquisa, extensão e ensino, buscando colaborar com escolas, famílias e a comunidade, proporcionando experiências educacionais para crianças, educadores e outros profissionais.

A pesquisadora Rosana Ribeiro (2018) analisa as políticas públicas relacionadas à educação, com foco especial na ampliação da Educação Infantil em Niterói-RJ. O programa “Mais Infância” é descrito como uma iniciativa governamental que tem em vista assegurar a cobertura educacional, priorizando a Educação Infantil e objetivando aumentar o número de vagas disponíveis para crianças de zero a cinco anos e 11 meses na rede municipal de ensino. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, que inclui a realização de entrevistas e a análise de documentos, além da revisão de textos sobre a política de educação infantil da cidade e a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores encarregados dessa política.

As investigações mencionadas anteriormente não levaram em conta a infância negra e as questões raciais ao criar políticas públicas, o que indica uma carência de atenção às necessidades particulares dessa comunidade no planejamento de ações sociais. A infância negra e a temática racial não devem ser tratadas como simples subtemas nas discussões sobre políticas públicas. Ignorar essas realidades representa, sem dúvida, um erro sério que mantém um ciclo de desigualdade e exclusão. Para que uma sociedade realmente progrida em direção a um futuro mais justo, é essencial reconhecer e atender às particularidades de cada grupo, especialmente daqueles que foram historicamente marginalizados.

Todas as investigações foram essenciais para se compreender o processo das Práticas e Contextos Educativos analisados pelas(as) pesquisadoras(es). Contudo, as pesquisas realizadas por Gustavo Jaime Filizola (2019), Márcia Campos Eurico (2018), Maria Fabrícia

de Medeiros (2019), Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga (2019) e Sandra Assis Brasil (2018) exploraram essa categoria de maneira mais detalhada.

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga (2019), em sua pesquisada de mestrado, intitulada *A importância da formação docente na construção da identidade da criança negra na educação infantil de zero a três anos*, destacou que o racismo no Brasil é uma realidade cultural e histórica, manifestando-se em diversas áreas da sociedade. A pesquisa abordou a identidade e as questões raciais no contexto da educação infantil, evidenciando o silenciamento que ocorre frente a atitudes racistas e sublinhando a relevância da formação continuada, que se apresenta como uma contribuição significativa, já que as educadoras costumavam sentir-se inseguras e despreparadas para discutir ou abordar esses temas.

Na tese de doutorado intitulada *Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da formação da identidade negra da criança nos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública em João Pessoa*, Maria Fabrícia de Medeiros (2019) investigou como se dá a construção da identidade negra entre as crianças nas etapas iniciais de uma instituição pública de ensino. A autora sustenta que a formação da identidade negra é intensamente moldada pelas abordagens pedagógicas adotadas pelos educadores em suas rotinas escolares. Os resultados da pesquisa indicaram que a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) sobre esse tema ainda é deficiente, deixando os profissionais despreparados para enfrentar as diversidades e questões complexas essenciais para atender às demandas sociais atuais. É fundamental perceber que, por meio das abordagens educativas implementadas por esses docentes, as crianças evoluíram de um estado de negação para uma fase de autoafirmação, reinterpretando suas próprias identidades.

Márcia Campos Eurico (2018), em sua tese em Serviço Social com o título *Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidas(os)*, analisou como se materializa o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negros(as) e o quanto esta prática guarda profunda relação com as formas legitimadas de controle dos corpos negros no período da escravidão no Brasil. A autora concluiu que o público-alvo dos serviços de acolhimento institucional tem história, tem classe social e tem raça/cor, e a tarefa prioritária é fazer emergir essa história para que se possa conhecer a essência do fenômeno de acolhimento como mais uma manobra do capitalismo de controle sobre a classe trabalhadora. A pesquisadora constatou que as expressões mais sérias de racismo surgiram desde o começo da investigação. Ela ainda menciona que a discussão sobre o pertencimento étnico-racial da comunidade negra revelou-se um instante de evidente desconforto, aparentemente impulsionado pela crença de que refletir sobre questões raciais

implica discriminar o próximo. Na perspectiva dessa pesquisadora, esse debate ainda requer uma análise mais aprofundada.

Sandra Assis Brasil (2018), em sua pesquisa sobre educação, intitulada *Formação de identidades, experiências de racismo e impactos psicossociais: vivências de crianças negras em Salvador-BA*, analisou como a infância e a adolescência no Brasil são influenciadas por desigualdades sociais e raciais moldadas pelo racismo existente no país. O estudo investigou os mecanismos de socialização e a formação da identidade, assim como as vivências de preconceito e discriminação que crianças e suas famílias enfrentam em Salvador (BA). A coleta de dados ocorreu entre 2012 e 2014, utilizando métodos como observação participativa, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários sociodemográficos. Além disso, incluiu a análise de obras infantis, ilustrações, atividades recreativas e passeios, abordando dois contextos distintos: famílias de classe média classificadas por meio do método de bola de neve e uma imersão numa comunidade popular para alcançar crianças e famílias de classe baixa. Os achados indicaram que a identidade étnico-racial está sendo construída com uma crescente valorização da cor da pele e do cabelo negros, refletindo mudanças ainda incipientes em ambientes de socialização e o impacto de algumas políticas afirmativas, além do ativismo sociocultural promovido por grupos de mulheres e jovens, visando ao fortalecimento da identidade negra.

Em sua dissertação de mestrado, de 2019, Gustavo Jaime Filizola apresenta o estudo *As crianças de Candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso*, visando entender as repercussões do racismo religioso no contexto escolar para os jovens praticantes do Candomblé. O estudo abordou os ideais eurocêntrico-cristãos que provocam discriminação religiosa em crianças candomblecistas. Ele examinou os elementos mais mal interpretados do Candomblé por outras vertentes religiosas, além de examinar como as crianças de terreiro vivenciam sua identidade religiosa em face dessa questão na escola.

A discriminação religiosa nas escolas afeta como crianças praticantes de Candomblé se veem, exigindo um estudo que considere a interseccionalidade. Essa análise deve incluir aspectos como classe social, raça, escolaridade, gênero, situação econômica e ambiente familiar, conforme Filizola (2019, p. 174) enfatiza:

[...] a necessidade urgente de termos uma educação antirracista, para isso, precisamos abraçar a tarefa da educação das relações étnico-raciais todos os dias do ano. Precisamos de políticas públicas, ou seja, a intervenção do Estado em ações para o cumprimento das leis já existentes quanto aos atos de intolerância/ racismo religioso nas escolas. Precisamos de ações afirmativas, ou seja, de ações dos movimentos sociais até as pequenas ações ocorridas dentro da sala de aula.

O autor acredita que a mudança requer a aplicação da Lei nº 10.639/03 nas escolas e a valorização dos estudos culturais, promovendo o respeito às diversas identidades religiosas, além da cristã. Entendo assim que as pesquisas trouxeram importantes contribuições para a categoria “Práticas e Contextos Educativos”, pois tratar de religião de matrizes africanas, pensar a construção da identidade e a melhoria da autoestima e, ainda, o quanto essas práticas guardam profunda relação com as formas de controle dos corpos negros no período da escravidão no Brasil requerem de fato um investimento na formação de professoras(es) que atuam nos anos iniciais, com o propósito de trabalhar as políticas públicas com práticas e contextos educativos que promovam ações antirracistas.

Assim, é possível identificar alguns pontos importantes que devem ser levados em conta em relação às três categorias: Criança Negra e Racismo; Psicologia e Subjetividade; e Práticas e Contextos Educacionais.

As crianças ainda têm dificuldade em aceitar sua própria autoimagem, em parte resultado das experiências negativas, vivenciadas no espaço escolar, que produzem sofrimento psíquico para as crianças negras desde a tenra idade. Mas que, por outro lado, dialeticamente, muitas delas estão conseguindo perceber essas diferenças nas quais as práticas e contextos educativos tensionam num diálogo profícuo entre os adultos-professores-família em novas interações. Essas experiências, se replicadas, por sua essência, podem atuar como impulsionadoras de vivências inéditas, trazendo mudanças significativas nas jornadas das crianças negras.

Crianças negras estão desenvolvendo suas identidades pessoais fora do ambiente escolar ao se engajarem em práticas culturais afrocêntricas, que abarcam arte, cultura, brincadeiras e brinquedos. Essas atividades contribuem para uma nova interpretação de suas experiências subjetivas e para a construção de diferentes narrativas. A presença de brinquedos, como bonecas negras, e de brincadeiras com foco na cultura afro é defendida como um direito das crianças negras ao vivenciarem a infância. E ser visto é um direito das infâncias negras e que deve ser uma abordagem fundamental para contribuir com os seus processos de existir e re-existir na contemporaneidade.

Os resultados apontaram haver uma escassez de estudos que tratem das dinâmicas raciais com foco na branquitude na educação infantil. A pesquisa realizada não conseguiu localizar muitos trabalhos, mesmo utilizando palavras-chave e descritores relevantes. Um exemplo desse tipo de estudo é a dissertação de Cintia Cardoso, intitulada *Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis* (2018), que foi convertida em livro em 2021. A

autora desenvolveu sua pesquisa com base na sua trajetória pessoal e experiências vividas, desde a infância até sua carreira profissional.

Visto como um progresso nos estudos relacionados à infância e às crianças, seu trabalho foi incorporado aos Estudos Sociais da Infância e às Relações Étnico-Raciais. O estudo tem em vista entender a branquitude como uma prática de poder manifestada nas experiências pedagógicas da educação infantil. A pesquisa, realizada numa escola infantil em Florianópolis, focou as vivências pedagógicas e as interações entre pessoas e ambientes diversos. Utilizando a etnografia, foram conduzidas conversas informais com educadoras, interações com crianças, além de anotações, fotos e gravações de áudio, com especial atenção aos grupos de crianças e educadoras brancas. Os resultados indicam uma valorização excessiva da branquitude, excluindo a representatividade de negros e indígenas. Assim, crianças brancas desfrutam de privilégios nas atividades escolares, reforçando sua posição. Apesar da minoria entre as docentes, há um confronto entre alunas(os) negras(os) e brancas(os) que promovem re-existência ao questionar as visões das(os) professoras(es). O texto sugere a continuidade de estudos e pesquisas sobre a branquitude na educação infantil (Cintia Cardoso, 2018).

Ao final, evidencio que, tanto na área da educação quanto na psicologia, existem poucos trabalhos que abordam a temática racial. Observo uma falta de pesquisas que foquem as interações raciais, com ênfase na branquitude, sobretudo na educação voltada para a infância. Urge um esforço para estudar as relações raciais e a infância negra; os efeitos do racismo na psique das infâncias; pesquisas com crianças pequenas em distintas situações e suas famílias; e a interseccionalidade com raça, etnia, gênero e classe social das políticas públicas.

Entretanto, é possível notar um diálogo com a produção teórica centrada na literatura afrocentrada, seja por meio da literatura infantil ou da intelectualidade negra em ascensão. As investigações de Liziane Guedes de Silva (2021) e Ueliton Santos Moreira-Primo (2020) procuram elucidar as contribuições de teóricos e referências como Renato Nogueira, Wade Nobles, Grada Kilomba, Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento, além dos conceitos de Aquilombamento, Psicologia Preta e Interseccionalidade, entre outros. Portanto, existe uma atualização teórica resultante da luta contra o epistemicídio da intelectualidade negra.

Em relação aos processos formativos, percebo a presença majoritária de pesquisadoras mulheres e uma lacuna referente aos processos formativos na formação inicial e continuada. Percebo ainda que a implementação e a efetivação da legislação sobre EREER dependem mais da dedicação de alguns docentes do que da ação institucional.

Os estudos relacionados à categoria “Práticas e Contextos Educativos” revelaram que ainda há muito a ser conduzido para a efetivação da legislação EREER. Sendo assim, é fundamental serem realizadas ações efetivas na formação inicial e contínua porque essas iniciativas abrem portas e criam oportunidades para assegurar o direito à aprendizagem de todos(as) nas instituições de ensino. Em um processo que educa e reeduca a sociedade, o MNE revisitou a infância e a criança negra desde o período pós-abolição e sua árdua luta pelo bem viver. As investigações apontam que certos temas precisam ser explorados, que é essencial persistir na luta antirracista, pois as infâncias negras não são um futuro, elas são o presente.

O próximo capítulo ilustra a metáfora da escrita como corpo e memória na escrita de uma subalterna numa sociedade patriarcal, racista, eurocêntrica e adultocêntrica. Desejo romper e quebrar o silêncio imposto aos subalternos. Para tal, emprego o conceito de escrita de Conceição Evaristo (2020a, b), que possibilita a escrita e a teorização acerca da escrevivência negra de grupos historicamente marginalizados. Assim, influenciada fortemente por pensadoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, bell hooks e Grada Kilombo, a escrita se converte em um ato insurgente, transgressor, que desafia o silenciamento dos subalternos e das memórias abafadas pelo silêncio.

## CAPÍTULO 2

### UMA INFÂNCIA NEGRA: ESCRIVIVÊNCIAS E SUBJETIVIDADES

E quando nós falamos temos medo de que nossas palavras nunca serão ouvidas nem bem-vindas, mas quando estamos em silêncio nós ainda temos medo então é melhor falar tendo em mente que não éramos supostas sobreviver (Audre Lorde, 2003, p. 115-120).

Este capítulo traz a metáfora da *escrevivência* como o corpo e a memória na escrita de si de mais uma subalterna na sociedade patriarcal, racista, eurocêntrica e adultocêntrica que deseja romper com o silenciamento imposto ao seu grupo. Destaco que tomou emprestado o conceito de *escrevivência*, de Conceição Evaristo (2020a), que permite escrever sobre a experiência negra, bem como teorizá-la. Assim, o texto é permeado pela trajetória acadêmica da pesquisadora, a *escrevivência* da infância vivida junto a uma família, cujas vivências despertaram a memória, resignificando o presente ao realizar a *escrevivência* de sua infância negra. Percorre o caminho entre *afromemórias* e *afroafetos*, guiada pelo legado de sua família negra e periférica, marcada pelos ensinamentos e presença constante da mãe, que a moldou na mulher negra que é hoje. Uma escrita insurgente e transgressora, influenciada pelas obras de bell hooks (2019) e Grada Kilomba (2019), que defende o direito das futuras gerações de relembrar suas infâncias negras sem o julgamento perverso do racismo e de recontar seus próprios processos de existência e re-existência por meio da *escrevivência*.

#### 2.1 A metáfora da *escrevivência*: corpo e memória na escrita de si

Eu disse: o meu sonho é escrever! Responde o branco: ela é louca. O que as negras devem fazer... É ir pro tanque lavar roupa (Carolina Maria de Jesus, 2004, p. 201).

É inegável que, numa sociedade patriarcal, racista, eurocêntrica e adultocêntrica, mulheres negras e indígenas e suas crianças, geralmente, não exercem o direito de fala, pois, comumente, têm seus direitos de voz e de escuta tolhidos, como pessoas que nada têm a dizer. Grada Kilomba (2019), em seu texto “Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento”, pontua:

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento

inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (Kilomba, 2019, p. 51).

Segundo a autora, esses especialistas em não nos permitir falar desenvolveram uma epistemologia que visa excluir as(os) negras(os) do conhecimento e da informação como sujeitos, mantendo-os sob a perspectiva do objeto. Como resultado, nega ao sujeito negro o direito à liberdade de expressão subjetiva.

Kilomba (2019) insistiu e perguntou se alguém que é considerado subalterno pode falar; a resposta foi negativa! O veredicto diz que os subalternos não podem falar, mesmo que tentem com toda a força. Ela acredita que isso não pode ser realizado devido às relações de poder impostas, e ao seu “lugar simbólico” de marginalidade e silêncio pré-definidos pela sociedade, mesmo que haja um esforço de falar.

Em sua poesia, Audre Lorde (2003, p. 27) diz: “Fomos educados para respeitar mais o medo do que a necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue à coragem, o peso do silêncio vai nos afogar”. Como mulheres negras vivem diariamente com o silêncio e o medo de falar, transformar esse silêncio em ação e linguagem é um ato corajoso e de autorrevelação. Essas e outras dinâmicas racistas desqualificam sistematicamente o conhecimento produzido por esses grupos empurrados para a margem por práticas discriminatórias. Aqui se manifesta um movimento de tensão dos limites opressivos, visando transformar o conhecimento em poder, o que pode transformar as estruturas da margem ao centro.

A partir da perspectiva descolonizadora, Grada Kilomba (2019) sinaliza, em sua obra, a necessidade de exercitar e enfrentar a inversão da lógica de falar e escrever. Para ela, quando corpos negros, que eram considerados subalternos, ousam falar de si, descolonizamos o conhecimento de cima para baixo. Ouvir essas vozes significa enriquecer o nosso conhecimento e desafiar a hegemonia das narrativas tradicionais. Portanto, a margem é um lugar que nos nutre, passível de desenvolver a capacidade de resistir à opressão e criar e exigir mundos alternativos. Ao indicar esse caminho, a autora advertiu que sua proposta foge do engodo de romantismo. Então, citando bell hooks, afirmou:

[...] que não é exercício romântico, mas o simples reconhecimento da margem como a oposição complexa que incorpora mais que um local. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência [...]. Ambos os locais estão sempre presentes porque onde há opressão, há resistência. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência [...] E o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito (Kilomba, 2019, p. 68-69).

É fundamental reafirmar que a margem é um local de re-existência e uma prática conduzida de repressão/opressão, devendo-se ao fato de que é um processo que precisa ser

visto com realismo. É, pois, um movimento dialeticamente carregado de vários sentimentos, como alegria, raiva, dor e decepção, e definitivamente visto como um local potencializador de “Resistências e Escrevivências”. Isso nos leva a ocupar o centro da produção do conhecimento, saindo da margem.

De acordo com Conceição Evaristo (2020b), em seus textos: “A escrevivência e seus subtectos” e “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”, aqui entra em contato com a ancestralidade de sua escrita ao lembrar sua mãe. Reflete ainda sobre a possibilidade de transformar, em escrita, as falas das experiências pessoais de grupos historicamente marginalizados e silenciados numa alternativa contra-hegemônica. O ato de escrever materializa-se com uma tentativa de inserir-se no mundo a partir de si, suas histórias, que ampliam para o entorno e acabam por abarcar toda uma coletividade. O sentido é abstrair-se, mas também na aceção de existir, ou melhor, autodescrever-se.

Para ela, seu ato de escrever, desde as redações ou composições (assim chamadas na época), era invenções para fugir ou escamotear a realidade. Ou seja, mais uma estratégia para escapar do sofrimento psíquico. Segundo Evaristo (2020b, p. 34), “[...] a escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação da vida, da existência”. Desse modo, o conceito de escrevivências contempla uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, das experiências, das vivências, permitindo ampliar o olhar para outros conhecimentos presentes dentro, fora e entre a academia. Esse aporte teórico permite o acesso às afromemórias, dando voz a realidades e potenciais, não limitadas pela necroinfância e necropolítica, buscando a emancipação de grupos historicamente marginalizados.

Por isso, Evaristo (2020b) destaca que a escrevivência é uma interrogação, uma busca para colocar-se no mundo com as histórias e vidas desconsideradas, tornando a escrevivência um ato de autoescrever-se e dizer: “eu existo”. E acrescenta:

Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020b, p. 38).

A escrevivência como uma prática negra, feminina e pobre faz emergir um texto que é subjetivo, mas que nasce impregnado de subjetividades das coletividades. É uma escrita que tem em vista romper com o apagamento imposto aos seus corpos e às suas vozes ao longo da

história; que não diz apenas de um indivíduo, mas narra toda uma comunidade que ecoa sua voz em um movimento dialético: juntas e separadas. Com maestria, a autora narra no conto “Maria”, do livro *Olhos D’água* (2014), a história de uma mulher negra e pobre que simboliza a violência vivenciada pelas mulheres negras em suas diversas experiências, reivindicando o lugar delas na sociedade excludente.

Conceição Evaristo (2020b) cita outros escritores que classifica como exemplos de escrevivência, o poema “Emparedado”, de Cruz e Sousa, e o livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto (2008). Avalia que ambos aproveitaram suas experiências como sujeitos negros para escreverem e criarem seus personagens, com seus dramas e problemas, que eram os mesmos de outros negros contemporâneos à época.

Problematizar esses posicionamentos oportuniza pensar nos contornos de um desenho que materializa o caminho alternativo para desvencilhar dos silenciamentos que rondam o processo criativo de escrita, como, por exemplo, a escrita acadêmica de uma tese. É a busca de criar possibilidades criativas que promovem o pensamento crítico e a autenticidade, que se interconectam, proporcionando um ambiente propício para a geração de conhecimento. Nesse sentido, Conceição Evaristo (2020b), em *Escrevivência: a escrita de nós e seus subtextos*, destaca, enfaticamente, a escrita dos grupos historicamente colocados à margem, dos grupos silenciados. É uma possibilidade de criar outras narrativas e discursos compartilhados pelo corpo, pela vivência de quem escreve e, conseqüentemente, que se implica na e com a escrevivência.

A autora quebra um silêncio institucionalizado ao dar voz àqueles que são silenciados pela linguagem literária e explica que o conceito de escrevivência surgiu inicialmente sem a intenção de se tornar um conceito, mas sim como uma estratégia. No entanto, o uso generalizado da palavra dentro e fora dos círculos acadêmicos levou à sua transformação em uma ferramenta metodológica para explorar as maneiras pelas quais as pessoas negras constroem suas subjetividades e estratégias e os seus processos de re-existência no mundo.

Fernanda Felisberto Silva (2020) reconhece que demarcar a escrevivência como um fio condutor no espaço acadêmico é um desafio que significa traçar outra rota, tratando-se de um exercício difícil, pois:

Não é fácil se libertar das amarras das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para “regras” que, no momento de produção de um texto, se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa. Já fui traída algumas vezes pela minha escrita! (Silva, 2020, p.165).

Libertar-me das amarras acadêmicas por si só já é um desafio conjugado com as pressões internas e externas que o próprio processo da escrita acadêmica demanda. Nesse movimento, o dilema é trazer aquilo que, invariavelmente, é descartado para ser o fio condutor de vivências dos considerados subalternos e, neste caso específico, da criança negra. Portanto, lançar-me na aventura da narrativa que reflete a interpretação do esforço de contar-se, de escrever-se, é um risco, mas é comprovadamente viável. Logo, é importante e fundamental para desconstruir a história contada, sob as vistas eurocêntricas, que trata de supostas superioridades e inferioridades, legitimando e naturalizando a violência histórica contra os povos negros e povos originários.

A escrevivência amplia a noção de documento histórico ao reconhecer a importância das fontes orais. A emergência de outras fontes, consideradas menos recorrentes, inscreve-se numa perspectiva da história cultural e da história social, marcando a crescente utilização de diferentes fontes em pesquisas acerca da educação formal e informal, das infâncias na história. Ampliou-se o repertório, e o acesso, a fontes como a imprensa pedagógica [ou não]; livros escolares, diários, cartas, relatos de viajantes, programas de ensino, programas escolares, métodos de ensino, legislações etc. Trata-se de documentos importantes para a escrita da história, mas não se pode perder de vista que são representações de pessoas adultas, seja do contexto familiar, da Igreja ou do Estado, narrando as infâncias.

As fontes são relevantes, como mencionadas anteriormente, no entanto, as autobiografias, escrita de memórias, histórias de vida e narrativas escritas, como a literatura, além de entrevistas, mídia em geral e iconografia, permitem reconhecer vozes silenciadas, histórias não consideradas e trajetórias ignoradas:

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa. Assim os negros(a)s, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro (Nascimento, 2006, p. 63).

Reivindicar o direito de falar e buscar na indagação do passado as memórias individuais e coletivas ajudam certamente a estruturar perspectivas e enfrentamentos no presente e no futuro:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de

racionalidade. O falar de si hermenêutico, que defendemos como meio formativo neste artigo, é muito diferente do falar de si movido por metafísica teológica ou pragmatista (Nascimento, 2006, p. 68).

A apropriação da escrita como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva de interpretação de textos, traz a valorização da subjetividade e das experiências particulares.

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito, trazendo à tona a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão (Nascimento, 2006, p. 69).

Para tanto, as histórias de vida, com ênfase nas subjetividades e identidades históricas, comportam os diferentes aspectos de cada história, seja pessoal, profissional ou organizacional. A abordagem biográfica permite ao sujeito produzir um conhecimento sobre o cotidiano de si e de outros, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade de uma pessoa no processo de pesquisa e de formação sublinha a importância da abordagem compreensiva, das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. Vale ressaltar que, no processo de escrivências, é necessário ter empatia com o que está sendo observado e escutado nas vozes, nos casos e no cotidiano. A escuta necessita, nesse processo, reconhecer, igualmente, o valor do silêncio.

Em suma, foi necessário confrontar estes aspectos para reivindicar o direito de falar e, tomando no corpo as memórias ancestrais, buscar, na indagação do passado, argumentos legítimos para legitimar o direito da escolha do caminho da escrita, que é científica, na apresentação da apropriação do conhecimento. Percurso, que é teórico, metodológico, realizado em um caminho que experimentou, e obrigatoriamente, tive de conhecer para, posteriormente, confrontar e romper com as teorias embranquecedoras, com as epistemologias que coisificam e objetificam ou ainda anulam as vivências e experiências de pessoas rotuladas como subalternizadas para depois, automaticamente, outras postularem.

Reforce a coragem necessária para esse enfrentamento, pois o risco existe na lógica acadêmica, de ser lida como “[...] uma condenada que não produz conhecimento e

objetividade”, ou ter a produção rotulada como pouco “acadêmica ou intelectual”, como bem destacou Nelson Maldonado (2019, p. 49).

Neste ponto da minha jornada acadêmica, percebo o quão desafiador foi entender a importância de escrever sobre a infância negra e iniciar a redação da tese. E que isso só se tornaria significativo ao problematizar as minhas escrevivências, experiências e vivências, fundamentando a escrita. Reconhecer que, embora teorizar sobre esse assunto não seja uma tarefa simples, ao haver um rompimento do dito hegemônico na escrita, a ousadia representa uma oportunidade para que futuras gerações de crianças negras, mulheres e homens negros possam refletir e não silenciarem ao reconhecerem que a história é plural, não é homogênea, e que há formas de existir e de (re)existir.

A escrita da história, neste formato, tira-nos da subserviência construída pelo Estado e pela igreja, e nos dá o direito de contar, a começar, ou a continuar, pela história dos corpos da infância para as crianças terem o direito de viver suas infâncias negras, reconhecendo-se sem o julgamento perverso do racismo. Portanto, olhar para as raízes é um convite à reflexão e à valorização da história que estamos coconstruindo. Assim, tenho a necessidade de buscar, nas trajetórias passadas, na ancestralidade, o sentido da re-existência vivida no presente cotidianamente, como pode ser vislumbrado em seguida.

### *2.1.1 Sankofa e adinkra africano: voltar ao passado e ressignificar o presente na escrevivência da infância negra*

Segundo Grada Kilomba (2019), o exercício de revisitar o passado abre uma chance de se ver, retirar as máscaras dos silêncios e, por fim, de desnudar e tornar visíveis os percursos de vidas esquecidas no silenciamento da história. No final, Kilomba nos convida para uma ação de justiça, um acordo com a memória que, através da escuta e da apreciação da diversidade, pode reestruturar nossa compreensão coletiva e progredir na procura por um futuro mais inclusivo.

Nádia Maria Cardoso da Silva (2018) argumenta, em sua tese *Descolonização Epistêmica na Perspectiva Negro-Brasileira*, que outras epistemologias de re-existência, relativas aos saberes criados na diáspora afro-brasileira para sobreviver ao racismo e à violência, orientam a vida das comunidades negras no Brasil, sejam elas através do ativismo intelectual ou acadêmico numa perspectiva ancestral. A pesquisa identifica e analisa perspectivas e práticas de decolonização/decolonialidade do conhecimento construídas pelos movimentos negros e de mulheres negras. Examina as singularidades das universidades

brasileiras e a naturalização da interdição dos corpos e dos pensamentos críticos das(os) negras(os) na sua história de institucionalização. O trabalho evidencia a agência negra lutando por acesso à universidade contra os poderes da colonialidade brasileira.

Ainda traz para o debate, para melhor compreender esse cenário, o teórico Frantz Fanon que usa a crítica decolonial latino-americana, visando entender como o racismo/sexismo epistêmico estrutura as universidades brasileiras. Em seguida, coloca em cena a fala decolonial negro-brasileira que, desde a década de 1940, vem desafiando tal racismo/sexismo, mas também vem sendo silenciada, a exemplo das falas de Virgínia Leone Bicudo e Guerreiro Ramos (Silva, 2018).

A pesquisa de Silva (2018) destaca a existência de distintas formas culturais de produção de conhecimento pelo ser humano e a produção de uma diversidade epistemológica no espaço acadêmico, que pode contribuir para refletir sobre processos de descolonização do pensamento, eurocentrismo e racismo/sexismo epistêmico presentes nas relações de saber-poder na academia. O trabalho constitui-se como uma contribuição para visibilizar trajetórias de vidas negras esquecidas, de forma estrategicamente pensada, no silêncio da história, e que, nesse movimento vivo, cotidiano, auxilia, efetivamente, a romper com o epistemicídio, a marginalidade e a subalternização que viola a historicidade dos corpos negros.

Como já destacado, na perspectiva sul-africana, Sankofa, um adinkra<sup>17</sup>, significa retornar ao passado para ressignificar o presente e construir um futuro. Trata-se de um provérbio-signo que pode ser traduzido como, segundo Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá (2009), nunca é tarde para retroceder e apanhar o que ficou. O amadurecimento por meio da perspectiva da escrevivência, de Conceição Evaristo, e o Projeto que seja rememorado não apenas como relato memorialístico subjetivo. Mas, conjuntamente, como perspectiva de emancipação coletiva, isto é, seja como parte das histórias de re-existência do povo negro, seja como forma de manter-me viva como mulher negra.

A premissa de olhar para o passado de uma infância negra significa fazer um exercício árduo de captar o que o passado, que não é linear nem homogêneo, pode nos dizer para ser possível não nos deixar paralisar no presente e entender as análises, especialmente, a partir da escuta das crianças que vão indicar caminhos para um devir da infância negra contemporânea em qualquer lugar que estiverem.

Ao refletir sobre esta trajetória, deparo-me com uma mulher negra, docente da educação básica, ativista, psicóloga e com um extenso currículo profissional que, como

---

<sup>17</sup> É representado por um pássaro mítico, com o coração estilizado e símbolo de resistência.

costumo afirmar, ultrapassa tudo o que o Currículo Lattes pode documentar e que não se limita a ele. Enfrento o desafio de redigir uma tese em primeira pessoa e teorizar minhas vivências em um processo de Escreviências audacioso. Escrevo de forma subjetiva e coletiva, subjetiva quando escrevo sobre mim mesma e coletiva quando me vejo em outras mulheres, assim como elas em mim, me escrevo com as crianças no campo imbricadas nesta jornada e, juntas, escrevermos!

Mas sou, antes de tudo, Cecília Maria Vieira, nascida em Goiânia, em 5 de junho de 1970, e filha de Ilda Vieira e Onofre Vieira. Sou irmã de Eurídice Vieira e Onofre Vieira Junior, tia de Esther Vieira, Wesley Vieira e Anna Clara Vieira. Sou casada com Bryon Hall, sem filhos, e com três enteados: Climbiê Hall, Steven Hall e James Hall (Figura 3).

**Figura 3** – Eu criança (1976).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

## 2.2 Memórias de criança: histórias de lembranças

No entanto, uma coisa era certa: era bastante, excessivamente curiosa [...] tudo ela perguntava a todos, e quando alguém lhe respondia, ela perguntava novamente, e de outra maneira, por não entender a resposta. Eram perguntas muitas vezes absurdas até mesmo para uma pessoa adulta, e mesmo para uma criança normal, que só obedecia e ouvia, mas para Bitita tudo parecia ter outro significado, outro sentido (Tom Farias, 2017, p. 23).

As histórias de crianças negras apresentam dados que muitas vezes são confirmados em diferentes gerações. Bitita, narrada pela adulta Carolina Maria de Jesus (1986), viveu sua infância na primeira metade do século XX, nas terras das Minas Gerais e, diante da pobreza e das vidas limitadas nas novas casas-grandes, foi uma menina curiosa e, como na epígrafe acima, fez da sua curiosidade o argumento para aprender. Em suas memórias narradas no *Diário de Bitita*, Carolina Maria de Jesus traz quase nada de subserviência e muita ousadia da menina negra que lia o mundo com olhos negros e re-existência de uma criança.

As histórias contadas lá na vila são mais do que memórias, são afromemórias e escrevivências de uma infância negra. Juntas, ajudam a entender como construí minha subjetividade no mundo, construindo rotas de fuga para o racismo e a opressão. Narro estas experiências a partir do lugar onde me fiz cidadã consciente dos meus direitos, inquestionavelmente marcados pela forte presença de minha mãe me guiando e seu desejo de aprender a ler o mundo, assim com Carolina Maria de Jesus.

Nas memórias de criança, por certo, guardo uma lembrança que considero a voz ancestral, que invade a mente quando penso na infância. O recorte mental é por volta dos quatro anos, e desenrolou-se na casa onde nasci e cresci em uma vila. As casas eram idênticas, com dois quartos, uma cozinha, um banheiro e um quintal na frente e nos fundos, com um muro bem baixo que lembrava os filmes de Hollywood. A nossa ficava numa pracinha, e o endereço era dado como tal. Orgulhamos do tamanho do lote e da posição estratégica na esquina.

Sempre tivemos plantas em casa. Lembro-me dos pés de tamarindo e manga, onde eu subia com maestria e sonhava em ser um atleta de ginástica olímpica, enquanto ambos os galhos se transformavam em duas barras olímpicas na minha mente. Ah! Tinha o pé de cana-caiana roxa! Cultivada por meu pai e cuidadosamente vigiada até atingir a maturidade, para, por fim, ser meticulosamente arrancada e saboreada. A cerimônia ou ritual consistia em nos

colocar ao seu redor e deixá-lo retirar os colmos cortados com sua faca afiada, para que nós, as crianças, os devorássemos com prazer.

Além disso, as plantas medicinais e ornamentais eram presentes em casa, ensinando e enfeitando. Antes das mudanças no bairro, muitas das caminhadas que fiz com minha mãe, tias e outras mulheres da vizinhança foram pelas matas e florestas que existiam no bairro. O grupo desbrava o local na busca por ervas medicinais e o contexto, por sua vez, rapidamente transformava-se numa oportunidade de comunhão com a natureza, os ciclos da vida e a preservação da diversidade e do equilíbrio ecológico.

Dona Ilda tornou-se referência no cuidado ancestral, graças à sua *expertise* com ervas medicinais cultivadas em sua horta. Desse espaço criava os famosos xaropes e unguentos conhecidos no bairro, que eram ora vendidos ou doados, acompanhados de suas sábias prescrições. E, lembrando da casa, hoje consigo perceber que a pracinha era um lugar acolhedor e tranquilo, que oferecia um descanso agradável na vila. Ali se transformava na zona lúdica para as crianças, espaço onde era possível, antes do asfalto, brincar nos buracos, tomar banho na enxurrada, soltar pipa, fazer casinhas, cozinhadinhas, brincar de jogo de Bete, jogar futebol e formar o primeiro time de vôlei (um triunfo do grupo que comprou a rede com o pouco dinheiro que tínhamos).

Depois de muitos anos, o asfalto finalmente chegou. Muitas coisas se transformaram ao longo do tempo; agora temos uma pequena praça com jardim, bancos e um parquinho. A maioria das crianças que cresceram aqui, agora adultas, já não vive mais na vizinhança, assim como eu. O ambiente aqui circunscrito foi para uma geração de crianças, muitas delas negras, o único espaço para vivenciarem suas infâncias, entre jogos e brincadeiras, e os dilemas na pobre Vila União, na década de 1970 em diante.

Trago comigo uma lembrança nitidamente forte daquela casa: sento-me ao lado da cama de uma mulher negra moribunda, desnuda em sua fragilidade em mais uma de suas lutas, agora contra a morte que se aproximava. A cena é impregnada de afromemórias e da ancestralidade do cuidado - eu dava uvas na boca da minha avó paterna: Dona Cota, como era chamada. A cena certamente serviu como uma lente, uma bússola para me guiar a fim de entender o processo de constituir-me como criança negra e periférica. Portanto, em síntese, cuidar de mim significa respeitar minha história, raízes e ancestralidade.

O assunto racial nunca foi um ruído silencioso em casa, pois era uma questão frequente no cotidiano. Um cenário que, de acordo com Eliane Cavalleiro (2013), é uma exceção, uma vez que grande parte das crianças negras não conversa sobre o tema racial em

seus lares. O diálogo nos ajudou a encontrar uma alternativa à imagem idealizada da infância negra, servindo como uma rota de fuga e constituindo-se como processo emancipatório.

Essa prática colaborou para que, desde cedo, pudéssemos superar o desejo de embranquecer-se, que Neuza Santos Souza (1983)<sup>18</sup> discorre em seu livro *Tornar-se Negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. A autora, uma mulher negra, psicanalista e formada em Psiquiatria, foi pioneira em elencar cientificamente os impactos negativos do racismo na saúde mental da população negra, bem como apresentar estratégias de superação por meio do fortalecimento da identidade negra. Ela examina os efeitos emocionais e psicológicos do racismo de uma perspectiva freudiana em seu trabalho inovador.

Segundo a autora, haveria uma negação da negritude e uma tentativa de tornar-se branco. A alternativa, porém, para o sujeito negro, seria emancipar-se politicamente num processo real de libertação. Para a psicanalista, esse seria o processo de “tornar-se negro”.

[...] ser negro não é uma condição dada a priori, com a mesma beleza, com a mesma naturalidade que é concedida ao branco, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir um veredito impossível - desejo do outro - de vir a ser branco: são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social (Souza, 1983, p.77).

Aqui, busco um novo ideal que se configura por meio de um rosto próprio com valores e pela perspectiva histórica da pessoa negra, construído através da militância política. Posso afirmar que houve um esforço da família para que tivéssemos o orgulho de saber quem éramos para não esquecermos nossas raízes e ancestralidades. A todo instante, existia uma batalha para cada dia vivido ser comemorado, e com orgulho tinha a pretensão de vencer a guerra instituída pela branquitude.

Para uma pessoa negra, é como se lhe restasse apenas a “opção” de embranquecer, numa tentativa desesperada e inútil de seu inconsciente por algum tipo de aceitação ou de reconhecimento. Ao se utilizar do mecanismo de fuga para escapar do sofrimento psíquico imposto pelo racismo, recorri ao embranquecimento, visto como uma forma de minimizar o sofrimento. Assim, por diversas vezes, presenciei, em várias escutas de vizinhos de famílias negras, repetindo com orgulho: “Meus filhos estão namorando pessoas brancas. Isso é necessário para ralear a cor, para embranquecer. A família vai melhorando e ficando clara”.

Entendo que muitas pessoas negras buscam o privilégio de ser branco numa tentativa de ser parte integrante da sociedade com igualdade de direito. Nesse contexto, parece um

---

<sup>18</sup> Na tese, vamos apresentar suas contribuições para o entendimento do racismo à brasileira no campo das subjetividades e as implicações psíquicas do racismo.

“privilégio”, e não um direito, a construção de um movimento legítimo de pertencimento racial de forma positiva, uma vez que a maioria das crianças vivenciou, e vivência, o que Eliane Cavalleiro (2001, 2013) pontuou, em sua obra, como o silêncio para o debate das questões raciais que se inicia na vida do lar e se estende ao espaço escolar e, para mim, a todos os outros espaços públicos e privados.

O silenciamento colabora de forma imperativa para a continuidade e manutenção das injustiças. Em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais na população negra, indígena e branca, o silêncio se torna o causador do sofrimento psíquico das crianças negras em suas trajetórias acidentadas pelo racismo. Neusa Santos Souza (2023) contextualiza a angústia do preto na busca constante por ser reconhecido numa sociedade cujo racismo é obscurecido, em que todos os esforços da pessoa negra em humanizar-se e tornar-se gente traduzem-se psiquicamente em dor e negação e de sucessivas tentativas frustradas de construção de sua identidade.

A jornada pelas afromemórias é um esforço para entender minha ancestralidade ao traçar as trajetórias dos meus ancestrais, que se inicia com a minha avó e se estende até a minha mãe, conforme descrito mais adiante.

### **2.3 A “mulher da casa”: a ancestralidade do não silêncio**

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem; quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas (Conceição Evaristo, 2008, p. 21).

A capacidade de se reconhecer como pessoa negra na família é fundamental para o desenvolvimento da subjetividade das crianças negras, bem como para a superação do preconceito e do racismo, que, sem dúvida, farão parte de suas vidas, principalmente numa sociedade marcada pelas práticas discriminatórias. Mas esse conhecimento nos leva a conhecer o âmago das coisas, como diz a poesia de Conceição Evaristo (2008).

Segundo Elizabeth Hordge-Freeman (2018), a família também pode ser vista como um espaço onde aprendemos a viver, a existir em um mundo que, historicamente, tentou erradicar as evidências da nossa existência. Destaca que é na família onde nos instruímos a lidar com a complexidade das interações raciais, marcadas, segundo ela, por contradições mediadas por raça, classe e gênero; a lidar com a gestão do capital racial e cultural; e entender como as lutas

do movimento social negro e o ativismo das mulheres negras incorporam os processos de re-existência, adaptação e ruptura.

Estudos como o de Eliane Cavalleiro (2013) mostram que o lar é um espaço protegido de re-existência que pode ser utilizado para superar esforços individuais frente ao racismo. A obra surgiu a partir da problematização feita pela autora ao observar a relação diária com crianças de 4 a 6 anos que apresentavam identidade negativa em relação ao seu grupo étnico, gerando questionamentos acerca do silêncio docente, do silêncio da criança e do silêncio no contexto familiar frente a situações discriminatórias.

Em um dos quatro capítulos, especificamente o terceiro, “Família, Escola – Socialização e as diferenças étnicas”, revela detalhes da pesquisa de campo ao mostrar claramente a presença do racismo e da discriminação na escola e nas demais relações tidas pelos sujeitos do processo educativo em análise. Em primeiro lugar, são apresentados os antecedentes da pesquisadora com o tema e a escola onde a pesquisa foi realizada. A escola tem uma porcentagem maior de professoras(es) brancos(as) do que negros(as). Os resultados dos campos de pesquisa oferecem à pesquisadora a visão de um ambiente harmonioso entre adultos e crianças e vice-versa. As professoras mantêm uma relação assistencialista e maternal, porém, essa harmonia local é quebrada com o tratamento diferenciado entre os educandos, o que pode ser associado à origem étnica de cada um.

Para Grada Kilomba (2019), pode tornar-se o *locus* ideal para o exercício de perceber-se na marginalidade. A representação feminina aparece como elemento instituidor para a criação de uma escrita de insubmissão, de militância e de não silenciamento. O perfil da família negra a qual pertence constituiu-se da conhecida migração brasileira: pessoas pobres que migraram em busca de trabalho e melhores condições de vida para os seus.

Os Vieiras engrossam a fila das várias famílias de retirantes das Minas Gerais (MG), atraídas por propagandas e promessas apregoadas pela Marcha para o Oeste<sup>19</sup>, que se deslocaram, sob condições frágeis, com destino à região Centro-Oeste, no final da década de 1960. A Marcha, iniciada nos anos 1930, no governo de Getúlio Vargas, teve como objetivo “colonizar” as terras do Centro-Oeste até a Amazônia.

Ana Lúcia da Silva (2001) faz uma crítica e destaca que, entre outras coisas, esse programa serviu para direcionar as correntes migratórias, aliviar as tensões urbanas e rurais,

---

<sup>19</sup> O projeto tinha como meta integrar o interior à economia nacional e promover a pequena propriedade para a produção alimentar. Envolveu um discurso nacionalista que visava à unidade e defesa do território, enquanto buscava resolver tensões sociais. O projeto visava a um modelo de homem que, por sua definição, almejava um trabalhador disciplinado e patriota. O Estado Novo, por meio da Marcha, monitorava o território e a população, criando um mito de unidade nacional que ocultava conflitos sociais e promovia um sentimento de euforia popular (George Leonardo Seabra Coelho, 2010).

resolver problemas de seca e outras dificuldades em outras regiões, atuar como um mecanismo de defesa e apoiar uma política de segurança nacional autoritária e fiscalizadora. Com a implantação da Marcha, um casal de mineiros resolveu seguir a tendência de deslocamento migratório e partir para Goiás em busca de melhores condições de vida. Meus pais se conheceram em Goiânia, que na época estava sendo construída para se tornar a capital do estado, e se casaram pouco tempo após chegarem. Da união, nasceram três filhos, duas meninas e um menino. Sou a filha do meio, junto à mais velha, Eurídice Vieira, e ao caçula, Onofre Vieira Junior, que formaram o trio de rebentos da dona Ilda e do senhor Onofre. A jornada da família Vieira começa no Centro-Oeste marcada pelos desafios da maior parte dos retirantes, que não tinham emprego e nem lugar para morar. O principal sonho era o da moradia, que poderia fornecer a segurança necessária para criar e cuidar da prole em crescimento. Assim, desde criança, acompanhei a luta de minha mãe para adquirir a casa que nos livrasse do aluguel (que comprometia boa parte do curto orçamento). A Marcha para o Oeste, cujo objetivo era incorporar o interior à economia nacional, era também uma política de incentivo à pequena propriedade para a produção de gêneros alimentícios.

O projeto tem um slogan carregado de símbolos e mitos baseados no nacionalismo e desenvolvimento, unidade nacional e defesa do território, de um lado, e na produção para o consumo interno, colônias agrícolas, solução de tensões sociais, por outro. O projeto visava a um modelo de homem que, por sua definição, almejava um do trabalhador disciplinado e patriota. O Estado Novo, por meio da Marcha, tinha como pretensão controlar tanto o território quanto a população. Vale lembrar que a Marcha foi observada de perto pelo governo Getúlio e visou monitorar todas as ações referentes ao projeto de ocupação, em que se fez presente o lema da luta para o estabelecimento da unidade da nação. A partir da criação do mito da unidade nacional estabelecido por um líder carismático, que estivesse ligado às massas, a Marcha acabou servindo para mascarar os conflitos sociais e criar um clima de euforia e cuidado na população

O corpo dessa mulher negra, da mais pura re-existência e insistência por justiça, inseriu-se na geografia da luta por moradia com o propósito de ter uma casa própria e sair do aluguel. Após se inscrever, na década de 1980, em um programa público municipal de moradia popular, criou uma estratégia para marcar, efetivamente, a necessidade e a urgência de obter tal direito. Semanalmente, durante um ano e oito meses bem contados, todos os dias, após sair do trabalho, dirigia até a Prefeitura de Goiânia para relembrar o prefeito e seus assessores da promessa de uma moradia.

A presença insistente de um corpo negro, em um espaço público, reivindicando um direito, traz-nos Conceição Evaristo (2020b) e sua defesa de impor uma escrevivência insurgente de mulheres negras que lutam contra os lugares, simbólica e institucionalmente, cristalizados na exclusão de direitos. Assim, o movimento é no sentido de não permitir a naturalização dos mitos de exclusão e subalternidade, impondo ou forçando uma mudança nos paradigmas que excluem esse grupo do direito do uso das políticas públicas (nesse exemplo, a habitacional).

A luta insistente, e dura, de Dona Ilda, mulher negra que não desistiu de ter uma casa para chamar de sua, foi atendida e, na época do lançamento do II Conjunto Habitacional da cidade, ao receber as chaves das mãos do prefeito da capital, na ocasião foi reconhecida como referência de uma mulher que não desistiu de seus sonhos e de seus direitos. Durante muito tempo, o prefeito desse período, que ocupou inúmeros cargos políticos até recentemente, chamava-a de “mulher da casa”.

Enquanto crescia, observei o orgulho de minha mãe pela conquista da casa própria. A sabedoria ancestral lhe antevinha à insuficiência ou falta do que hoje sabemos acerca das desigualdades de gênero nas políticas habitacionais, das dificuldades de acesso à infraestrutura urbana, serviços públicos, como escola e posto de saúde. Pesquisas desenvolvidas por Isabel Mayumi Garcia Zerbinato, Laura Melo Avelar e Raquel Garcia Gonçalves (2020) buscaram refletir sobre o papel feminino nos movimentos de moradia, e problematizam como são constantemente vivenciados pela população negra no país. A luta por moradia e por reforma urbana é uma bandeira de coletivos, associações comunitárias, movimentos de bairros e outros movimentos que são, geralmente, liderados e compostos, em sua maioria, por mulheres com evidência nas pesquisas.

Em princípio, entendemos o direito à moradia como parte de um conjunto de outros direitos que compõem o que Henri Lefebvre (2011) apresenta como o direito à cidade. Atualmente, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) propõe resguardá-lo como direito inviolável. Todavia, o país apresenta um enorme déficit habitacional, que pode ser vinculado à atuação dos agentes produtores do espaço urbano, que detêm o capital, e à omissão do Estado. Como resultado, durante meus primeiros anos, aprendi os fundamentos da educação em direitos humanos nessa família negra e pobre e ainda enxergar que a insistência pela casa, feita diariamente por minha mãe, não devia ser lida apenas como resultado de uma possível humilhação.

Ali, de forma contundente, ela exercia sua cidadania de forma ativa: era uma cidadã, mulher negra, que lutava e não desistiu de seu direito à moradia para poder criar sua família

com a dignidade merecida. Com isso, aprendi a lição de que uma criança pobre e negra pode ser detentora de direitos como o direito à infância, o direito de desconstruir a perversa naturalização das diferenças raciais, o direito de reconhecer-se como cidadã e o de exigir direitos por meio das políticas públicas.

Depois dessa árdua batalha, fomos morar na casa própria, na região sudeste da cidade de Goiânia, no bairro Vila União, que abriga um dos primeiros conjuntos habitacionais construídos no Brasil na década de 1970. Como diz o ditado popular: “Dormimos sobre os louros”, que significa desfrutar uma glória merecida. Esse processo de luta resultou em oferecer a oportunidade de nascer debaixo de um teto para morar, um lar onde passei a infância, adolescência, juventude e boa parte da vida adulta.

À parte das circunstâncias e expectativas, vimos muitas outras famílias largadas, abandonadas e silenciadas, sem direitos. O direito à moradia, como parte de um conjunto de garantias, que compõe o que Henri Lefebvre (2011) apresenta como o direito à cidade, e reforçado pelo que preconiza a CF/88, em seu Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

O que as leis garantem nem sempre é efetivado para toda a população, especialmente quando lemos o que preconiza o Art. 5º da CF/88:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem (Brasil, 1988).

Desse modo, pensar o que pressupõem os documentos legais é entender a distância entre a teoria e a prática. Indica a necessidade de reconhecer que são processos distintos o que traz o texto da lei em seu escopo, e os processos que vão desde a elaboração, a efetivação, a implantação, a implementação, a execução e a avaliação. É, pois, um longo caminho, especialmente se a legislação envolver grupos vulneráveis.

É um orgulho lembrar todo o percurso histórico que vivi numa família que conseguia fazer uma leitura da importância da representatividade da população negra na construção da

sociedade e o lugar de fala da branquitude, sem se sujeitar à subalternidade. E essa forma de enfrentamento D. Ilda nos presenteou, quando dizia:

Se você não conhece seus direitos, você não é nada! A lei é para todos.  
Temos que conhecer o que as leis nos dizem, temos esse direito. A lei escuta quem recorre a ela primeiro.  
Quem chega primeiro bebe água limpa. Ninguém sabe o que o mudo quer  
(Informação oral, diálogos com minha mãe 1977-2016).

Por muito tempo, esses ditados e chavões acompanharam minha mãe em sua jornada em busca de seus direitos e, paralelamente, aguçaram o desejo para aprender sobre o funcionamento do sistema judiciário e a linguagem do “juridiquez”. Após travar uma batalha legal contra meu pai por mais de 15 anos, conheceu juízes, promotores e defensores públicos e, como resultado, apaixonou-se ainda mais pelo tribunal e pelas leis.

Tenho certeza de que foi com a “mulher da casa” que aprendi a lutar pelos meus direitos de cidadã, a compreender o que são os direitos humanos e a perseverança que certas batalhas demandam. Compreendi que a luta das mulheres negras por direitos básicos sempre será mais árdua, uma vez que lutamos contra as estruturas que tentam nos silenciar e nos oprimir, uma batalha que nem todos(as) vencem por sequer se verem como sujeitos de direito.

#### **2.4 Alguém me avisou: o processo de subjetivação do tornar-se negra**

[...] Caboclo e colonos na lida irmanado  
Com enxada e machado o solo lavrando  
Eis nova cidade brotou dos silvados  
Ativa e formosa a pátria integrando [...]  
E hoje que máquinas as matas desbravam  
Ligando o Guamá a crescente Brasília  
Da macha ao progresso aqui também gravaram  
Semeando esperança em cada família (Maria  
Goretti Pinho da Costa, 1988, p. 43).

A família, sobretudo nossa mãe, ensinou-nos a pisar nesse chão frágil, devagarinho, mas com firmeza. E nos educou para entender, desde a tenra idade, que o racismo é estrutural e nos orientar sobre como identificar as estruturas de opressão, como desvela a canção de Dona Ivone Lara (2015):

Mas eu vim de lá pequenininho  
Alguém me avisou  
Pra pisar nesse chão devagarinho  
Alguém me avisou.

O pesquisador Humberto Bersani (2018), em seu artigo, estabelece um diálogo com as contribuições teóricas de Jacob Gorender, Clóvis Moura, Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré para definir o racismo estrutural, dizendo:

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Por corresponder a uma estrutura, é fundamental destacar que o racismo não está apenas no plano da consciência - a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas (Bersani, 2018, p.193).

Pisar devagarinho significava aprender a reconhecer esse sistema de opressão que estrutura as relações sociais e, como vimos, transcende o âmbito institucional. Os mecanismos do racismo estrutural são organizados para a reprodução das desigualdades e das violências que moldam a vida social, sobretudo de pessoas negras, de práticas que se constroem nas dimensões ideológicas, nas relações interpessoais, na política, na legislação, na economia etc.

Esse modo de caminhar com cautela está profundamente conectado à percepção de minha identidade como criança negra, uma realidade diretamente ligada às experiências na família. Isso significa que essas vivências foram influenciadas pela interseccionalidade entre classe e gênero, funcionando como uma forma de aprendizado para a sobrevivência dos corpos negros. Sempre que surge a chance de discutir o racismo estrutural em público, seja em grupos de debate ou em palestras para diversas audiências, costumo contar duas histórias para ilustrar o tema: uma relacionada ao meu pai e a outra, à minha mãe.

As informações sobre raça, vivenciadas em casa, provinham de histórias acontecidas, e ouvidas, na cidade mineira de Uberlândia, onde as relações eram radicalizadas nos conflitos entre pessoas negras e brancas, “convivendo” socialmente em espaços separados nos clubes e bailes da cidade. Outra fonte de informações vinha da casa do meu tio, uma casa que nos remete a um quilombo urbano, onde as festas, compostas por muita gente negra e afroafetividade, eram regadas com comida farta, música e cultura negra. No meu olhar de menina, todo mundo era parente e isso me fazia orgulhosa. Na vida adulta, entendi que não era uma composição de família tradicional como pensava e conhecia, pois muitas (os) primas(os) e tias(os) e outras pessoas não provinham de parentesco consanguíneo. Assim, entendi o conceito de família ampliada, que incorpora filhas(os) com famílias próprias e

outros parentes consanguíneos, e família estendida, que inclui, no grupo familiar, pessoas sem vínculo de sangue, conforme registrou Ana Maria Lugão Rios (1990)<sup>20</sup>.

Nada disso mudou meu olhar de afeição, somente ampliando o conhecimento sobre as redes de proteção que nem sempre são de familiares do mesmo sangue e origem. As lembranças das férias, dos fins de semana e os aprendizados nesse espaço de cuidado e afeto romperam com os modelos hegemônicos e criaram imagens libertadoras para a vida. É nesse contexto que narro o episódio paterno.

Como já foi mencionado, meu pai era um mineiro vindo de Uberlândia. O nome oficial do cartório era Onofre Vieira, mas atendia pelo apelido de Bira. Exerceu a função de sapateiro, sendo também conhecido como “Martinho da Vila”, cantor e boêmio da Vila União. Entre outras leituras, era um homem negro, pobre, que bebia muito, era machista, violento e, como se dizia na época, um mulherengo. Certas ponderações, como as apresentadas por Fabiane Albuquerque em sua obra *Ensaio da Raiva* (2024), induzem-me a pensar que o racismo impactou a saúde mental do meu pai e o brutalizou. Sua indignação em relação ao sistema era muitas vezes desferida contra os mais vulneráveis em seu entorno, que incluíam sua esposa e filhos. Entre suas válvulas de escape, a leitura se destacava, visto que ele tinha uma grande paixão por livros e, munido de repertório intelectual, gostava de dar lições de moral em forma de discursos eloquentes.

Um desses discursos acontecia sempre quando cada um de nós, filhas e filhos, completava sete anos, ocasião que coincidia com a entrada na escola pública, um processo que não era para todas as crianças, sobretudo as negras, pois o acesso ao ensino público, antes da redemocratização e dos investimentos existentes hoje, era restrito e não incluía a meninada negra e pobre. Esta ocasião marcava um movimento que ele chamava de “Papo Reto”, o qual versava sobre classe social, direitos humanos, raça, racismo e uma introdução simplificada e adiantada do *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamilia Ribeiro (2019), ou da *Pedagogia Feminista Negra*, de Carolina Pinho, Tayná Victória de Lima Mesquita (2022).

---

<sup>20</sup> A denominação família extensa foi introduzida com a reforma do ECA, que se deu com a Lei 12.010/09 e, de acordo com o previsto no parágrafo único do artigo 25: “Art. 25. [...] Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (Aurea Maria Ferraz de Sousa, 2009, p. 5).

Na época, o sistema público de ensino só aceitava crianças com sete anos, e havia um debate acalorado sobre a falta de vagas para todas(os) as(os) alunas(os). Portanto, entrar na escola era um privilégio que escamoteava o debate de classe, raça e gênero que estava ausente na discussão das políticas públicas de acesso e permanência, ainda inexistentes na época, mas que impactava profundamente as(os) pobres e negras(os). A ideia de “família estendida”, apresentada por Ana Maria Lugão Rios, é interpretada por Isabel Reis como “família extensa” e nela caberiam as “relações de compadrio, das ‘famílias de santo’, das irmandades religiosas, dos grupos étnicos (nações), dos ‘parentescos’ forjados na trilha do tráfico, a exemplo do malungo [no caso das populações escravizadas]” (Reis, 2001, p.31-32).

Meu pai, com seu conhecimento, conseguia fazer uma leitura da conjuntura política, demonstrando, de forma consciente, os desafios da classe trabalhadora. Mantinha um olhar mitigado, com sabedoria ancestral, e nos convocava para uma conversa que, entre outras coisas, se impunha:

- Vocês sabem que vão entrar na escola pública?  
 Aí discursava....  
 - Sabem que, na perspectiva de direito são iguais as outras crianças?  
 Em seguida, trazia os conhecimentos do campo do Direito e ressaltava....  
 -Mas, vocês sabem que são crianças negras?  
 Como diria a canção:  
 -Aí é que mora o perigo.  
 Vinha uma tensão...  
 -E sabem que vão tentar tirar esse direito de vocês? Mas lembrem-se que vocês só vão dar se vocês quiserem, porque em termos de direitos vocês são iguais, e recordem sempre: Vocês são crianças negras! (Informação oral, diálogo com meu pai, por volta do ano 1977).

Ao perguntar ou quase afirmar que “[...] sabem que vão tentar tirar esse direito de vocês?”, meu pai nos alertava para os processos de dominação em ação que agem dentro das instituições de forma a perpetuar as desigualdades, legitimados geralmente pelos brancos que atuam para gerar a exclusão dos negros por meio de hierarquias recriadas com sutilezas pela branquitude.

Pude compreender ainda melhor essa fala através das teorias de Maria Aparecida Silva, Cida Bento, psicóloga, mulher negra, intelectual, fundadora e conselheira do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e ativista atuante no combate à desigualdade racial e de gênero no campo do mercado de trabalho. Em uma de suas obras, fruto de sua tese, a autora sintetiza o conceito de Pacto de Branquitude (2022, p. 17-18):

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados

e lideranças, majoritariamente masculino e branco.<sup>1</sup> Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.<sup>2</sup> É claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. <sup>3</sup> Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude.

Era sobre isso que meu pai nos alertava, pois éramos crianças negras, mas, institucionalmente, haveria um esforço da branquitude para manter o pacto narcísico da branquitude, que, segundo a autora, é marcado pelo silêncio. Ele aqui busca romper com esse silenciamento, ainda nesse debate. Para Silvio Almeida (2019), a sociedade elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática.

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 31).

Os conselhos de pai nos alertavam para as tramas e processos sutilmente elaborados pelas instituições numa sociedade que é racista. Alertava-nos para um perigo real, ou seja, ser criança negra, ocupar um lugar na escola pública e que estávamos a inserir em espaços historicamente negados ao nosso grupo social e étnico. Hoje, podemos falar de espaços outros como: universidades, aeroportos, shoppings, teatros, chefias e lideranças, na mídia, fora do *Lugar de Negro*, de Leila Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982).

Essa conversa, ou papo reto, chegava-nos em meio a um turbilhão de emoções, dores e sonhos, informações que precisavam ser processadas rapidamente, ao mesmo tempo que mitigavam os medos e ameaças que sempre foram reais. Nossa mãe, triangular no debate, oferecia o suporte técnico que legitimava o discurso dele, que era tão real e, talvez por isso, causava-nos ansiedade e sofrimento.

O lado positivo, e necessário, diante da ausência de outra forma de alerta, era que este movimento dialógico nos instrumentaliza para o enfrentamento do racismo nos espaços

institucionais. Longe de ser um discurso carregado de mágoa, tinha como tônica a coragem, a resistência e a garra. De certa maneira, forçava-nos a pensar em táticas assim, como um boxeador antecipando o próximo golpe de seu oponente. A complexidade permeada no contexto das entrelinhas evidenciava um processo complexo com vistas a nos defender das violências por sermos crianças negras.

O processo significou tanto que tivemos de usar uma variedade de estratégias de cuidado que minha mãe, especialmente, havia implantado para que pudéssemos continuar saudáveis e limpos em sua ausência, uma vez que ela saía cedo de casa e voltava à tarde. O dia de domingo era o dia de fazer o que ela apelidou de “crochê semanal”. Nesse dia, nossos cabelos eram lavados e trançados para passar a semana e a mudança de penteado só acontecia no sábado. O ritual garantia estar preparado para enfrentar o ambiente da escola com autonomia.

Havia momentos em que passávamos pelo alisamento dos cabelos com pente quente<sup>21</sup>, mas minha mãe optava geralmente pelas tranças que eram mais eficientes. Por certo, a frustração de ter de manter o mesmo penteado semanalmente foi o que me levou a aprender a trançar meus cabelos, começando pelas minhas bonecas.

O potencial emancipatório desse discurso se estende ao tema do racismo institucional e sua dinâmica operacional, ao direito de ocupar os espaços e das possibilidades de elaboração de estratégias antirracismo institucionalmente, que podem muito bem começar pela escola, espaço ocupado pela maioria das crianças negras, depois pela família e, às vezes, pela igreja. A família fazia todos os esforços para nos proteger do racismo e de suas práticas cotidianas, consciente e inconscientemente.

De forma consciente e inconsciente, haveria, por parte das famílias negras, todo um esforço para nos proteger do racismo e de suas artimanhas habituais. Todo este processo, entretanto, não foi suficiente para nos poupar das situações cotidianas de preconceitos e racismos vivenciados no espaço escolar, sendo possível narrar sobre minha experiência e de outras tantas pessoas negras.

Cida Bento (2022), em seu livro *O pacto da branquitude*, compartilha reflexões sobre sua infância acerca das estratégias utilizadas por seus pais:

---

<sup>21</sup> Apesar de ser originalmente usado pelas mulheres francesas na Europa durante meados do século XIX, o pente quente se tornou a base da indústria de beleza afro a partir do início do século XX. Pentes quentes foram uma melhoria significativa em relação a antigos métodos usados por afro-americanas durante e após a escravidão para alisar os cabelos, que ia de facas aquecidas a toalhas quentes, passando por graxa e lixívia caseira. Hoje, os pentes quentes ainda são muito usados em salões de beleza especializados em cabelos afro como uma ferramenta para alisar os cabelos sem produtos químicos. Disponível em: [https://www.ehow.com.br/historia-pente-quente-cabelos-sobre\\_80654/](https://www.ehow.com.br/historia-pente-quente-cabelos-sobre_80654/). Acesso em: 25 nov. 2024.

[...] nunca vou me esquecer de quando, em dada situação, meu irmão, ainda adolescente, chegou do trabalho e disse para o meu pai que estava cansado demais para ir à escola, porque tinha passado o dia limpando os banheiros da empresa em que trabalhava. Irritado, meu pai retrucou que ele não pisaria mais naquela empresa. “Você foi contratado como office boy, não para fazer isso. Sua mãe e eu já trabalhamos muito para que nossos filhos não tenham que limpar banheiros”, disse ele. Mas quebrar a lógica da história das relações entre brancos e negros no país é algo complexo. Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como foi o caso do meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. E embora não se falasse muito de racismo e discriminação em minha casa, a consciência racial se manifestava, por exemplo, quando minha mãe insistia para que meus irmãos nunca saíssem para a rua sem documentos. Desde cedo vi o tratamento diferenciado que pessoas em cargos de destaque davam a seus semelhantes. Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas — como eles — de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo (Bento, 2022, p.12 -13).

As estratégias de sobrevivência descritas acima visavam auxiliar a família Bento no enfrentamento do racismo na escola e no trabalho. Contar com o apoio da família foi importante, já que Cida repete o ciclo do cuidado, do ouvir e intervir anos depois com o filho, no mesmo espaço da escola onde se sentia invisível. Ter o apoio da família era uma forma de compensar a invisibilidade do corpo da criança negra que clamava por afeto e atenção igualmente.

Enquanto cursávamos o ensino fundamental, minha irmã e eu sofremos muitos incidentes de racismo, xingamentos e agressão física nas mãos de um menino branco, que, repetidamente, puxava o turbante que usávamos ora dentro ou fora da escola. Esses eventos eram relatados à direção da escola, mas tiveram pouco impacto e, fora do ambiente escolar, não havia apoio das demais crianças. O silenciamento das(os) professoras(es) sempre esteve presente e, infelizmente, continua a permear as relações escolares mesmo após a implementação da Lei nº 10. 639/03 e nº 11.645/08. Segundo Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), esse silêncio escolar resulta em omissão, que, conseqüentemente, gera conflitos futuros na sociedade, criando um ciclo prejudicial. A escola desempenha uma função essencial para romper com esse ciclo, caso queiramos construir uma sociedade sem racismo e discriminação.

Diante de ações discriminatórias, estamos sempre traçando estratégias com base nos ensinamentos dos nossos pais. A primeira para fugir da violência do menino branco e de outros: nada de ficar dando “bobeira na porta da escola” depois das aulas. O lema era ir rapidamente para a pracinha de casa, espaço que oferecia segurança; a segunda estratégia

ajudou-nos a sobreviver no ambiente hostil da escola onde não tínhamos a solidariedade dos adultos – e criamos o que chamo hoje de “Revanche dos Vieiras”.

Essa escola omissa em nos ouvir teve de nos enxergar à medida que subimos no pódio como os melhores alunos da escola, sendo premiados três “nequinhos” da mesma família. Ocupamos um lugar que poucas crianças chegavam, medalhas, prêmios pelas melhores redações (no caso da minha irmã), boas notas e comportamento exemplar, um irmão alfabetizado em casa pelas irmãs. Esse menino negro, ao chegar na escola, virou uma referência, avançou para o ano seguinte, algo inédito naqueles tempos na escola pública.

Uma criança negra, periférica, alfabetizada pelas irmãs em meio às brincadeiras de “escolinha”, foi reconhecida com direito a reportagem e tudo. Éramos crianças negras, como muitas, inteligentes, o que era surpreendente para a época. Imagine se todas as crianças negras tivessem a oportunidade de um “papo reto” na família e o direito de serem apenas crianças nos espaços escolares.

## 2.5 Mulher negra em movimento: a mãe de todos os lugares de re-existências

Vive dentro de mim uma cabocla velha de  
 mau-olhado, acorada ao pé do borralho,  
 olhando para o fogo. Benze quebranto. Bota  
 feitiço... Ogum. Orixá.  
 Macumba, terreiro. Ogã, pai-de-santo (Cora  
 Coralina, 1983, p. 56).

Viver a infância com uma mulher negra é significativo na vida de uma pessoa negra. E assim foi, pois Dona Ilda deu força e voz aos oprimidos e silenciados, uma verdadeira voz insurgente que denunciou e enfrentou o racismo, alertando homens e mulheres para seus direitos como cidadãos, de modo que se tornou, para os que conviveram com ela, um exemplo e, para mim, um espelho da mulher que hoje sou.

Seu apelido era Ilda Furacão<sup>22</sup>, uma mulher de muitas vidas, como registrou Cora em seu poema “Todas as vidas”. Com ela, a mãe e a mulher negra, aprendi muito, sobretudo, a astúcia da percepção para enxergar as nuances do racismo. Vivi a solidariedade feminina, os processos de politização compreendidos como aspectos vitais, e determinantes, para agarrar as oportunidades e criar perspectivas futuras da vida em sociedade. Isso me deu um mundo

---

<sup>22</sup> Hilda Maia Valentim, conhecida como Hilda Furacão, nasceu em 30 de dezembro de 1930 em Recife e se mudou para Belo Horizonte na infância. Ela era uma mulher negra. Desde jovem, mergulhou na vida boêmia e passou a ser garota de programa, ganhando fama. Seu temperamento forte lhe deu o apelido de Furacão, e sua história ficou famosa com uma minissérie em 1998, que destacou suas lutas e brigas. O racismo embranqueceu essa mulher negra na teledramaturgia. Disponível em: <https://www.correiciudadania.com.br/colunistas/freibetto/10445-23-01-2015-hilda-furacao-o-enigma>. Acesso em: 21 nov. 2024.

inteiro de desejo pelo conhecimento, seja no meu amor pelos livros, na multiplicidade de minhas leituras ou no meu conhecimento relacionado a viagens e a pessoas.

Na Vila, ela era conhecida como uma assistente social sem diploma porque agia em favor de outras pessoas sem receber nada em troca. Advogava com propriedade na defesa de quem não tinha elementos para se defender. De forma simples, mas não simplista, era uma real articuladora política. Articulava, ainda, na sobrevivência, como uma empreendedora, agindo na coleta de dinheiro para o sustento da casa.

Houve um tempo que empreendeu fazendo sabão artesanal, pegou uma linha de crédito do governo estadual para montar o negócio. Eu, adolescente, odiava tudo aquilo. Tinha vergonha porque na frente de casa, ela montava sua fábrica com um fogão de lenha, que, para mim, era uma vergonha. Achava que o quintal ficava feio. Hoje me envergonho da pequenez do pensamento que não permitia entender seu trabalho e o seu significado. Hoje, entendo que ela representava, com seu trabalho, a perspectiva ancestral das mulheres negras da diáspora que sempre lutaram por uma chance de mudar sua estrutura social no Brasil desde a pós-abolição sem o devido reconhecimento. As mulheres negras carregam em si o encantamento das sabedorias ancestrais, compreendem a necessidade da reinvenção da vida e de encontrar novas trajetórias para sobreviver às artimanhas impostas pela impersonalidade de raça e gênero. A população negra é plural, diversa, porém, um único povo. E a relação coletiva, o comunitarismo tecido pela ancestralidade, permite o fortalecimento da existência e re-existência, de acordo com Patricia Maria Apolônio de Oliveira (2019).

Dona Ilda foi uma mulher que acreditava no poder de cura das plantas. Era raizeira, cuidava dos outros, do companheiro, dos filhos, da comunidade e da vida. Cabe ressaltar que as plantas medicinais são utilizadas no tratamento de doenças devido à herança cultural presente em determinadas sociedades, graças à combinação de saberes adquiridos via ancestralidade no processo de manipulação desses recursos. De fato, existem poucos estudos e análises sobre o uso do conhecimento tradicional para manipulação de plantas para prevenção e tratamento de doenças, mas a própria vida e experiência da comunidade corroboram a preservação do conhecimento.

Para Elda Rizzo de Oliveira (1985, p. 25), a benzedeira “[...] é uma cientista popular e possui uma maneira peculiar de curar: combina os místicos da religião e de remédios à base de plantas medicinais populares”. O ofício da benzeção, segundo a autora, não se limita ao ato de benzer, ora impor as mãos, muitas vezes, ela exerce o papel de conselheira com longas conversas.

Mulher respeitada por outras mulheres e por homens, fato que, sob a luz dos escritos de Sueli Carneiro (2021), pode ser lida como mais uma “mulher negra em movimento”, a julgar pela sua característica de ação, pois, caso contrário, não haveria possibilidade de ser e viver. Mulher à frente do seu tempo, inteligente, namorou muito, viajou, andou de avião aos quinze anos, morou em cidades grandes, como São Paulo e Rio de Janeiro. Talvez por isso, quando chegou na pequena Goiânia dos anos 1960, ditou a moda com sua calça comprida lida como ousada para a época e escandalizou a capital que já nascia com ares conservadores. Como a massa das mulheres negras, teve uma vida dura, ficou órfã de mãe aos oito anos, sem a oportunidade e o direito de ir à escola. Restou-lhe assumir sua cota destinada previamente na sociedade racista e excludente para as meninas negras e periféricas, os serviços domésticos. Seu retorno à escola aconteceu anos depois, fato que aprendeu a ler depois dos quarenta anos. Sem sombra de dúvidas, talvez por isso tenha lutado tanto para garantir um futuro escolar diferente para a prole.

O conhecimento adquirido ao longo de sua caminhada transformou-se em potência, no enfrentamento e na disposição para as lutas por outros direitos. Manteve uma espécie de fixação pela área do Direito, fazia questão de usar uma linguagem rebuscada, clássica, para alguém que frequentara tão pouco a escola. Usava as técnicas de persuasão e do convencimento através da arte de falar bem para convencer as pessoas de seus argumentos. Isso a tornava uma mulher não silenciosa, corajosa e pronta para fazer enfrentamentos necessários.

Toda essa intrepidez não lhe poupou da violência doméstica, vivenciada com seu companheiro, com quem foi casada durante muitos anos. Por mais estranho que pareça, sua coragem lhe faltava para enfrentá-lo. Ficaram-lhe, por fim, as cicatrizes da violência física e psicológica às quais foi submetida e o adoecimento psíquico.

Entendo que a população negra é vítima prioritária da violência homicida no país, sendo as mulheres negras as que mais sofrem. De acordo com Regina Castro e Luciene Rocha (2006) a intensidade de vitimização das mulheres negras é aumentada por um contexto de violações de direito para além do sexismo e machismo acrescidos da violência doméstica. São desigualdades produzidas pelo racismo e pela pobreza. Segundo o Atlas da Violência (Brasil, 2019), do Ipea, machismo, violência física e sexual, conflitos intrafamiliares, questões socioeconômicas e violência psicológica impactam o corpo e a psique das mulheres negras. Em outras palavras, elas são um grupo efetivamente vulnerável. Dona Ilda não era um caso isolado.

Essa mulher sabia muito bem o que estava lidando e já entendia que a interseccionalidade serve para abrir nossos olhos para as especificidades das mulheres negras e os elementos que estruturam a desigualdade entre mulheres e homens, bem como entre mulheres brancas e negras. Assim, é interessante pensar que foram pessoas como Ilda que conseguiram avanços para fortalecer as políticas públicas em benefício da população negra.

Dessa forma, o olhar atento de Ilda sempre fez alerta para os perigos do racismo presente nas relações sociais, pois tinha facilidade de escanear esses processos e criar estratégias para a sua vida atravessada por classe, raça e gênero na totalidade. Essa sua leitura de mundo, como diria Paulo Freire (1996), foi aprendida fora dos muros da escola por meio de outras compreensões e contextos de produção de conhecimento. Por isso, era ciente do efeito que seu turbante captava em quem lhe via e o impacto que as escolhas de palavras certas podem ter nas relações desiguais que existem entre negros e brancos, sejam nos contextos individuais ou coletivos. Assim, ela frequentemente nos dizia:

Que havia roupa que representava pedir e roupa para ostentar.  
 Que preto não precisa ser sujo, que o povo já ia falar. Que tínhamos que ter orgulho de sermos negro(a)s.  
 Que tínhamos que andar de cabeça erguida.  
 (Diálogo de D. Ilda)

Se tivesse de enumerar uma das mais valiosas movimentações que minha mãe realizou, essa foi, sem dúvida, a luta na garantia do direito à educação e de viver a infância para nós. Enquanto a educação foi estabelecida como um objetivo a ser alcançado, a valorização da educação foi efetivada. Para isso, éramos monitorados em relação às atividades e ao desempenho. Lembro-me de voltar da escola e me sentar ao lado da máquina de costura ou do tanque de lavar roupas com minha mãe e dar a lição da escola. Ela não era alfabetizada, mas, mesmo assim, estava ativamente envolvida na vida acadêmica dos seus filhos. Anos depois, ela foi alfabetizada na escola onde eu trabalhava como professora.

O percurso de muitas mulheres negras na infância é marcado por pais que se esforçaram para garantir que seus filhos tivessem as oportunidades escolares que eles não tiveram. Além da concorrência para entrar na escola pública que já mencionei, existiam outros entraves para permanecer nesse espaço, tais como o uniforme e o material escolar, especialmente os livros. A falta desses recursos tornava as crianças negras incapazes de permanecer na escola, forçando-as a sair. Como consequência, passaram a engrossar as estatísticas de evasão escolar. Em *A menina repetente*, Anete Abramowicz (1996) teorizou a singularidade do fracasso escolar, particularmente entre as meninas.

O fato é que minha mãe criava estratégias para driblar as adversidades. Em outra ocasião, fiquei de recuperação em matemática, e ela negociou aulas particulares (naquela época, um luxo) com um professor em troca de umas “passadas de roupas”. A falta de dinheiro para comprar livros transformou-se em gosto por frequentar o espaço dos sebos da cidade, onde era possível comprar livros usados, apagar os escritos e, em pé de igualdade, acompanhar as aulas. Frequentar os sebos foi decisivo para criar apreço pela leitura e pelo conhecimento. Outro luxo para uma família de baixa renda era ter livros — muitos deles doação das patroas de minha mãe, que meio que “curtiam” o “fetiche da branquitude” de saber que as filhas da empregada liam seus próprios livros. Tínhamos assinatura de revistas em casa porque meu pai era um voraz leitor de livros de faroeste e colecionador do gênero literário.

Assim, a garantia do direito à infância veio com a blindagem aos assédios das patroas brancas, orquestrados socialmente para as meninas negras abandonarem a escola para serem inseridas no trabalho doméstico. Fabiane Albuquerque (2022) demonstra esse tipo de assédio sobre sua infância negra:

Você, mocinha, já conseguiu uma casa para trabalhar? Já tem idade. Ela não me viu como mesmo para estar em casa, protegida, mas como empregada doméstica e serva. Era esse o meu único destino imposto pela sociedade e parecia não haver outra saída. Para muitas, de fato não houve (Albuquerque, 2022, p. 67).

O diálogo acima reproduz a lógica de conservar as meninas negras fora da escola, como mais uma das estratégias racista, sexista e classista da sociedade para manter a população negra subalternizada. Esse lugar retira o direito das meninas à educação e de sonhar em ir aonde elas desejarem. Romper com essa narrativa fez com que minha mãe fosse lida como: a negra metida e orgulhosa. As patroas diziam: “Ilda não deixa as meninas trabalharem, só estudar”, sendo que o trabalho proposto, na casa dos brancos, é o de servir e limpar. Segundo Lelia Gonzalez (1983, p. 230), “[...] a doméstica nada mais é do que uma mucama permitida, uma performance, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas”. E Ilda, consciente dessa subalternização e certa dos seus esforços, respondia: Filha minha vai mais longe que eu!

Michel Foucault (1977, p. 235) então se pergunta: “se infância não constituiria justamente a liberdade de não ser adulto, de não depender da lei e de poder estabelecer relações polimorfos com as coisas, com as pessoas e com os corpos?”. Entendo, assim, que não há corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade. Talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância. E, sim, a

infância marca e contribui. Ela fez das nossas infâncias um lugar singular ao nos oferecer a possibilidade de sonhar e projetar com lugares, coisas, viagens, pessoas e diferentes perspectivas. Aprendi a poupar, economizar, planejar estrategicamente a vida pessoal e financeira para realizar os sonhos materiais e imateriais.

Lembro-me com carinho da viagem de trem, saindo de Goiânia para Minas Gerais, que ela planejou e que serviu de exemplo para a vida toda. Como o dinheiro não alcançava para viajar de primeira classe, aí entrava a criatividade da D. Ilda para driblar os percalços da vida. Criou as almofadas no tamanho certinho dos bancos duros para que pudéssemos viajar com mais conforto. Cada centavo economizado ensinava-nos a lutar por esses sonhos concretamente em distintas situações, a criar estratégias, projetos e irmos mais longe do que pudéssemos sonhar. Portanto, falar, no ambiente familiar, de sonhos era natural e corriqueiro na infância. De novo, evoco aqui uma vantagem que nem todas as crianças negras desfrutam.

A escrivência de minha mãe e de muitas outras mulheres foi me constituindo subjetivamente para ocupar posições nunca imaginadas para uma menina negra, pobre e periférica. A sabedoria ancestral de Dona Ilda tem me guiado a buscar o meu lugar no mundo, na sociedade, dentro e fora da academia, e me desvencilhar do racismo e de outras formas de opressão.

Hoje, como mulher negra, entendo o privilégio que tive pela escrivência iniciada, sustentada na ancestralidade de passos que vêm de longe iniciados com minha avó, minha mãe e minhas sobrinhas e tantas outras tantas mulheres que têm sustentado meu caminhar. Eu não ando sozinha, definitivamente com diz a canção. Com essa maturidade, a começar na infância, sigo com meus pares a ampliar as estratégias na re-existência na luta antirracista.

Assim, com base nessa premissa, o próximo capítulo proporcionará discussão e reflexão sobre movimentos sociais e marcos legais, a fim de traçar caminhos mais assertivos para as infâncias e as crianças negras, e ainda refletir sobre a construção de estratégias coletivas que ajudem nossas crianças, suas famílias, a fugir da rota da necroinfância e a elaborar seus processos subjetivos de existência e re-existência na sociedade contemporânea.

## **2.6 Vivências de uma filha, aluna, professora, psicóloga, militante e intelectual negra**

As cinzas das memórias não são apenas restos de fogueiras.

Há também as brasas de sofrimento, as achas de lenha de maldade, os ramos de ternura e de amor (Françoise Ega, 2021, p. 89).

Tomamos emprestada a epígrafe acima da obra *Cartas a uma negra: narrativa antilhana*, da antilhana Françoise Ega, que conheceu o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, por meio de um impresso quando trabalhava de doméstica no sul da França nos anos sessenta. Conforme a apresentação da obra, “*Cartas a uma negra*, publicado postumamente, é um dos documentos literários mais significativos e tocantes sobre a exploração feminina e o racismo no século XX”. De acordo com Oliveira e Almeida (2023, p. 8), ao falarem de si mesmas, as duas escritoras negras realizam a passagem de um presente ao outro na qual firmam as palavras pela subjetividade numa fronteira sempre aberta para o passado, no presente e para o futuro. Para as autoras, “A palavra é, portanto, uma alternativa contra a solidão, registrará o instante para dar sentido ao que foi vivido”. (Idem).

Tomando como referência escritas baseadas nas escrevivências, intencionei trazer para o debate parte da minha história de vida da adolescência e adulta para dialogar com o tema da tese. É sabido que nossas trajetórias são marcadas por pisadas e caminhadas diversas no ambiente familiar, escolar, comunidade religiosa, ambientes de lazer, trabalho e outros recintos onde vivemos coletivamente. Como na letra do rito *Povoada*, de Sued Nunes, que embala religiões de matrizes africanas, “[...] sou uma, mas não sou só [...]”. Ou sou mais uma que junta as mãos com outras para me equilibrar melhor nas vielas da vida.

Diante destas passagens, é importante reafirmar que nunca andei só e, conseqüentemente, não cheguei só nesta fase da vida. O caminhar pelas minhas escrevivências é alimentado pela ancestralidade de passos que remontam gerações passadas, reunindo re-existências de mulheres como minhas avós, mãe, tias, irmãs, sobrinhas e outras mulheres negras que são minhas irmãs de inhame, como registrou bell hooks (2023) em sua obra fantástica *Irmãs do inhame: mulheres negras e autorrecuperação*, que nasceu de encontros entre ela e outras mulheres negras assinaladas por variadas dores, mas também alegrias.

Assim, compartilho minha trajetória pessoal e educacional como um elemento fundamental da minha subjetividade nos lugares do magistério da educação básica, na área de psicologia, nos movimentos sociais como ativista e uma intelectual negra. A experiência de compartilhar tais vivências e escrevivências nos proporciona o que bell hooks (2020) denomina como cura para nossas feridas e a possibilidade de nos reconhecemos em nossa existência na totalidade dos nossos corpos. Nesse sentido, ao longo da minha trajetória escolar, mantive a convicção de ver a escola como meu lugar, firmeza reforçada pela família Vieira, pois era este o lugar onde teria a oportunidade de pensar, de elaborar o conhecimento,

contactar a teoria com a prática para ter uma consciência crítica. Como afirmou bell hooks (2020, p. 31-32):

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber — por compreender o funcionamento da vida. Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento. Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis — exigem saber quem, o quê, quando, onde e o porquê da vida. Em busca de respostas, aprendem, quase instintivamente, a pensar.

Ao caracterizar a infância, a despeito da raça, classe social, gênero e outras conjunturas, hooks (2020) ressaltou a predisposição ao pensamento crítico, desejo pelo conhecimento. Naturalmente curiosas, as crianças agem como cientistas em busca de respostas e pensam para desvendar explicações. Quando elas perguntam por que o céu é azul, por que a água do mar é salgada e outras perguntas que chegam pela observação de fenômenos próximos, podemos ver a aspiração pelo conhecimento. São interrogações que exigem respostas e ainda que as crianças não compreendam os processos científicos de forma didática, como pessoas adultas, adquirem, por meio do pensamento, justificativas diversas.

No interior dessa espontaneidade, não podemos ignorar que a infância negra, munida da mesma curiosidade, nem sempre alcança as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento que outras crianças. Como mencionei anteriormente, para nossa família, a escola sempre foi um local almejado. Nunca esquecerei do “Papo reto do senhor Bira”, que enfatizava o direito e a relevância da escola. É impossível esquecer o empenho incessante da dona Ilda para assegurar a nossa permanência lá, pois via esse local como crucial para a disseminação do conhecimento que poderia impactar positivamente a minha vida, a da minha irmã e a do meu irmão. Ela conhecia bem o custo da falta de educação formal na vida de um indivíduo por experiência própria. Em uma família negra, da classe trabalhadora, isso foi fundamental para alcançarmos nosso direito à formação e profissionalização numa sociedade hierárquica, racista e excludente.

Fabiane Albuquerque (2022), em sua obra *O pacto da branquitude*, denunciou a universalidade da branquitude e os impactos negativos que bloqueiam mudanças impostas de formas hierárquicas nas relações sociais, legitimando, historicamente, a ordem da violência racial que privilegia e beneficia grupos sociais brancos. De acordo com Cida Bento (2022, p.18-19), o fenômeno da branquitude e sua perpetuação:

[...] se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”.

Conforme a citação acima, na qual a autora afirmou que as configurações de exclusão, assim como a manutenção de vantagens, são similares e exigem reações e re-existências em todos os espaços, não podemos ignorar a prática perversa do racismo rodeada de silêncios no ambiente escolar. De fato, sempre tive anseio de aprender, seja no espaço escolar quanto em outros espaços. Dona Ilda, nossa mãe, relatava que, na infância, eu era uma menina inquisitiva, semelhante à Bitita, a menina perguntadora do *Diário de Bitita* (1986), escrito por Carolina Maria de Jesus, que não gostava do mundo como ele era. Carregava, em meu corpo negro, um intenso anseio pelo saber e, nas perguntas feitas, eu buscava respostas para refletir sobre as coisas da vida que nos rodeava. A firme curiosidade empurrou as indagações para além das fronteiras da escola e as inquietações se tornaram parte integrante da minha subjetividade. Nas andanças pelos lugares do saber, estavam as escolas.

Da escola da Vila União, na faixa etária dos 11 anos, fomos as primeiras crianças e adolescentes, o que incluía boa parte das amigas(os) das ruas U-45 e 46 a sermos matriculadas para estudar no recém-inaugurado Colégio Estadual Setor Sudoeste. Aos meus olhos de menina, ainda que não fosse de estatura baixa, sentia-me pequena diante da arquitetura de um prédio grande, com largos pátios, quadras e salas amplas abrigadas numa construção moderna para a época. Localizada em um bairro que estava na divisa do nosso, no Setor Sudoeste, foi nesta escola pública estadual, na idade entre 11 e 15 anos, que cursei o antigo Primeiro Grau da quinta à oitava série, onde me destaquei por fazer parte do cortejo dos sonhos de professoras(es): eu era uma “boa aluna”.

No linguajar da meninada da época, era uma CDF, sigla que significava cabeça-de-ferro e definia alunas(os) que se dedicavam aos estudos de forma séria e responsável. Andava rodeada de colegas, na grande maioria, meninas, que apreciavam estudar comigo no propósito de regras rígidas, feito uma professora exigente. Para fazer parte dos meus grupos de trabalho, que sempre tirava boas notas e arrancava elogios de diferentes professoras(es), era preciso se empenhar e se adequar aos moldes de estudos e leituras.

Na infância, eu era bem magra e, durante a adolescência, mantive esse corpo esquelético, apelidada de “magrela”. Tinha uma estatura média e usei os cabelos de diferentes

modelos, tendo sempre um tédio de usar o mesmo penteado. Nessa época, transitei entre o cabelo alisado, as tranças ou um corte bem curto. Em casa, as roupas que vestíamos seguiam uma divisão criada por Dona Ilda: roupas de sair e roupas de ficar em casa. Essa estratégia nos oferecia um armário apropriado para nossa situação financeira, o que causava orgulho em nossa mãe. Ela ali empregava suas habilidades profissionais (lavadeira e passadeira) para o bem-estar de sua casa e das pessoas que a cercavam, e não para as patroas e patrões.

Assim como muitas garotas negras, sempre ocupei o papel de “boa amiga”, “da legal”, da “cupida amorosa” do grupo, sem que houvesse envolvimento romântico ou flertes. A mesma situação se aplicava às amigas negras, que também eram frequentemente deixadas de lado em detrimento das amigas brancas ou das negras de pele mais clara. Prova disso é que dei meu primeiro beijo já adulta. Hoje, já existem teorias formuladas por mulheres, como Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013), em seu livro *Mulher Negra: afetividade e solidão*, que explicam o fenômeno. Em sua obra, a autora argumenta haver um “mercado afetivo” que legitima o “mercado sexual”, a erotização, o trabalho doméstico, feminilizado e “escravizado” para as mulheres negras. Por outro lado, para as mulheres brancas, a mesma oferta do mercado amoroso inclui a “cultura do afeto”, o casamento e a união estável. A cada etapa da vida, uma nova tática era adotada. Decidi envolver-me com outras atividades e só mais tarde decidi pensar nesse ponto.

Frente a esse cenário, era natural que surgissem as fases de insegurança e timidez, mas, determinada que sou, esforçava-me para seguir as duras regras das disciplinas impostas no ambiente escolar. Procurava, nos limites de maturidade, fazer boas perguntas, tirar boas notas, critérios importantes para se sobressair no mundo do saber. Ali me movimentava, fazendo valer mais uma estratégia de sobrevivência, pois era um desempenho impecável numa fiel, e necessária, defesa contra os olhares brancos, como registrou Neusa Santos Souza (2023). Nessa fase, o racismo ainda “não havia me comido”, parafraseando Míghian Danae Ferreira Nunes (2018b), pois carregava uma autoestima que vinha de cima do alto de meu cabelo até meus negros pés. Lida pelos brancos em muitos momentos como a “neguinha metida”.

Passado um par de anos, nesse mesmo espaço escolar, os números me desapossaram, pela primeira vez, do pódio da evidência que conquistei com tanto esforço. Coursava o sétimo ano quando sofri algo que nunca vivi, experimentando a primeira derrota que me levou a ser reprovada na disciplina de matemática. Todo o empenho em torno de aulas particulares, grupos de estudo, estudos coletivos, leituras e preocupações, diferente de antes, pouco

serviram porque os números saltavam, não colaboravam, emperravam e não penetravam em minha cabeça.

Fiquei de recuperação, que era uma chance de segunda vez para não ser diretamente reprovada. Nessa ocasião, algumas colegas afirmaram que checariam minha pontuação antes, pois, se eu não alcançasse aprovação, elas também não alcançariam. Foi o que aconteceu, nós reprovamos e repetimos, ou seja, “bombei” e repeti o sétimo ano. Senti-me como se fosse “A menina repetida”, de Anete Abromwicz (1996). Nesse processo, ou nesse ano, concluí o Ensino Fundamental sem maiores dificuldades, já pensando, ansiosa e frustrada, nos desafios que seria cursar a próxima etapa que era a modalidade de Segundo Grau, atual Ensino Médio.

Ao mastigar sobre este passado, sinto como se limpasse a poeira de móveis antigos, permitindo-me, finalmente, observar os mesmos móveis sob olhares do presente, voltando para o passado, examinando, com nitidez e maturidade, detalhes não vistos antes. Essa lembrança me faz questionar sobre o motivo pelo qual eu, uma estudante considerada excepcional, não foi digna de receber dois décimos no Conselho de Classe para alcançar a nota mínima para ser aprovada? O que me impediu de progredir por apenas dois décimos? Não há como esquecer da cena contendo o prazer desumano do professor branco de matemática comunicando minha reprovação com gesto de felicidade.

Lembro de colegas brancas que enfrentavam dificuldades, pessoas que eu auxiliava na construção do conhecimento porque isso me mantinha em outro lugar, como já foi registrado. Elas reprovaram em várias disciplinas, enquanto eu, que apresentava um bom desempenho, carregava um boletim pleno de boas notas, pintado de notas dez e nove desenhadas com caneta azul nas demais disciplinas, fui impedida de seguir em frente, repito, por dois décimos na temida disciplina de matemática.

No processo de repetir de ano, professoras(es) da escola, sem dar conta do que havia acontecido, demonstraram surpresa quando me viram no lugar da repetência. Sem sequer perceberem suas participações convenientes no processo da reprovação, pois fizeram parte da consulta que decidiu minha permanência na mesma série, pareciam confusas com minha presença no mesmo ano em suas aulas. Demonstraram isso com olhares de espanto e frases que diziam não compreender o que eu estava fazendo na mesma série, indagando como isso aconteceu e outras frases que me faziam ainda pior.

Tempos depois, com muito estudo e militância, consegui elaborar o que aconteceu naquele elástico e penoso momento. Trata-se de um pacto narcísico da branquitude que desvenda um fenômeno denso e inquietante nas relações sociais contemporâneas. A negação do privilégio por parte das pessoas brancas não é apenas uma questão de consciência

individual, refletir um sistema que há séculos emudece vozes de grupos marginalizados, criando um ambiente onde a exclusão racial se perpetua não porque grupos privilegiados são ativos na opressão, mas porque a omissão se torna uma forma de cumplicidade.

Retomo a pesquisa de Maria Aparecida Silva Bento (2022, p. 18-19) sobre o *Pacto da Branquitude*:

Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude.

Vale a pena insistir nos pactos de exclusão em um espaço que decide, em grupos iguais, sem a participação de outros segmentos da comunidade escolar, as vidas das pessoas que ocupam o lugar de aprendizes. Inquirimos se não é possível compreender as dinâmicas das relações estabelecidas nesses espaços que, muitas vezes, sobretudo na época em que vivi a reprovação, funcionam sob o ordenamento do racismo institucional, permeados de silenciamento e conivência em um decisivo e doloroso pacto. Lembro-me de um episódio que ilustra bem:

Havia uma professora chamada Maria de Lourdes na quarta série, na escola Frei Nazareno Confaloni. Ela não era exatamente bonita e tinha uma voz bastante grave, que soava ameaçadora aos ouvidos de nós, crianças. Sua postura era extremamente rígida, causava ansiedade e medo, sentíamos um grande receio em relação a ela, e o silêncio era uma estratégia de sobrevivência. O choro era um parceiro constante na sala, especialmente nas situações vexatórias, que ela reservava para aquelas(es) que considerava menos inteligentes, que facilmente eram identificados como alunas(os) negras(os). Recordo que era necessário realizar exercícios na frente da classe, e havia um colega negro, o Valdevan, que temia esses momentos. Apesar de ser visto como um menino travesso, ele se tornava vulnerável diante do grupo. A professora nunca enxergou essas apresentações como uma chance de aprendizado para nós, estudantes. Na realidade, transformavam-se numa situação ideal para, no caso do colega, humilhar-lhe publicamente. Existia um prazer sádico, pois ela tinha consciência de que ele ainda não era alfabetizado. Em contrapartida, havia uma menina branca, loira, que sempre se apresentava com vestidos brancos e rosas muito elaborados, complementados por um chapéu que combinava. Ela tinha canetinhas e cadernos que eram o desejo de todas as garotas da turma, além de uma lancheira. Essa menina chegava com um ar triunfante, sentada à frente de uma bicicleta cargueira, acompanhada por um garoto negro que funcionava como se fosse seu cocheiro, um menino que, assim como nós, deveria ter acesso à educação em vez de estar fora da escola trabalhando. Quando ela era chamada para frente pela professora, sua timidez aparecia, mas, ao contrário do garoto, ela recebia acolhimento. Sem precisar dizer nada, apenas balançava a cabeça, e Dona Maria de Lourdes compreendia, dizendo gentilmente: pode se sentar e, quando quiser falar, é só me avisar. Ela costumava comentar: nossa, como ela é linda e tímida, com um sorriso despretensioso. Desde aquela época, eu achava isso extremamente injusto, mas não tinha coragem de intervir. O medo da professora era maior que a minha indignação (Memórias da pesquisadora, 2024).

Atualmente, a consciência e o raciocínio crítico me possibilitam perceber que a meritocracia não foi eficaz como muitas pessoas defendem, que o árduo empenho de uma menina competente, considerada inteligente, não foi suficiente para me elevar ou destacar-me no processo de avaliação pouco tempo depois. Por certo, as desigualdades raciais são um atravessamento quase que imediato no contexto educacional para as crianças negras. O coletivo de pessoas que educam parece não ter conseguido me ver para além de uma menina negra, pretensamente inteligente, através das lentes do racismo. Isso me faz pensar, ou certificar, que, se eu fosse uma menina branca em minha performance escolar, certamente não teria sido reprovada.

## **2.7 Fechando um tempo e encarando outro: estudar e trabalhar ou...**

Após concluir o Ensino Fundamental, era o momento de decidir, ou ser determinada, diante das necessidades da classe social, que direção seguir na escolha, ou não escolha, profissional. Aqui há um tensionamento quanto à questão racial, social e econômica, que define, por critérios desiguais e excludentes, que a grande maioria da juventude negra e periférica não precisa dar continuidade aos estudos como direito. A saída é investir, precariamente, nos estudos e no mercado de trabalho. Nas periferias do Brasil, estudar e trabalhar, em uma carga horária desumana, é quase como um destino selado para a juventude negra.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2023, a taxa de analfabetismo entre indivíduos brancos com 15 anos ou mais foi de 3,2%. Para aqueles que se identificam como pretos ou pardos, esse índice foi de 7,1%. No segmento da população com 60 anos ou mais, a porcentagem de analfabetismo entre os brancos atingiu 8,6%, enquanto, para os negros ou pardos, esse número foi de 22,7% (Brasil, 2024a). Examinar essas informações nos revela que uma quantidade significativa dessas pessoas deixou a escola devido à pressão financeira relacionada à necessidade de sobrevivência, e que a educação poderia ser adiada. Nesse caso, apesar das estatísticas adversas, conseguimos, os “Vieiras”, superar com êxito este primeiro filtro social.

Hoje, consigo ver que não há escolha, há imposição social e racial neste processo para a juventude negra, pois inúmeras dificuldades com trabalhos precários, transportes incertos, cansaço, exaustão, acúmulo de funções, sobretudo quando se é mulher, salários baixos e outras estruturas propositalmente desanimadoras atuam na contramão do divulgado, e perverso, senso comum que basta querer e se esforçar para chegar no topo de “gente bem-

sucedida”. Vale reforçar que a meritocracia não deu certo e não funciona porque as condições e as realidades de grupos sociais não são as mesmas, ainda que se invista esforço sobre-humano para garantir melhores condições de vida.

A esse respeito, Marco Aurélio Nogueira (2006, p. 25) afirmou que foi estabelecido um “lugar social de inferioridade”, reservado às pessoas negras no Brasil. Há uma explícita relação de desqualificação e a reserva construída de um lugar subalterno, ou de subordinação, tanto nas relações de estudo como nas de trabalho. Neste impositivo fluxo, trago minha “escolha” pelo magistério, que não foi uma opção, mas sim a alternativa viável para atender a urgente demanda profissional da filha de uma família da classe trabalhadora que precisava se sustentar e contribuir com a manutenção da casa.

Apesar de todas as adversidades financeiras da época, ou seja, em situação de pobreza, concluí o Ensino Médio, na modalidade Magistério. Estudei em um colégio privado que tinha convênio com o poder público, era o Colégio Padrão, localizado no bairro Vila Boa. Não consigo lembrar o valor da mensalidade, mas sei que era preciso um esforço financeiro para suportar essa despesa. Esse foi um dos primeiros compromissos financeiros que assumi aos 16 anos. As fontes de renda eram dispersas e obtidas por trabalhos informais, como serviço de depilação e o cuidado com crianças do bairro como babá. Esse trabalho era realizado com minha irmã devido a duas normas estabelecidas por nossa mãe: que o trabalho fosse feito em nosso lar e que não interferisse nos estudos, que eram a prioridade. As incertezas do trabalho informal não garantiam o cumprimento da responsabilidade de me sustentar e de assumir a contribuição, financeiramente, tão necessária em casa.

Diante de tudo vivido, sem tréguas de problemas, resolvi, como muitas jovens negras da minha geração, abandonar o curso de formação de professoras(es) no último ano, pois era real a falta de dinheiro para pagar as mensalidades. Isso foi revertido pelo coletivo da sala numa ação afirmativa solidária e articulada pelas colegas de classe, que, cientes dos inúmeros problemas financeiros, juntaram-se, arrecadaram o valor necessário para pagar os últimos seis meses das mensalidades, alegando que não desejavam concluir os estudos sem a minha companhia. Essa ação, humanamente bonita e inesquecível, transformou minha vida, pois formei e fui habilitada para ser professora de primeira a quarta série.

### ***2.7.1 O mundo do trabalho e da formação continuada: magistério e estudos acadêmicos***

Entrar para o magistério e atuar nas séries iniciais é o caminho de muitas jovens pobres porque se trata de um trabalho que acolhe parte da população feminina.

Historicamente, este lugar era reservado para mulheres não negras, no entanto, em função da precarização do trabalho docente, de concursos públicos que não selecionam pessoas pela aparência considerada ideal, de forma excludente, este quadro se alterou, não suficiente para incluir de fato mais mulheres no magistério.

Durante o século XX, houve muitos impeditivos ligados aos processos de eugenia que impediam as candidatas negras de ingressar no magistério (exame médico eliminatório, exames das vestes, exame físico com vistas a constatar um corpo perfeito biológica e psicologicamente). Mulheres negras engajadas no movimento social negro reinterpretam o ambiente escolar apesar dos obstáculos. Assim, começam a vê-lo como um terreno fértil na batalha contra o racismo de forma mais efetiva. De forma dialética, nem todas as professoras, mulheres negras, possuem consciência racial (Gomes, 1995). A realidade é que, atualmente, existe uma quantidade significativa de professoras negras no ensino básico, ao contrário do ensino superior, em que nem mesmo as cotas raciais conseguiram alterar a situação que continua carente de professoras(es) negras(os).

Desse modo, no ensino superior, ainda não é possível sentir as eficácias das ações afirmativas no quadro docente de universidades. Luiz Mello e Flávia Rios (2020), no ensaio “Desigualdades raciais na carreira de magistério superior e as cotas para negras e negros nos concursos públicos de universidades federais”, questionam a aplicação efetiva da lei de reserva de vagas para negras(os) no Ensino Superior. Alertam ainda que, se não houver responsividade da gestão universitária e o cumprimento eficaz da Lei nº 12.990/2014, nas universidades e institutos federais:

[...] especialmente no que diz respeito à composição de seu corpo docente, continuará marcado pelo racismo institucional e acadêmico, que é responsável por hierarquias sociais, econômicas, culturais e políticas que reservam quase exclusivamente a pessoas brancas os lugares de prestígio, *status* e reconhecimento em nossa sociedade (Mello; Rios, 2020, p. 1).

Essa análise é imprescindível se desejarmos refletir sobre as desigualdades na sociedade brasileira. Ter uma diversidade no corpo docente dos espaços educacionais da educação infantil ao ensino superior é muito mais da representatividade, antes significando construir um ambiente de aprendizado rico e potencializador da produção científica em diferentes áreas do saber. Vozes plurais enriquecem o debate intelectual, as discussões, incentivam a inovação e a criatividade, além de abrir portas para uma sociedade mais justa. Os ambientes educacionais têm a responsabilidade de se tornarem exemplos positivos para a sociedade.

Iniciei então minha carreira como professora de nível médio. Com magistério, adquiri experiências fora do campo de estágio, por meio de contratos especiais nas redes públicas

municipal e estadual entre os anos de 1990 até 1995, quando, por meio de um concurso, ingressei como professora de ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Na maioria das escolas que frequentei, eu era a única docente negra. Na Escola Jarbas Jayme, havia colegas como Joelma, Ilda e outras que, apesar de negras, não possuíam consciência racial. A reflexão me faz enxergar que, ao longo de toda a vida escolar e profissional, houve poucas professoras negras. Notei, quando atuei em áreas mais periféricas, que a composição racial se alterava. No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a participação de mulheres negras era mais comum, e as profissionais da educação exerciam diversas funções, como na área administrativa, na cozinha e como assistentes, entre outras atividades. Na Secretaria Municipal de Educação (SME), na sede, numa sala de nove pessoas, eu fui, durante muito tempo, a única mulher negra.

Na rede pública municipal de educação, meu lugar de trabalho há vinte e nove anos, vivi situação e trajetória de ensino em sala de aula, como professora regente na educação básica nos anos iniciais, educação infantil e na educação de jovens e adultos. Nunca fui do tipo de professora que se orgulhava de se aposentar na mesma instituição de ensino porque sempre aderi ao movimento de “Deixa a vida me levar”<sup>23</sup>, do cantor e compositor Zeca Pagodinho (2002). Minha primeira experiência no ensino superior foi na Universidade Estadual de Goiás em Águas Lindas, no Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP).<sup>24</sup> Dei aulas nos cursos de Letras, História e Matemática. Fui coordenadora por cerca de cinco anos na Escola Jarbas Jayme e no CMEI Mateus Barcelos. Na sede da SME de Goiânia, trabalhei na Gerência do Ensino Fundamental (GEREFU) e na Gerência da Educação Infantil (GEREIN).

Com as crianças, sempre mantive um bom relacionamento e elas conseguiam ver a profissional que eu era. Sempre me orgulhei de ser chamada como professora Cecília. Nesse sentido, muitos pais chegavam buscando a tal coordenadora Cecília. Se estivéssemos numa mesa, alguns pais iriam em todas as professoras brancas sem sucesso, até finalmente me reconhecerem, às duras penas, que a mulher negra ali à frente deles era tal Professora Coordenadora Cecília. Com um riso no campo da boca, dizia: sou eu mesma. No CMEI, na minha atual lotação, em 2017, havia uma mãe que não conversava comigo, sempre se dirigindo à minha auxiliar, que era uma mulher negra de pele clara.

---

<sup>23</sup> Trecho da Música *Deixa a Vida me Levar*, de Zeca Pagodinho (2002), que contou com a participação da Velha Guarda da Portela. O CD ganhou o Grammy Latino de Melhor Álbum de Samba. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeca-pagodinho/49398/>. Acesso em: 14 nov. 2024

<sup>24</sup> De acordo com Adriana Rocha Vilela Arantes (2013), o Programa de LPP visa atender à exigência da nova LDB quanto à formação técnico-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da docência.

Ao desempenhar essas funções, percebi a necessidade de retomar os estudos para aperfeiçoar a prática pedagógica, pois pensar a complexidade da escola exige formação continuada por meio de leituras, debates, produções escritas e outros movimentos que trazem o conhecimento para a prática pedagógica. Como a prática do racismo não dava trégua, senti que era importante estudar, militar e me preparar, coletivamente, para combater práticas racistas no ambiente escolar, enfrentar o racismo, como mulher negra, e contribuir para a formação das crianças, proteger e educar alunas(os) negras(os) contra essa prática que se faz presente na escola em diferentes formatos, quase sempre sob o silêncio e a cumplicidade de colegas e da gestão.

O ingresso no ensino superior não se deu sem conflitos, seja econômico, familiar e religioso. O primeiro, já com trabalho seguro, foi mais fácil de conciliar, mas com a família foi preciso gastar argumentos, pois as crenças religiosas limitavam a compreensão da importância do ambiente universitário para minha prática profissional. A concepção religiosa pregava que a universidade era um lugar pernicioso, maléfico, que agiria para me desviar do caminho religioso. Foi preciso muita conversa, nesse caso, terapia mesmo, para me convencer primeiro de furar essa bolha e avançar convencida da necessidade de ter um diploma de ensino superior. Com o tempo, nas sociabilidades de viagens, interações, leituras e muita terapia, o caminho foi ficando mais seguro e menos conflituoso.

Nessa época, Ana Maria Carvalho Santos já tinha concluído o curso de Matemática e Eurídice, o de Letras, ambos na Universidade Federal de Goiás (UFG). Então, comecei a ponderar sobre o curso de Letras-Espanhol ou Psicologia, o primeiro impulsionado pela minha irmã, e o segundo, pelo processo terapêutico que comecei aos 16 anos no Sistema Único de Saúde (SUS). Com o anseio de ingressar na universidade, já longe da escola há algum tempo, veio a realidade cobrando preparo adequado para enfrentar o temido, e desigual, vestibular. Era preciso fazer um cursinho, espaço reservado para outra classe social, em horário de trabalho, com valores que não me cabiam. Descobri um curso preparatório comunitário, organizado pela Pastoral do Negro, um espaço que tornou viável continuar a sonhar. As aulas eram na sexta-feira à noite e sábado o dia todo, puxado para quem vinha de uma semana inteira de trabalho. Como fiz magistério, muitas matérias eu nunca havia visto, mas, para alguns, era apenas recordar. Confesso que nas aulas de química e física batia um forte desespero e ansiedade. Mas foi nesse espaço que encontrei muitas pessoas jovens negras que, como eu, sonhavam em entrar para a universidade e com as mesmas dificuldades, mas determinadas a superá-las.

No ano de 1998, prestei vestibular na Universidade Católica de Goiás (UCG), que hoje é Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO), para o curso de Psicologia e, na UFG, para o curso de Letras. Para espanto de muitos, fui aprovada nos dois cursos, de uma universidade pública e de outra privada, com custo de mensalidade muito alto. A decisão, escutando mais os desejos do coração, optei por fazer Psicologia, conseguindo uma bolsa parcial do governo estadual.

Durante os quase seis anos no curso de Psicologia, conciliei com a escola, complementei a mensalidade com o salário de professora e demorei um pouco mais para me formar devido à adequação do tempo no trabalho. Eu era como o pai do Chris, o senhor Julius do seriado americano *Todo mundo odeia o Chris* (1996), que tinha três empregos. Movia-me da universidade para o trabalho e, frequentemente, para lecionar em várias escolas (para aumentar a carga horária), utilizando o transporte público numa época em que o uso de aplicativos como o Uber era uma realidade distante. As amizades genuínas que me proporcionavam caronas eram, por assim dizer, a “Rainha das caronas”. Já as colegas de curso eram brancas e filhas de empresários, profissionais liberais, políticos, tipo deputados federais, e o dono do maior shopping da cidade. É impossível esquecer do quanto racistas algumas delas eram e do quanto ficavam incomodadas quando, naquela época, abordavam a questão racial de maneira corajosa e meu desempenho acadêmico, que se destacava significativamente em comparação ao delas. Eu tinha uma brincadeira com um dos únicos colegas negros que tive, Robson Pereira de Assis (que nos deixou precocemente), quando ríamos: sabe quem eu sou? Sou colega de Valéria e Susana, cunhadas de Glorinha! Elas eram ricas e cunhadas da conhecida nacionalmente atriz global Gloria Pires.

Eu, a jovem negra e pobre, professora que auxiliava no custo da casa, que pegava ônibus e não tinha dinheiro para comprar livros e me garantia com as muitas cópias, a exemplo do passado na escola que já registrei, a muito custo, consegui manter um desempenho acadêmico satisfatório, às custas de muitas madrugadas e finais de semana dedicados ao estudo. Fui bolsista em um projeto de pesquisa do professor Dwain Phillip Santee, na pesquisa “Homens extrovertidos e mulheres neuróticas: o que a voz nos diz sobre a personalidade humana”. Fui escolhida como melhor aluna no curso de Psicologia e representei a universidade com todas as despesas pagas à pesquisa na 55ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada na cidade de Recife (PE), em 2003.

Como mencionei, enfrentei o racismo na universidade, com colegas e com professoras(es). A experiência mais dolorosa e execrável relacionada ao racismo na

universidade aconteceu com a supervisora do estágio na clínica, portanto, já no término do curso, que me acusou de furtar um guarda-chuva do seu veículo. O processo terapêutico foi crucial para enfrentar as dores e angústias do racismo, permitindo a elaboração de táticas para combatê-lo. Encaminhei o caso para o departamento que me acolheu e troquei de orientadora. Libertador foi demonstrar seu racismo no último encontro, baseado em uma das teorias que ela me ensinou, e informá-la sobre minha decisão de processá-la caso existisse alguma perseguição por parte dela. Existiu outra docente que, ao questionar sobre a questão racial, ela, irada, solicitou que eu me ausentasse da sala de aula. Neguei-me perante seus gritos. Nessas duas circunstâncias, sempre se notou o silêncio dos colegas que, tal como as professoras(es), pareciam indiferentes ao racismo. Atualmente, ao me deparar com algumas dessas colegas, sinto-me tentada a questionar como elas se posicionam em relação ao racismo. Desejo acreditar que tenham se transformado. Não escapei imune às marcas deixadas pelo racismo; levei muitos anos até me sentir pronta para o exercício da psicologia clínica.

Como já registramos, a educação foi e é fundamental para combater a prática do racismo que vivi e que ainda vivo. A academia, com a experiência da militância e a maturidade, foi basilar para mudanças e enfrentamentos conscientes. O conhecimento atua para termos capacidade de compreender sobre uma sociedade que não é homogênea, que é plural e diversa, atuando na desconstrução de práticas excludentes e preconceituosas. Antes de concluir o curso de Psicologia, fiz um curso de Especialização em Políticas Públicas na Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG. Esse curso foi, acadêmica e politicamente, um divisor de águas em minha vida, pois me fez refletir sobre o trabalho na educação em diálogo com a psicologia e políticas públicas. Lá pude ler autores das ciências sociais, conhecer teorias científicas e as diferentes políticas públicas nunca sequer mencionadas na psicologia. O projeto final da especialização teve como tema “Apoio aos familiares e egressos do Sistema Penitenciário no resgate da autoestima e cidadania”, sob orientação da professora Genilda D'Arc Bernardes, da UFG. O projeto de intervenção foi realizado na I Delegacia de Menores de Aparecida de Goiânia durante a visita dos familiares.

Repito que a abordagem terapêutica estudada no curso de Psicologia foi fundamental para que eu pudesse refletir e enfrentar as dores e os traumas causados pelo racismo, entender-me no mundo e reelaborar os projetos de vida especialmente depois do rompimento com a religião. Estudar fez a diferença em minha vida. Jamais ignorarei isso ao possibilitar a criação de estratégias para enfrentar as violências do racismo. Exerci a função de Psicóloga na equipe de educação inclusiva da Rede Municipal de Ensino, atuei no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) e na equipe de avaliação. Aceitei o convite da Secretaria Municipal

de Saúde (SMS) de Goiânia para integrar a gerência de Saúde Mental, contribuindo para a elaboração de um protocolo para o trabalho das psicólogas na rede e para a implementação do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da Região Noroeste, voltado para o cuidado de usuários de álcool e drogas com problemas mentais. O racismo não dá tréguas, sendo uma constante em nossas vidas. A saída da equipe, após menos de dois anos, está diretamente ligada à mesma pessoa que me integrou à equipe. Aquela mesma colega que me chamou para fazer parte da equipe demonstrou ciúmes do meu desempenho, além de atitudes racistas, e começou a sabotar meu trabalho.

Após concluir o curso de especialização na UFG, intensifiquei a relação com a universidade e grupos de pesquisa, já não havendo mais volta, pois era neste espaço que buscava munição para os enfrentamentos já falados. Com interesse em estudar e conhecer mais sobre as infâncias, integrei o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC-UFG), núcleo abrigado na Faculdade de Educação da UFG, onde participei do grupo de estudos, de pesquisas, orientei trabalhos na especialização em Educação Infantil e me associei à equipe do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)<sup>25</sup>. Foi nesse movimento que adquiri experiência na docência superior.

No fluxo de grupos, estudos e pesquisas, encorajei para fazer pós-graduação, sabendo o quanto a seleção para ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* era, e ainda é, difícil porque o número de vagas não atende à demanda necessária de candidatas(os). A primeira etapa se deu no ano de 2008, quando consegui uma vaga como aluna especial na disciplina “A criança, o conhecimento, a formação e o trabalho docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE-UFG). Cursar a disciplina foi fundamental para desenvolver um projeto de pesquisa intitulado: “Questões étnico-raciais: diálogo entre professoras(es) e as crianças nos espaços escolares do município de Goiânia. No ano seguinte, em 2009, ingresso no mestrado desse mesmo Programa na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, no qual fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante todo o curso. Como a SME não assegura o direito à licença para aprimoramento aos docentes, optei por solicitar uma licença de interesse pessoal e aceitei a oferta da bolsa como uma alternativa que me permitiria dedicar-me totalmente ao mestrado.

---

<sup>25</sup> Foi uma ação do Ministério da Educação, no ano de 2005, que estabeleceu parcerias com estados e municípios, para formação de professoras/es leigos que atuavam na Educação Infantil.

Em parte, o mestrado foi conduzido com os mesmos desafios já conhecidos no ambiente acadêmico das pós-graduações, que muitas vezes não ganham a pauta: prazos curtos, alta exigência, orientadoras(es) ausentes e que não orientam, assédio moral e violências emocionais, racismo e adoecimento psíquico. Passei por mais este funil social após enfrentar problemas para a coleta de dados nas escolas após uma das maiores greves na rede municipal. Defendi a dissertação com o tema *Diálogos e silêncios na implementação da Lei n. 10.639/03 no município de Goiânia*” (2011), que nasceu das inquietações do mundo do trabalho e da militância.

No ano em que me tornei Mestra em Educação, em 2011, entrei para o Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI), um núcleo que promove e realiza estudos e investigações acerca das interações interétnicas e a diáspora de populações negras e indígenas no Brasil. Ingressa no grupo, permitiu-me entrar no ambiente acadêmico com assuntos relacionados à minha subjetividade, sem a necessidade de estar constantemente no conflito do tema ganhar destaque no debate.

No ano de 2015, as professoras Mariana Cunha Pereira e Cristiane Maria, coordenadoras do NEADI, organizaram o livro *Educação e Relações Étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações* com capítulos escritos por pessoas comprometidas com a discussão das relações étnico-raciais integrantes do Núcleo. Escrevi o capítulo “A educação e as relações étnico-raciais: uma análise de novos diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 no município de Goiânia”. Abordei as contribuições teóricas relacionadas à educação das relações étnico-raciais, centrando-me na análise da formação de professoras(es), entre diálogos e silêncios, na aplicação da Lei nº 10.639/2003, resultado da minha pesquisa de mestrado.

Ao finalizar o mestrado e retornar para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2011, fui convidada para compor a equipe da Gerência de Educação Infantil no cargo de apoio técnico. Posteriormente, fui para a Gerência de Ensino Fundamental, na qual permaneci até o ano de 2016. No lugar de gestão, contribuí com a escrita de propostas pedagógicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, além de contribuir com cursos, oficinas e encontros de formação de professoras(es) na rede, participei de importantes congressos nacionais e internacionais, apresentando e discutindo pesquisas. No “Congresso Internacional de Avaliação”, realizado em São Leopoldo, em 2013, apresentei a atualização de uma ferramenta de avaliação criada por mim, intitulada “Avaliação Institucional na Educação Infantil: uma experiência na cidade de Goiânia”.

Como Apoio Técnico Pedagógico da SME, coordenei a equipe local do curso “A cor da cultura”<sup>26</sup>, proveniente do projeto com o mesmo nome, visando promover a cultura negra. Foi lançado, no ano de 2003, pelo MEC em parceria com outras instituições, e contou com a distribuição de onze mil kits pedagógicos para mais de nove mil educadoras(es). Conforme o *site* deste projeto, seu propósito era de:

[...] suprir os séculos de silêncio e opressão física e simbólica que as culturas de matriz afro sofreram ao longo de nossa história, é necessário apresentar aos professores, de forma positiva e consistente, os conhecimentos, valores, costumes, as histórias e práticas desenvolvidas pelas populações negras como expressão de criatividade e resistência. Essas manifestações artísticas, modos de ser e viver, maneiras de compreender o mundo, a sociedade e a si mesmo ajudaram a criar o que hoje entendemos como cultura brasileira (Castro, 2019, s.p.).

Essa formação representou um momento significativo na rede, pois, em parceria com a então secretária de Educação, professora Neide Aparecida, conseguimos que cada escola e CMEI enviasse um representante para o curso de formação de uma semana. Alguns diretores passaram a pressionar os docentes para abandonarem o curso. Com o apoio da administração, nossa equipe, imediatamente, enfrentou essa situação, esclarecendo aos gestores que esse tipo de atitude caracterizava assédio moral e racismo. A formação abriu espaço para novos diálogos na rede.

## **2.8 Nas esteiras do ativismo no movimento negro: ocupar lugar e cobrar políticas públicas**

Eu segurei minhas lágrimas  
Pois não queria demonstrar a emoção  
Já que estava ali só pra observar  
E aprender um pouco mais sobre a percepção  
Eles dizem que é impossível encontrar o amor  
Sem perder a razão  
Mas pra quem tem pensamento forte  
O impossível é só questão de opinião.  
(Charlie Brown Jr.)<sup>27</sup>

<sup>26</sup> O projeto “A Cor da Cultura”, lançado em 2003, é uma colaboração entre várias instituições, como a Fundação Roberto Marinho e o MEC, visando promover a cultura negra. Reconhecido pelo MEC, em 2009, como Tecnologia Educacional, distribuiu 11 mil kits pedagógicos, beneficiando 9 mil educadores e impactando milhões com 56 programas. O projeto será reeditado conforme informações do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-retoma-parceria-com-projeto-a-cor-da-cultura>. Acesso em: 11 ago. 2024.

<sup>27</sup> Trecho da música *Só os loucos sabem*, de Charlie Brown Jr. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/charlie-brown-jr/1554240/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

A trajetória já registrada, sobretudo o acesso à pós-graduação e aos lugares de gestão, focando a formação continuada na escola, mostrou-me a necessidade da militância na luta de grupos e movimentos negros. O ativismo negro, considerando suas especificidades, atua de forma coletiva em um processo que não é homogêneo, no saber para intervir, combater e denunciar preconceitos, discriminações raciais no sistema educacional, no trabalho e nos âmbitos político, social, cultural, fazendo-se condição de vida. Para Cristiano Rodrigues e Bruna Cristina Jaquetto Pereira (2023, p. 2):

No âmbito das demandas materiais, o ativismo negro reivindica medidas para a inserção equitativa da população negra na sociedade brasileira, superando a condição de marginalização. Ao mesmo tempo, frente à generalizada representação negativa da população negra, o ativismo negro busca ampliar a disseminação de formulações simbólicas positivas sobre a negritude, favorecendo a autoidentificação de um contingente maior de brasileiros/as como negros/as, a valorização estética de traços associados à negritude e do par negro. A atuação dos movimentos sociais prioriza promover condições de vida mais favoráveis à população negra, melhorando sua inserção no mercado de trabalho e seu acesso à educação, mas estende-se também ao âmbito da estética e da identidade.

No espaço público, ou em movimentos não governamentais, atuar em movimentos, instituições, conselhos, grupos e outros lugares que debatem as implicações do racismo em diferentes contextos, é fundamental para se compreender a temática e intervir junto à construção de políticas públicas para a população negra. Este é um caminho sem volta porque se trata de visibilizar as desigualdades sociais e efetivar o protagonismo, representatividade, empoderamento e garantir direitos desta população.

Na SME, acompanhei ativamente a criação e a trajetória da Coordenação de Inclusão e Diversidade em Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, em 2014. Trata-se de um órgão da SME, visando:

I – Elaborar, implementar e avaliar a política de inclusão da SME, propondo diretrizes, planos e projetos voltados para a inclusão, diversidade e cidadania, com o objetivo de garantir a todos os educandos a igualdade de direitos, a aprendizagem, o acesso e a permanência nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e especificidades (Goiânia, 2024, s.p.).

A criação desse espaço em um órgão da educação foi importante para o debate sobre inclusão e diversidade, uma vez que a proposta abrangente incluía ações formativas para distintos grupos, entre esses a educação para a diversidade étnico-racial. O projeto tinha potencial, mas as interferências políticas e administrativas, aliadas à falta de entendimento da pauta, acabaram por comprometer uma boa proposta de política pública.

No movimento social negro, ocupei o lugar de coordenadora adjunta no Instituto Nacional de Afro Origem (INAÔ) Goiás, nos anos de 2015 a 2019, na cidade de Goiânia. Esse

grupo nasceu do desejo de um grupo de mulheres e homens negras(os) e afrodescendentes para confrontar a valorização típica da branquitude e o desprezo pela negritude, ação construída historicamente no Brasil. O grupo reconhece e se indigna com os efeitos que o racismo provoca na saúde física e mental, na inserção social, econômica, educacional, cultural e no mercado de trabalho da população negra moradora da área urbana e rural. Dentre as ações promovidas, o Instituto atuava em diversas frentes como assessoria pedagógica, palestras e oficinas na valorização do bem-estar da população negra.

No ano de 2019, assumi a presidência do Conselho de Igualdade Racial de Goiânia (COMPIR), onde trabalhei de maneira ativa para assegurar a implementação do Estatuto da Igualdade Racial, além de colaborar com as instituições públicas para proteger os direitos da comunidade negra. O COMPIR se tornou um ambiente que potencializou o conhecimento sobre a relevância da sociedade civil como agente de controle das políticas públicas, da participação coletiva na militância e do aprendizado com mulheres negras e não negras em luta, como Rosana Cristina Santana Santos, Fátima Freitas e Sueli Almeida Neves Sousa, que sempre estiveram ao meu lado numa gestão compartilhada em plena pandemia.

Representando a região Centro-Oeste, coordenei, por dez anos, a Associação Nacional de Psicólogos(as) Negros(as) e Pesquisadores(as) (ANPSINEP)<sup>28</sup>, uma articulação formada por profissionais negras(os) da Psicologia que pesquisam e se dedicam a estudos, ações e formações voltadas para o enfrentamento do racismo, promoção de saúde mental e o bem-viver da população negra brasileira. Junto à articulação, colaborei com a formulação e a escrita do documento “Relações raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)”, publicado no ano de 2017. Nesse importante material, destinado para psicólogas(os) negras(os), componho o grupo de especialistas apresentando contribuições sobre educação e racismo. Em 2020, logo após a morte da Ana Maria, compreendi que já havia dado minha contribuição ao grupo.

Essas experiências me fizeram refletir sobre a relevância de retomar, de voltar aos estudos acadêmicos. Em 2015 e 2016, após deixar a Secretaria Municipal de Educação, fui lotada no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CEMAI), onde trabalhei como psicóloga na equipe de avaliação, atendendo crianças da rede municipal com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No começo de 2017, retornei à atividade de professora regente no CMEI José Alves Batista, localizado na zona norte de Goiânia, onde estou lotada como professora regente no turno matutino.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://anpsinep.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Durante aquele período, pude desenvolver uma base teórica sólida para elaborar o projeto que almejava para meu doutorado. Assim, decidi me matricular numa instituição de ensino superior fora de Goiânia, escolhendo a Universidade de Brasília (UnB). Nos anos de 2016 e 2017, estive em contato com a universidade ao cursar duas disciplinas como aluna especial: uma em Psicologia Clínica e outra em Psicologia Escolar. Infelizmente, não consegui acompanhar a primeira devido à carga de leitura em inglês e acabei abandonando-a, mas consegui finalizar a disciplina da Psicologia Escolar.

Em 2019, ingressei no doutorado do Programa de Educação da Universidade de Brasília com o projeto “Subjetividades da criança negra e não negra na infância: contribuições de uma pedagogia antirracista”, focando no tema da infância negra. No início de 2020, o mundo foi assolado pelo vírus da Covid-19, gerando uma larga e temível pandemia que se instalou, provocando quase um milhão de mortes no Brasil. Não podemos ignorar que boa parte dessas mortes poderia ter sido evitada se o governo brasileiro negacionista (2019-2022) tivesse agido em favor da ciência e providenciado vacinas, hospitais de base e outras providências necessárias para conter o vírus. Perdemos vidas e recebemos intensos ataques às ciências, às instituições de ensino, pesquisa e extensão, a grupos de direitos humanos e à dignidade do povo brasileiro.

Além de lidar com a dor pela perda de familiares e amigos, foi preciso, incisivamente, enfrentar o racismo institucional imposto pela Prefeitura de Goiânia na SME, órgão que não concede o direito da licença para aperfeiçoamento, ainda que isso esteja posto na legislação. Para prosseguir o doutorado, era condição ter a licença, pois, além de morar em Goiânia e estudar em Brasília, precisava de tempo para ler, escrever e participar de eventos. Ao receber a negativa no meu direito à licença, busquei imediatamente um apoio legal e foi por meio de um mandado de segurança que garanti o cumprimento da legislação nos níveis mais altos do sistema judicial. Foi uma situação que provocou tensão, insegurança, perda financeira e adoecimento psíquico.

Mesmo quando a gente não quer guerra, como a letra da canção na epígrafe deste subitem, o racismo não dá trégua para uma mulher intelectual negra. O preço é sempre caro para garantir direitos que, para pessoas brancas, são validados sem grandes problemas. Na primeira semana cursando matérias do doutorado na UnB, enquanto ainda arrumava os trâmites da licença, fui vítima de assédio moral por parte da diretora e colegas do CMEI que se uniram para me denunciar na SME por ter me ausentado, com aviso de minha parte, para frequentar as aulas.

O tema nos indica para a centralidade de uma reflexão acerca do racismo e as várias outras camadas que o tema produz, como a ausência de uma rede solidária feminina no trabalho, capaz de promover que as mulheres se apoiassem em suas pautas, independentemente de suas ideologias, raça ou posição política. Assim, a inveja e a competição precisam ser trabalhadas em debates francos e honestos nos espaços das instituições pelas trabalhadoras da educação.

Após o difícil período da pandemia, destaco a militância em dois espaços formativos importantes: o Coletivo Diáspora Africana do Cerrado (D'AfriC) e o NEADI/Geninhas em Movimento (UFG/FG). A participação, a produção e a coletividade desses espaços têm nutrido meus lugares essenciais e necessários de aquilombamentos, onde é possível o circular, vidas, palavras e escrevivências coletivas e individuais. Tem sido o local de formação onde, em conjunto, integramos a pesquisa, a formação continuada com docentes e o necessário espaço ERER com as crianças. Não é possível ignorar o quanto o Geninhas em Movimento contribuiu com a pesquisa que gerou esta tese. A elas, meu sempre seguro abraço de agradecimento por tudo isso! Somos Geninhas em movimento!

Tenho desempenhado um papel crucial na coordenação do Fórum Nacional da Educação Básica (FNEB), da ABPN, desde 2018. No momento, como coordenadores nacionais, estamos reforçando os núcleos e ajudando na execução da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNERQ). É, pois, uma política importante na efetivação de ações e programas voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira.

Enfim, há muitas outras histórias e essas são apenas o exórdio de muitas que continuam por ser escritas, reescritas, digeridas e reelaboradas. O tempo e o espaço me fizeram guardá-las numa gaveta acessível no futuro bem próximo, uma vez que a criança curiosa ainda vive em mim cheia de indagações. Para quem aspira o lugar do conhecimento, da intelectualidade coletiva e popular, os pensamentos são laboratórios onde se buscam perguntas e respostas. É, pois, um local onde se combinam perspectivas teóricas, práticas e que façam a diferença porque nada vale o conhecimento se não for para mudar estruturas excludentes e violentas. A essência do pensamento crítico reside na busca pelo conhecimento e pela compreensão do funcionamento da vida, onde não existam injustiças.

Reassumo este final com o que comecei lá atrás, insistindo que, nas andarilhagens da vida, nunca andei só! Ainda que me sentisse sozinha, não era solitária ao enfrentar as perversidades do racismo. Sou uma mulher preta que se iniciou e se constituiu nas histórias de

outras pretas mulheres. Foi com minhas avós, prosseguindo com minha mãe, irmã(s), sobrinha e tantas outras sujeitas que sustentaram, e sustentam, meu caminhar e acreditam no direito de uma professora negra do ensino fundamental ser doutora e seguir, coletivamente, construindo estratégias para derrubar o racismo estrutural.

Contínuo convicta de que minha trajetória é compartilhada e que as experiências vividas durante minha infância, juventude e vida adulta transitaram entre as esferas pública e privada e os movimentos sociais. Abriram diversas oportunidades que me auxiliaram a reconhecer as diferentes formas de racismo, os desafios enfrentados e os processos de existência e re-existência. É fundamental percebermos que os sentimentos vão além do sofrimento e da dor. Sinto felicidade. Após essa transformação, é hora de “compreender a jornada”. Assim como canta Almir Sater (1990), “tocar em frente” implica prosseguir no caminho, mesmo que repleto de obstáculos, que nos permita escutar as vozes das crianças na contemporaneidade.

Desse modo, no próximo capítulo, adentro o campo numa escola quilombola para compreender as escrevivências coletivas e individuais das crianças com vistas a destacar suas escrevivências e me escrever metodologicamente. O caminho é das Povoadas, um espaço permeado pela circularidade da palavra em forma de narrativas individuais e coletivas das crianças.

### CAPÍTULO 3

## TENHO EM MIM MUITAS ESCREVIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NO MOVIMENTO DAS POVOADAS

Ei, Povoada é um-um nome curioso né?  
Porque a gente sempre fala de Povoada  
Em relação à Terra né?  
(Sued Nunes, 2021, p. 34).

Este capítulo trata da trajetória da metodologia com entrada no campo da escrevivência, resultado da experiência vivenciada nos encontros com as crianças da Escola Diáspora Africana do Cerrado (D'AfriC)<sup>29</sup> em formato de Povoadas. A expressão será evidenciada no decorrer da escrita do capítulo, no entanto, anunciamos a Povoada no título e na epígrafe, por meio da letra da música, com o mesmo título, da compositora baiana Sued Nunes (2021, p. 23):

Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Tenho em mim mais de muitos  
Sou uma, mas não sou só  
Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!

Como a letra da música, trata-se de um lugar coletivo onde crianças e pessoas adultas caminham com suas individualidades e coletividades de suas ancestralidades. As existências e re-existências são vividas com todas as contradições infantis, considerando as experiências para problematizar como se dão os mecanismos de preconceito e racismo no ambiente escolar. Com o exercício de vivências pessoais e diferentes visões relacionadas à questão étnico-racial, busco promover a reflexão crítica sobre a temática racial, a hegemonia branca e a falsa ideia de democracia racial.

Os encontros na escola foram fundamentados em estudos provenientes de resultados de pesquisas científicas nas quais o processo de escrevivências das crianças foi problematizado e vivenciado por meio das práticas, diálogos, rodas e relatos. Entendo que as infâncias, tanto negras quanto não negras, são impactadas pelo racismo estrutural, porém, o

---

<sup>29</sup> De acordo com o documento citado, que nos autorizou fazer a pesquisa na escola, optamos por utilizar o codinome Escola Diáspora Africana do Cerrado (D'AfriC) para nos referirmos à Escola Municipal Serra das Areias. O uso de codinomes será explicado neste capítulo.

foco e os desafios vivenciados são de refletir sobre como as crianças, diante das propostas vividas, expressam em seus corpos, em imagens, na literatura, no desenho e em suas vozes o significado das experiências em suas relações com seus pares criança-criança e familiares que impactam no ambiente escolar.

Assim, a discussão propiciou reflexões nas ações envolvidas no ambiente escolar, tomando como foco as políticas públicas antirracistas que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças em um mundo caracterizado por contradições de uma sociedade inequivocamente racista e excludente. Para tanto, torna crucial adentrar o espaço vivido por elas e construir, por meio de dinâmicas que descreveremos neste capítulo, suas escrevivências a fim de que as vozes por elas manifestadas possam oferecer exemplos de formação, educação, re-existência, inspiração e enfrentamento, permitindo que outras crianças encontrem modelos de ações antirracistas em suas vidas.

A escrita, provinda das falas de crianças em encontros coletivos, traz características espontâneas baseadas no cotidiano, em experiências provocadas por pessoas educadoras adultas que as levam a se posicionarem diante de situações de racismo e preconceitos. Foi dado a elas o direito da fala, da narrativa do que pensam de situações habituais, de compartilhar discursos ao modo de seus tempos na primeira pessoa.

Em diferentes áreas do conhecimento, pesquisas sobre as infâncias indicam a relevância de considerar, olhar e escutar as crianças com todas suas subjetividades no processo de desenvolvimento, pois é uma forma de compreender suas ações como sujeitos da história. Nesse processo, é fundamental considerar e validar o protagonismo infantil, diferentemente de tempos anteriores, quando a opinião, ou a fala da infância, era ignorada em detrimento de posições que impunham o poder de pessoas adultas sobre elas, sobretudo de pessoas negras submetidas ao silêncio desde a mais tenra idade.

Objetivamos considerar as vivências e experiências de infâncias negras, usando o exercício da escrevivência, de Conceição Evaristo (2020b), para entendermos as dinâmicas de enfrentamentos construídas diante da interseccionalidade das opressões. Trato de considerar as infâncias para além do sofrimento, impor uma infância com o direito de fala e de opinião numa metodologia de formação para confrontar as desigualdades e injustiças. Aqui, pensamos a categoria da infância negra como capaz de agir e pensar no agora, sem ter de esperar pelo futuro, pois não há futuro sem presente, de romper com os diferentes e históricos processos de exclusão, e defender suas capacidades de se comunicar com o cuidado de ouvir e escutar sobre suas origens, suas histórias e ancestralidades.

### 3.1 O espaço das Povoadas: pisando devagar no chão da Escola Diáspora Africana do Cerrado (D’AfriC)

A Terra é povoada  
Mas, também sou terra  
A gente também é terra de povoar  
(Sued Nunes, 2021).

Na escrita de uma tese, é importante pensar o local da pesquisa como um processo de convivência com sujeitos investigados. Neste processo, é fundamental a ética de entrar com permissão, cuidado e respeito no espaço físico e na relação com as pessoas envolvidas, sobretudo quando se trata de crianças que estão em processo de desenvolvimento. Como garante o ECA, em seu Artigo 18, “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990).

Ou seja, pensar numa pesquisa com depoimentos de crianças é considerar o protagonismo, evitar expô-las e cuidar da autorização para divulgar o processo e os resultados. O projeto desta pesquisa, que ora se torna tese, seguiu os parâmetros legais de um estudo com crianças e pessoas adultas. Foi submetido ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil e os termos firmados para o processo de coleta, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Comunicamos de forma pública à direção e coordenação da escola, posteriormente estendido e consultado para as famílias das crianças. O referido Parecer foi aprovado com o nº 6.081.712, na data de 26 de maio de 2023 (Anexo I - TCLE).

O lugar que acolheu a pesquisa, a escola pública já anunciada, requer atenção da mesma forma porque foi condição informar sobre o processo para as crianças e a equipe, dialogar sobre a possibilidade de participar, contribuir e opinar sobre o andamento. Certamente, nem tudo que foi planejado foi possível concretizar, visto que uma pesquisa envolve a complexidade de conviver com a heterogeneidade humana e, como inserimos na epígrafe deste subitem, a Terra é povoada por tanta gente. Todas as pessoas são terras que povoam um largo e grande espaço que não é homogêneo.

Ao optar por trabalhar com codinomes nesta tese, opção que posteriormente explicarei melhor, acredito que este neologismo, que assinala uma espécie de disfarce de uma palavra ou expressão, para nós possui um significado político e social, pois, diante de uma pesquisa sobre negritude, optamos por visibilizar lugares, espaços e nomes que consideramos relevantes para levantar e construir táticas de reconhecimentos.

A escolha do codinome Escola Diáspora Africana do Cerrado (D’AfriC), que substitui o nome original de Escola Municipal, decorreu de critérios extremamente afetivos e históricos. Trato do reconhecimento da história vivida com minha “Irmã do Inhame”, Ana Maria Carvalho Santos<sup>30</sup>, uma alusão à obra *Irmãs do inhame: mulheres negras e autorrecuperação*, da escritora afro-americana bell hooks, que nos ensina sobre o poder de transgredir, resistir, curar e alimentar, assim como o tubérculo inhame, um alimento importante e necessário.

A profissional da educação Ana Maria Carvalho Santos integra uma parcela de quase um milhão de mortes da Covid-19 no Brasil causada pela ignorância e perversidade de um governo que não priorizou a ciência e nem as pessoas. Diante da situação desesperadora durante a pandemia, ela criou um coletivo que tinha por objetivo melhorar a vida da comunidade negra na região Centro-Oeste. O nome foi escolhido por essa mulher preta, professora e pesquisadora, para definir a nossa escola-campo. A lógica está na localização do bioma cerrado e no posicionamento resistente da diáspora do povo preto. Nenhuma pesquisa se faz isolada da nossa história e ninguém pesquisa sobre a salvaguarda do eu, e sim de nós!

Seguindo no reconhecimento, conheci o campo de pesquisa com Lara Fogaça dos Santos (2023), integrante do Grupo GENINHAS em Movimento, que pesquisou, neste mesmo espaço, dados para a escrita de sua dissertação de mestrado intitulada: *Trançando Histórias: ações por uma educação antirracista em escola quilombola de Aparecida de Goiânia*. O estudo envolveu a criação de *podcasts* que narram histórias da cultura negra, buscando refletir sobre as estruturas raciais no Brasil com as crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Na ocasião da pesquisa de Lara, participei ativamente das oficinas, das apresentações dos *podcasts* e da festa de confraternização realizada com as crianças. A experiência permitiu conhecer as práticas educativas da escola e outros profissionais. Motivada pela experiência positiva de Lara, uma professora sugeriu que minha pesquisa fosse realizada em sua sala de aula. Vale ressaltar a importância desse movimento que iniciou com a experiência de outras pessoas, da escolha de um campo de estudo com pistas de quem já viveu e disponibilizou

---

<sup>30</sup> Informações adicionais acerca de sua trajetória encontram-se organizadas no verbete “Ana Maria Carvalho dos Santos”, redigido por Maria das Neves Jardim de Deus e Ludmila Pereira de Almeida, na obra *Dicionário Biográfico: Histórias Entrelaçadas de Mulheres Afrodiáspóricas*, organizada por Thais Alves Marinho e Rosinalda Corrêa da Silva Simoni (2024).

caminhos para outras pessoas, como deve ser um campo de pesquisa onde o coletivo é mais importante que o individual no desenvolvimento de uma investigação.

### ***3.1.1 O lugar, os projetos e as contradições: as identidades de uma escola remanescente quilombola***

Todos os grupos, famílias, igrejas e outras instituições e movimentos carregam histórias que não são harmônicas e idílicas. Toda origem tem domínios sociais, políticos, confrontos provocados por grupos visibilizados e invisibilizados. Quando falamos sobre um espaço público como a escola pública, é fundamental conhecermos sua constituição para compreendermos os modos de organização e de agir. Ou seja, nenhum lugar é neutro diante de disputas e lutas pelo poder.

A escola, espaço que convivemos e elegemos para investigar e conviver, está localizada numa comunidade urbana de Aparecida de Goiânia, cidade que integra a região metropolitana da grande Goiânia, capital do Estado de Goiás. A instituição de ensino está localizada na Vila Delfiore, que faz parte do Quilombo Urbano Jardim Cascata, criado em 1991, e oficialmente reconhecido em 2003. Esse quilombo é formado por ex-escravizados de várias cidades dos estados de Goiás e Minas Gerais. Ao atravessar a rua que leva à escola, nota-se que ela se encontra ao pé da Serra das Areias, coexistindo de maneira sustentável com seu entorno. A Serra das Areias, que possui uma Área de Proteção Ambiental (APA) de 50 km<sup>2</sup>, está situada em Aparecida de Goiânia e é considerada a fonte das águas da região metropolitana de Goiânia.

Portanto, foi nesta instituição de ensino que me acolheram para conduzir a pesquisa. A turma selecionada foi de alunas(os) do primeiro ano do Ensino Fundamental, crianças com idade entre seis e sete anos. E uma das primeiras ações foi a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Sabemos das dificuldades na elaboração democrática de um PPP na escola. Para Clarice Zientarski *et al.* (2012), não se pode ignorar as contradições deste documento que, ao mesmo tempo, defende a construção coletiva e desconsidera a participação efetiva da comunidade escolar.

Considera-se importante que a escola pública torne-se pública por ampliar sua participação em uma via de mão dupla: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade, propiciando descentralização e distribuição do poder. Só nesta direção a escola poderá construir uma identidade administrativo-pedagógica que dê conta de suas reais necessidades, o que deverá se traduzir em seu Projeto Político-Pedagógico (Zientarski *et al.* 2012, p. 141).

O PPP é uma bússola que mostra os objetivos, desafios, práticas pedagógicas e aspirações de aprendizagens para a comunidade escolar. Devido à importância das informações fornecidas no documento, as análises encontradas no PPP nos permitiram avaliar as diretrizes institucionais, relacionando-as com as práticas educacionais e políticas curriculares. Aponto como desafio principal a criação de um currículo que materializa, no cotidiano, o respeito à cultura, às histórias e às memórias silenciadas em diálogo com novos conhecimentos e os já produzidos. O documento Indicadores (2023, p. 51) registrou que:

Os currículos e as propostas político-pedagógicas da escola são chave na construção de uma educação antirracista, democrática e que valorize efetivamente a diversidade na sociedade. De modo geral, o currículo define os temas, os conteúdos e as questões abordadas pela escola. A proposta política-pedagógica trata de como o currículo será trabalhado para gerar conhecimentos e aprendizagem importantes, que façam sentido na vida das pessoas.

Nesse contexto, ressalto a importância do engajamento com a gestão democrática no enfrentamento ao racismo, refletindo como isso é enfatizado no PPP, uma ferramenta crucial na instituição de ensino que estabelece as metas educacionais. Além disso, o PPP também assegura o direito de todas as pessoas ao aprendizado de forma justa e igualitária no ambiente escolar.

Desejo construir um currículo emancipatório que dialogue, questione e tensione a atual pedagogia frente à pedagogia da diversidade, como destacou Nilma Lino Gomes (2020) na *live* intitulada “Pedagogias da diversidade: alternativas de emancipação em tempos de incertezas” em 2020<sup>31</sup>. Para Gomes (2020), a pedagogia da diversidade reconhece as diferenças, respeita, aceita e são postas no cerne do processo educativo. Trato de uma prática pedagógica que enxerga o outro nas suas semelhanças e diferenças, que não condiz com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamentos, de ritmos, de aprendizagens e de experiências.

A revisão do PPP da Escola Diáspora Africana do Cerrado (2023) revelou contradições e lacunas na abordagem das questões étnico-raciais. O documento ressalta a importância de valorizar as diferenças, assegurando que a escola atende às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, independentemente de sua etnia ou cor. É, pois, uma contradição na medida em que o posicionamento, embora aparentemente assertivo

---

<sup>31</sup> “Pedagogias da diversidade: alternativas de emancipação em tempos de incertezas” (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes) - Conferência de Abertura do XVI - Encontro de Pesquisa em Educação. *Live* transmitida ao vivo em 19 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/bJrMckel9v0?si=xbPiMEgTyk56BkuW> Acesso em: 15 nov. 2024.

para com a diversidade, anula a identidade da escola, que é quilombola, e as potencialidades do território.

Nessa linha de raciocínio, o documento *Indicadores* (2023, p. 87) registrou que:

Para enfrentar os diversos desafios cotidianos, entre eles a construção de uma educação antirracista, a escola não pode atuar de forma isolada. É fundamental fortalecer os laços com a comunidade, com o território e com outros serviços e políticas públicas que contribuam para a garantia do direito ao acesso à permanência e ao sucesso na educação. Conhecer a comunidade em que atua - seus problemas, necessidades, acúmulos e possibilidades - constitui o passo decisivo para a elaboração de uma ação pedagógica e de um planejamento escolar mais sintonizado com a realidade vivida pelos estudantes e suas famílias.

Alegadamente, parece haver a necessidade de que a escola dialogue com os estudantes, bem como com seus familiares, sobre a Lei nº 10.639/03 e os documentos oficiais sobre a educação das relações raciais. Essa ação possibilitaria criar e fortalecer redes de proteção para as crianças em sintonia com a realidade do território. Ressalto que o PPP considera a valorização da diversidade, afirmando que a escola atende às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das(os) alunas(os), independentemente de sua raça ou cor. No entanto, ao analisar o PPP, percebo a dificuldade de o teor desse documento dialogar com a identidade da comunidade escolar porque se trata de uma instituição pública que acolhe remanescentes de famílias quilombolas provenientes de um território que partilha laços identitários.

Percebo que a população negra, que é representativa, não está recebendo a devida atenção em termos de currículo e abordagem pedagógica para combater o racismo. Outro fator apresentado é que os dados verificados até o ano de 2021, elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE) a partir dos microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, demonstram que 202 alunas(os) e/ou familiares, em um total de 431, não se declararam em relação à cor/raça no ato da matrícula, como pode ser comprovado na Tabela 3.

**Tabela 3** - Número de matrículas por cor/raça e sexo

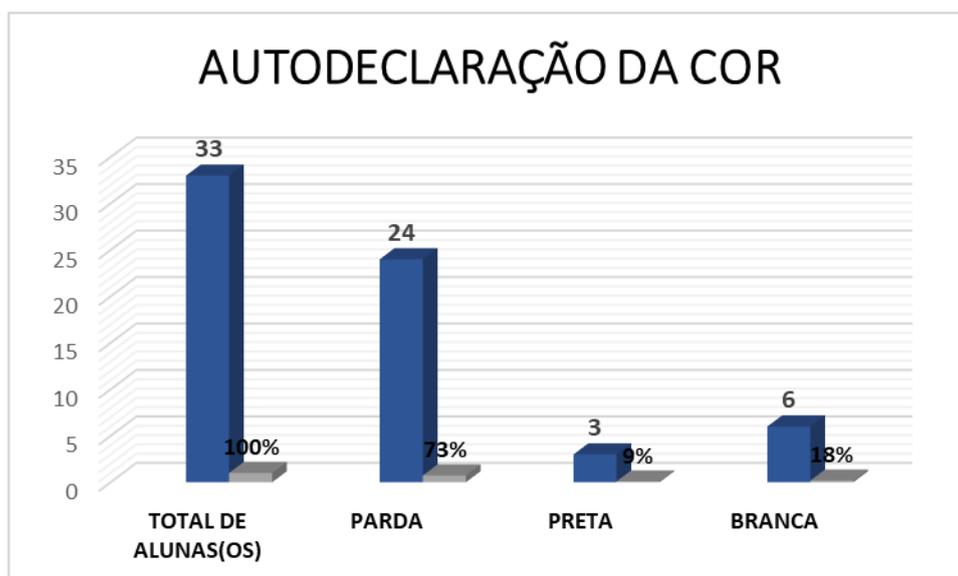
<b>Cor/Raça</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Não declarada	103	99	<b>202</b>
Branca	26	15	<b>41</b>
Preta	20	8	<b>28</b>
Parda	97	60	<b>157</b>
Indígena	1	0	<b>1</b>
Amarela	0	2	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>184</b>	<b>431</b>

Fonte: Elaborado pelo LDE a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (Brasil, 2020).

A tabela revela que, dos 202 casos não declarados, 103 são de pessoas do sexo masculino e 99, do sexo feminino. Os dados do Inep evidenciam a subnotificação da identidade racial da população negra, ressaltando a necessidade de abordar questões relacionadas à sua identidade e ao reconhecimento numa sociedade ou país profundamente marcado pelo racismo.

A relevância da discussão se mantém à medida que a investigação é realizada com os dados de matrícula das alunas de 2023. Isso revela que é crucial para a comunidade educacional ter acesso a informações que favoreçam a autoidentificação. Os dados da matrícula mostram que os pais declaram suas crianças na ficha de matrícula (Gráfico 5).

**Gráfico 5** – Autodeclaração com base na Ficha de Matrícula, 2023



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024).

Entre os 33 estudantes, 77,7% identificam-se como pardos, 9,1% como pretos e 15,2% como brancos. Ao analisar por gênero, observo que 6,2% das meninas são pretas ou pardas, enquanto 93,8% não se identificam como brancas. No caso dos meninos, 11,8% se consideram pretos, 58,8% pardos e 29,4% brancos. Há uma disparidade significativa na composição racial entre os sexos masculino e feminino. É importante ressaltar a ausência de meninas brancas, ao passo que 29,4% dos meninos se autodeclaram brancos.

Sendo assim, é crucial enfatizar que, como pesquisadora das relações raciais, notei uma predominância de crianças negras, tanto do sexo feminino quanto do masculino, com apenas duas ou três crianças brancas na composição racial da turma. Esses dados não apenas

revelam contradições, mas também destacam a urgência de incluir no PPP abordagens pedagógicas relacionadas à identidade racial que envolvam as crianças e suas famílias. Isso significa que a promoção do debate deve ser um objetivo para a reflexão da comunidade escolar e do território.

Notamos que, nesse documento, não há menção de inclusão da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e o ensino da história e cultura indígena nas escolas. A ausência dessas leis no PPP demonstra um equívoco significativo na construção de um currículo que respeite e promova a diversidade cultural. O acesso ao PPP não subsidia profissionais que atuam na escola para atender às especificidades das crianças, pois, embora a escola mencione a realização de pequenos projetos e algumas ações relacionadas às questões étnico-raciais, essas iniciativas não são integradas eficazmente ao currículo e à prática pedagógica na totalidade. Além disso, a falta de transparência na comunicação sobre essas ações para a comunidade escolar sugere uma abordagem superficial e insuficiente.

Logo, é preocupante observar que, apesar da presença significativa de alunas(os) negras(os) na escola, apenas uma pequena porcentagem é contemplada com um currículo que aborda questões relevantes para sua identidade e história. Isso sugere uma falha na construção de um ambiente educacional que promova o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial. Mesmo existindo algumas iniciativas positivas, como a realização de exposições e atividades culturais relacionadas à história e cultura afro-brasileira e quilombola, essas ações parecem isoladas e não integradas ao currículo de forma consistente.

Ainda que não seja possível fazer uma análise cuidadosa desse instrumento no processo escolar democrático, é importante registrar que o PPP analisado apresenta, além de outras contradições, lacunas no que se refere às abordagens de questões étnico-raciais. Apesar de a escola declarar compromisso com a integração escola-sociedade e com uma educação inclusiva, os documentos não refletem ações efetivas para lidar com questões raciais presentes na comunidade escolar. Essa ação vai além da integração e da inclusão, uma vez que é preciso entender as questões que promovem o racismo e compreender seu conceito para trabalhar o antirracismo.

Portanto, entendo a necessidade de um esforço amplo e coordenado por parte da comunidade escolar para garantir que as questões étnico-raciais sejam abordadas de maneira significativa e contínua em todas as áreas do currículo. Assim, é imprescindível pensar a prática da formação continuada de profissionais que transitam no espaço escolar, incluindo a construção de materiais didáticos adequados e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e

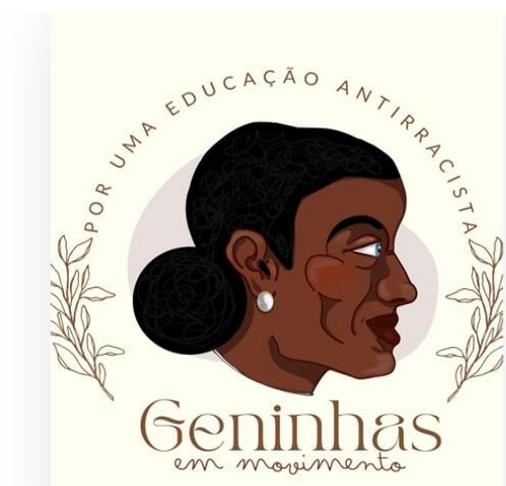
respeitoso para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial, para uma ação antirracista que é de responsabilidade de todos.

### 3.2 Por uma educação libertadora e antirracista: o Coletivo GENINHAS

Caminhar pelo “chão da escola”, abrir espaços, ganhar confiança, colher dados, conhecer e dialogar com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental foram desafios enfrentados e movimentados por razões diversas, sobretudo as que dizem respeito à minha história como mulher e professora negra. Ao proporcionar o direito de respeitar a voz e de escutar, as crianças revelaram momentos significativos porque é possível transformar as vozes infantis em palavras e somar com outras palavras para construir histórias de vida. Isso é escrevivência, é conhecer, permanecer e vivenciar situações por meio de expressões, de vozes, de desenhos, de escritas, e até mesmo do silêncio, do que não foi manifesto.

Nesse movimento, aprendemos no coletivo que a pesquisa, exigência de um doutorado, cresce aos olhos de quem faz e de quem acompanha, de quem vive junto, com quem dialogamos sobre nossos medos, ansiedades e tudo o que envolve o compromisso na escrita de uma tese. Ao integrar o Projeto GENINHAS em Movimento, na práxis para uma educação antirracista, podemos definir este projeto como um espaço de aquilombamento, acolhimento, formação, debates e trocas que objetivam a promoção de uma educação como prática libertadora. Ressaltamos a importância deste coletivo, formado principalmente por mulheres negras que se dedicam à educação focada nas relações étnico-raciais e na construção desta tese. Na Figura 4, pode ser observado o logotipo que reforça a marca do Grupo.

**Figura 4** – Logotipo da marca do Projeto GENINHAS



Fonte: Acervo das Geninhas (2023).

O projeto se inspirou na trajetória da griô<sup>32</sup> Jesuína Adelaide dos Santos, que integra a imagem da logomarca acima. Conhecida como Dona Geninha, ela é a mulher preta que inspirou a escolha do nome e das ações deste projeto de extensão. Nascida na capital de Santa Catarina, Florianópolis, no ano de 1920, Geninha foi protagonista de inúmeras histórias imbricadas pela interseccionalidade da raça, classe e gênero. São histórias que permanecem guardadas, mas latentes nas memórias de familiares e da comunidade de Florianópolis e ganham outros contornos nas Povoadas pelo Centro-Oeste e Brasil afora (Thaís Regina de Carvalho; Carol Lima de Carvalho; Sônia Santos Lima de Carvalho, 2024).

O grupo, em diferentes ações, implementa a Lei nº 10.639/03 no sentido de promover uma educação antirracista. O projeto “Geninhas em Movimento”, UFG/IFG, é um coletivo extensionista que tem promovido, através dos estudos e interações dialógicas, o desvelamento social mediante os processos educativos. O projeto iniciou durante a pandemia com a *live* “Diálogos sobre educação e relações étnico-raciais”, promovida pelo Nead/UFPA, com participação de Lucimar Rosa Dias e Salomão Neto e mediação de Cecília Maria Vieira em 10 de junho de 2021, durante a pandemia. O grupo conta com a participação de docentes e alunas(os) de diferentes instituições de ensino, da UFG, do Instituto Federal de Goiás (IFG), da SME e outras (Bastos *et al.*, 2022).

De acordo com Bastos *et al.* (2022, p. 1):

A finalidade educativa-social, do Projeto de extensão – pesquisa - ensino denominado “GENINHAS em movimento”, é a práxis de/para uma educação antirracista. Dentre as ações desenvolvidas neste projeto destaca-se, neste texto, as ações de extensão, cuja fundamentação é a epistemologia negra, especificamente as conceituações: 1) do aquilombamento, no sentido de um coletivo de resistência, luta e saberes; 2) da povoada como constituição do eu-outro mediante as trocas, experiências e aprendizagens e, 3) da pedagogia engajada referente a formação que ensina a transgredir pela/com a teorização entre sujeitos em busca de uma educação libertadora.

Desde então, o Coletivo tem realizado ações envolvendo a formação inicial e continuada, espaço ERER e o grupo de estudo que privilegia a epistemologia de intelectuais negras. Contabilizamos, entre 2022-2023, a realização de mais de 3.733 atendimentos, incluindo crianças, famílias, docentes e estudante. Uma mostra das ações e do projeto pode ser acompanhada no Instagram: @geninhasemmovimentos e no Canal Futura<sup>33</sup>, que realizou uma reportagem com o Coletivo. O grupo transita em espaços educativos diversificados como

<sup>32</sup> No território brasileiro, Griô é uma pessoa que, no interior de uma comunidade, conserva, guarda a memória de sua comunidade. Uma espécie de indivíduo que propaga costumes, tradições e memórias.

<sup>33</sup> Educação Antirracista. Coletivo Geninhas em Movimento. Vídeo no Canal Futura, transmitido em 13 de setembro de 2024. Educação Antirracista. Disponível em: <https://youtu.be/AU-1WqC8-fl?si=kjKUSdadaNqcSpST>. Acesso em: 13 nov. 2024.

universidades, eventos acadêmicos, escolas públicas, movimentos sociais, conhecendo e registrando suas escrituras.

Este coletivo compreende que a educação ocupa um papel essencial para a quebra e ruptura de silenciamentos impostos, bem como a valorização da diversidade étnico-racial ou o confronto da reprodução, manutenção e legitimação dos privilégios e desigualdades. Seguindo essa perspectiva, torna primordial estudar e debater aspectos que envolvem e constituem a educação das relações étnico-raciais, especificamente as ações para uma educação antirracista, em todos os ambientes educacionais.

É importante destacar que o Coletivo não chega no espaço escolar, ou em outros lugares, sem uma preparação do ambiente, pois preparar, arrumar, ornamentar o lugar com diferentes cores fazem parte do projeto pedagógico que receberá crianças, adolescentes e pessoas adultas para o diálogo sobre negritudes. As nuances das capulanas<sup>34</sup> (tecidos africanos), dos coloridos ilustrados com as artes de matriz africana, as fotos de personalidades negras e objetos diaspóricos convidam os brilhantes olhos das crianças e da equipe escolar para adentrarem um cenário que conversa antes de iniciar o diálogo.

O ambiente organizado com elementos do continente africano compõe o espaço, apresentando afromemórias e ancestralidades que circulam nas ações do Grupo. Além dos tecidos coloridos ocupando paredes, mesas e bancos, pátio, palco e salas de aulas, há a presença de imagens, fotos, desenhos, pinturas, de pessoas negras que, historicamente, contribuíram de modo significativo para visibilizar ações de povos negros. São pessoas que, por muito tempo, foram anônimas, apagadas da memória, de forma proposital, numa sociedade excludente e patriarcal.

Então, proporcionar um ambiente marcado pela arte, que visibiliza imagens de mulheres e homens que possuem e são detentores de saberes e tradições ancestrais, que formaram e construíram conhecimentos produzidos, reforça a história de visibilizar trajetórias e confronta com as tradicionais lacunas e ausências de povos afrodescendentes nos espaços escolares. Isso reflete parte da proposta do Coletivo Geninhas, que aprende, em cada encontro, contextos que contribuem para acolher e proporcionar fluidez nas trocas e conversas.

A mobilização de receber é feita pela experiência, é carregada de afeto e estudos como a preparação de uma comida. São os temperos das rodas que exalam cheiros, cores, sons e

---

<sup>34</sup> As capulanas são o principal ícone da moda em Moçambique, embora esse tecido não seja nativo do país e sua produção também ocorra fora de suas fronteiras. Uma das principais artistas é a estilista moçambicana Shaazia Adam. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/jgVRLU6QG2VRVA?hl=pt-PT>. Acesso em: 20 nov. 2020.

sabores de conhecimento e de combate ao racismo, pois se acredita que é por meio do conhecimento, também, que o racismo e outras violências podem ser superados. Ao invés de fazer palestras sisudas, descontextualizadas e monólogos distantes, o cenário proporciona diálogos e trocas com a comunidade, visto que os elementos inseridos contribuem para a construção de dinâmicas participativas.

Essa metodologia, que recebe com cuidado e mostra, de forma democrática e acessível, representações de um povo esquecido e anulado em suas vozes e costumes, sobretudo para o público infantil, é uma chamada para adentrar a cultura do povo negro. Os resultados evidenciam que essa mostra funciona, uma vez que as crianças chegam perto, tocam, pegam e vivem o ambiente por meio dos tecidos, livros, bonecas com tons de pele pardas e negras, cartazes de mulheres e homens negros. Isso se soma ao encontro com um grupo de mulheres brilhantes, inteligentes, lindas com suas vestimentas e cabelos afros que assumem o poder de fala.

A pedagogia antirracista inclui no ambiente uma série de bonecas negras acessíveis, tomadas, ninadas e abraçadas pelas crianças. Trato de um elemento fundamental que atrai a atenção das crianças e de outras pessoas que adentram o ambiente e se deparam com a cultura africana em toda a sua riqueza e amplitude. As bonecas são símbolos de representatividade e auxiliam na discussão sobre o acesso, desde cedo, da infância à diversidade de brinquedos. No movimento de pegar o conjunto diverso de bonecas negras e pardas, as crianças aprendem sobre o cuidado que deve ser estendido para todas as pessoas que merecem tratamento humano, afetivo e cuidadoso.

Sentimos de perto o quanto essas dinâmicas afetam a escola, as crianças e a equipe de trabalhadoras(es) que se sentem à vontade para falarem sobre suas escrevivências, algo que futuramente a equipe deste Coletivo registra e divulga. Nos espaços das apresentações, sobretudo quando as educadoras contam histórias que tratam da ancestralidade do povo negro, o público, em especial as crianças, fica mais à vontade para participar, dançar, cantar e emitir suas vozes. Os olhares se misturavam entre a crença e a identificação de peles e jeitos de se significar. Percebo que grupos de adolescentes, que, em geral, preferem mostrar indiferença como forma de re-existência, de forma espontânea começam a sorrir e se sentir mais à vontade diante da naturalidade das jovens que integram o Coletivo das Geninhas, que, além do poder de fala, expõem o valor da cultura do povo preto no andar, cantar, dançar, vestir e falar.

O objetivo do projeto das Geninhas é de qualificar as intervenções pedagógicas sobre a relevância de uma pedagogia antirracista na educação básica e ensino superior, buscando

contribuir com a ampliação das ações de implementação da Lei nº 10.639/03 para que o ensino de história, cultura africana e afro-brasileira seja implementado de modo coeso e coerente. O Coletivo compreende que é fundamental conhecer essas culturas e insistir para serem abordadas na formação inicial e continuada de docentes que irão atuar na educação básica e no ensino superior. Como ressaltou Nilma Lino Gomes (2012), este movimento de tensões teórico-práticas envolve rupturas epistemológicas, políticas e a compreensão de que o currículo é parte do processo de formação humana.

Segundo Paulo Freire (2013, p. 52), *práxis* é uma “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, o Coletivo Geninhas acredita nessa possibilidade por meio de ações que envolvem práticas antirracistas de forma contínua e sistematizada. Destaco ainda que o projeto é fundamentado em estudos críticos sobre relações étnico-raciais no Brasil, em especial de pesquisadoras(es) que se dedicam aos aspectos que envolvem a *práxis* de uma educação antirracista. Entre eles, destaco: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2000), Kabengele Munanga (2008), Nilma Lino Gomes (1995, 2011, 2012, 2017), Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2011), entre outros.

Os resultados obtidos na experiência e na recolha de dados nos fazem olhar para o horizonte, buscando desenvolver propostas de ações no projeto para que este Coletivo some a luta antirracista no âmbito da educação. Ao propor espaços e momentos que possibilitem análises de planejamentos e de práticas pedagógicas com foco na inserção da diversidade étnico-racial, acreditamos no investimento frente ao conhecimento para um ensino justo nos parâmetros de direitos humanos.

### **3.3 Movimentos de circularidades no fazer coletivo: mapas, codinomes e pertencimentos**

Nas manifestações culturais de origem afro, a formação de rodas para distintos fins promove a circularidade de um movimento cíclico que vai e volta no alvo de partida. Isso provoca o compartilhamento de experiências, de vozes, de trocas de saberes, de conhecimentos e trajetórias que lutaram pela liberdade, construíram re-existências e enfrentaram o ódio racial e outros tipos de violações de direitos humanos. Em torno da circularidade é que construímos nossa metodologia de luta pedagógica contra o racismo histórico em nosso país.

Ao entrar numa escola pública, onde a maioria das crianças é descendente de quilombolas, cuidamos para que todo o espaço escolar fizesse parte de um círculo que,

durante o processo, não fosse homogêneo, pois a pluralidade se fez presente. Vale registrar que, ao apresentar o projeto para a direção e para as crianças do primeiro ano que integraram a vivência, fomos bem aceitas. Isso foi fundamental para o avanço da investigação, pois, em um ambiente acolhedor, a roda se torna um círculo de diálogos importantes. Nos primeiros encontros, apresentamos e enfatizamos os objetivos do trabalho para crianças e adultos, outro caminho fundamental para entender o tema, os objetivos do projeto e os procedimentos necessários para se obter um título de doutorado no âmbito acadêmico.

Iniciamos a conversa destacando que a prática de usar nomes alternativos em pesquisas é algo comum e, como empregamos o mapa da África em algumas atividades nas primeiras aproximações, sugeri para o grupo (adultos e crianças) que batizássemos as pessoas com nomes de países africanos. A sugestão foi considerada e aceita pelo grupo. No Quadro 5, apresentamos os codinomes e gênero de 17 meninas e 17 meninos, perfazendo um total de 34 crianças.

**Quadro 5 - Codinomes e gênero das crianças – países da África**

<b>Codinome</b>	<b>Gênero</b>
África do Sul	Menino
Angola	Menina
Argélia	Menino
Benin	Menina
Botsuana	Menino
Camarões	Menino
Chade	Menina
Costa do Marfim	Menina
Egito	Menina
Eritréia	Menina
Etiópia	Menino
Gana	Menino
Guiné Bissau	Menina
Ilhas Canárias	Menino
Lesoto	Menina
Líbia	Menina
Madagascar	Menino
Malauí	Menina
Mali	Menina
Mauritânia	Menino
Moçambique	Menino

Namíbia	Menina
Nigéria	Menino
Quênia	Menino
República Centro Africana	Menino
República Democrática do Congo	Menino
Saara Ocidental	Menina
Senegal	Menino
Somália	Menino
Sudão	Menino
Sudão do Sul	Menina
Tanzânia	Menina
Tunísia	Menina
Zimbábue	Menina

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora com base no mapa dos países do continente africano (2023).

O quadro apresenta os codinomes e o gênero (as informações sobre raça/cor foram discutidas nas análises do PPP). Utilizamos o mesmo critério para selecionar os nomes empregados com as crianças também para os adultos. Apresentamos os resultados das escolhas no Quadro 6.

**Quadro 6 - Codinomes de pessoas adultas que participaram da pesquisa**

Profissionais Da Escola	Codinome
Escola	Diáspora Africana do Cerrado
Diretora	Serra Leoa
Coordenadora P	Libéria
Coordenadora L	Suazilândia
Professora	Líbia
Assistente da pesquisadora	Níger
Porteiro	Uganda
Oficineira-criança	Aisha
Oficineira-adulta	Ashanti

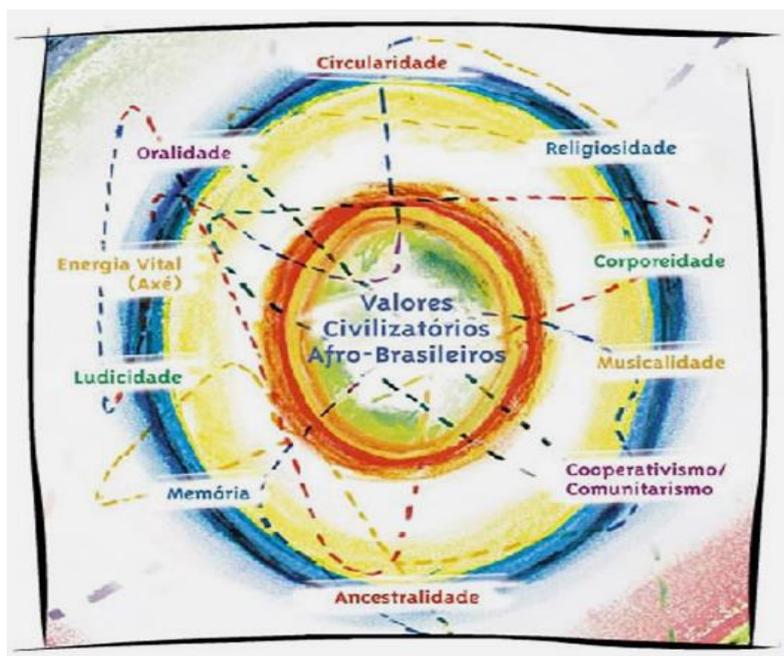
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O quadro mostra oito pessoas, sendo sete adultos e uma criança. Dentre os sete, encontramos quatro mulheres que se identificam como brancas na faixa etária de 35 a 46 anos, uma mulher parda de 59 anos e um homem que se identifica como moreno de 46 anos. A menina negra tem nove anos e se identifica como negra.

O planejamento da proposta de trabalho foi construído focando em oficinas afros inspiradas no Projeto ERER: Educação para as Relações Étnico-Raciais para conscientizar a comunidade escolar sobre questões que envolvem práticas de racismos, preconceitos, segregacionismos e discriminações. A finalidade dos encontros foi de organizar um ambiente onde as crianças negras pudessem expressar livremente suas percepções e vivências, além de refletir sobre suas experiências pedagógicas e relacionais no ambiente escolar. Para compreender melhor as informações sobre a diáspora e o continente africano, recorreremos a materiais como contos africanos, histórias ERER, músicas, filmes, diálogos em roda, brincadeiras e outras vivências.

O calendário de encontros, elaborado em uma agenda de maio a setembro de 2023, todas as quintas-feiras, das 9h30 às 11h15, foi apresentado para a gestão da escola. A programação foi agendada de forma flexível e as alterações no cronograma foram realizadas para contemplar as demandas da escola (feriados e organização interna) e a agenda da pesquisadora. Os encontros foram organizados para permitir a circulação de palavras e a prática da não hierarquização do conhecimento. O objetivo era de que a palavra circulasse e promovesse o respeito, zonas de segurança, acolhimento/diálogo e fortalecimento. Nesse sentido, ancoramos nos “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”, conforme a Figura 5.

**Figura 5 – Marcos Civilizatórios Afro-Brasileiros**



Fonte: A Cor da Cultura<sup>35</sup> (2010).

Azoilda Loretto da Trindade (2005), coordenadora do Programa Cor da Cultura (2006), afirmou que os valores civilizatórios presentes na memória de afro-brasileiros devem ser incorporados ao currículo das escolas. Ela sustenta que a vida cotidiana é um ambiente dinâmico em que ocorrem problemas, desafios, preocupações, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres e desprazeres, além da geração de conhecimento e informações. Destaco ainda que o espaço escolar pode tornar-se um local adequado para aqueles que desejam investigar e melhorar suas próprias práticas.

Todos os valores civilizatórios interagem com os outros. Como resultado, a circularidade nos permite unir as subjetividades com todos os outros valores com suas conexões e fluxos. Portanto, um dos objetivos da geração de dados deste estudo foi destacar a circularidade da palavra. A esse respeito, Trindade (2005, p. 34) escreveu:

[...] a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... Que tal potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares?

Desse modo, as rodas foram projetadas para ativar as interações com as crianças, para permitir a expressão da criatividade, estimular o desenvolvimento cognitivo, motor, social e

<sup>35</sup> Caderno de atividades, *Modos de Brincar*. Volume 5: Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

emocional ao participar das atividades lúdicas que tornam o aprendizado agradável e eficaz. Segundo Dias e Araújo (2019), a brincadeira oportuniza as crianças falarem sobre suas experiências para construir perspectivas sobre a vida e seu pertencimento ou grupo racial.

Sendo assim, é viável e possível enxergar a brincadeira como uma oportunidade de aprender coletivamente sobre o mundo que as cerca e sobre si. Optar por uma abordagem lúdica não implica deixar de reconhecer as desigualdades sociais e os temas presentes nas brincadeiras que precisam ser analisados. Para Débora Alfaia Cunha (2022), isso é fundamental ao se referir à relação do reconhecimento dos corpos negros desde a infância como merecedores da valorização da sua cultura, história e herança cultural, pois significa incentivar e promover o respeito mútuo como um direito de todas as crianças, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

### ***3.3.1 Aprendendo a erguer a voz nas cirandas: as Povoadas***

Quem falou que eu ando só?  
Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
Sou uma, mas não sou só  
Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Tenho em mim mais de muitos  
Sou uma, mas não sou só  
(Sued Nunes, 2021).

É basilar discorrer sobre a metodologia que utilizamos para alcançar os dados da análise. Ainda que o método apareça em outras partes desta tese, é importante registrar que a fluidez das conversas com as crianças foi construída em um fluxo circular no qual se aprendeu a escutar uns aos outros, mantendo respeito às individualidades e permitindo que todas(os) se expressassem e fossem ouvidas(os). Evitamos, sem apontar críticas, considerar os interesses, necessidades e potências distintas do grupo de crianças. A ideia de incentivar a circulação da palavra durante as brincadeiras tornou uma necessidade natural para iniciar as atividades com as crianças nas interações.

Para ilustrar melhor, registraremos algumas experiências que ajudaram, como apontou bell hooks (2019), a “Aprender a erguer a voz”, título de uma brincadeira proposta. Com um microfone na roda, a brincadeira assinalava que a criança de posse do microfone teria a vez de falar para a palavra circular, como demandava a chamada seguinte:

- Quem fala?  
- Quem tem o microfone na mão.

- E as demais crianças?  
- Escutam.

Essa atividade auxiliou as crianças a pensarem sobre a escuta como um direito de todas(os) e a garantia do direito de falar e ser ouvido com isonomia. Conforme as orientações do material, “Educação para as Relações Étnico-Raciais e semana da Consciência Negra”<sup>36</sup> (s.d. p. 10), educar para as relações étnico-raciais demanda que a escola: “[...] estabeleça estratégias para o trato pedagógico das diferenças e da diversidade como elementos positivos e enriquecedores do processo educativo, descartando a homogeneidade como padrão”.

A estratégia utilizada nas atividades realizadas nos encontros trouxe o tema musical da canção *Povoada*, da já anunciada Sued Nunes (2021), que lançou:

Ei, Povoada é um-um nome curioso né?  
Porque a gente sempre fala de Povoada  
Em relação à Terra né?

A Terra é povoada  
Mas, também sou terra  
A gente também é terra de povoar  
Deus te ajuda  
Deus te ajude e te livre do mal  
Te desejo tudo de bom, viu fia? (Povoada!)  
Eu sou uma, mas não sou só, minha fia  
Povoada

Quem falou que eu ando só?  
Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
Sou uma mas não sou só  
Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Tenho em mim mais de muitos  
Sou uma mas não sou só

Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
Sou uma mas não sou só

Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Tenho em mim mais de muitos  
Sou uma, mas não sou só  
Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Material produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (s.d.). Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes\\_erer.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf) .Acesso em: 14 nov. 2024.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://youtu.be/dIFzUVxAb8c?si=jVQTG6LI1SHUe7Mi>. Acesso em: 14 out. 2024.

A letra e a música comunicam-se com uma mensagem de pertencimento e identidade coletiva, moldada por alguns valores civilizatórios como: musicalidade, oralidade, memória, religiosidade, ancestralidade e outros. A letra destaca que, embora a artista seja apenas uma pessoa, ela leva consigo a força e a presença de muitos em sua ancestralidade. Desse modo, é a ancestralidade que nos convoca a perceber a coletividade por meio dos processos sociais e históricos. Ela diz: “eu sou um, mas não sou só [...]”. Nesse contexto, é possível conjecturar que as interações podem transformar-se em um espaço de socialização de aprendizagens, significados e sentidos dos processos subjetivos de ser criança negra na contemporaneidade.

A experiência de cantar e dançar essa música, em formato de ciranda, tornou-se, indiscutivelmente, uma homenagem à circulação das palavras dos corpos do Erê<sup>38</sup>, que, na língua Yorubá, significa brincar, e Griô, pessoas que preservam e transmitem oralmente a cultura africana<sup>39</sup>. Durante e pós-pandemia, a solidariedade entre as pessoas se destacou nos encontros formativos promovidos pelo Coletivo Geninhas em Movimento, inspirada nessa canção e no que ela evoca nos encontros ERER com as crianças e a escola nas Povoadas.

Foram realizadas 16 povoadas para conduzir a investigação e produzir o material que serviu de suporte para fazer a recolha de dados, como afirmou a pesquisadora Izete Santos do Nascimento (2017), motivada pela epistemologia de González Rey (2010), que usou, em sua dissertação, a expressão “recolha de dados” (ao invés de coleta de dados) como um componente essencial do processo de construção e interpretação da pesquisa. Isso, de acordo com Nascimento (2017), contribui significativamente para a elaboração do estudo. Destaco que não se trata de uma recolha desnecessária, pois tudo o que é recolhido é empregado na construção dialógica, interativa e interpretativa do estudo. A recolha é conduzida pelo diário de campo, através da observação ativa e sensível, imagens, sons, gestos, palavras proferidas e não proferidas.

Na sequência, no Quadro 7, organizamos os temas abordados nas Povoadas e a data da realização.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://ocandomble.com/2014/10/24/ere-do-candomble-ketu-nago/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

<sup>39</sup> Versão portuguesa de “griot”, termo que surgiu na época colonial para nomear pessoas comunicadoras sociais que são consideradas bibliotecas vivas de todas as histórias.

**Quadro 7 - Roteiro das Povoadas**

<b>Data</b>	<b>N</b>	<b>POVOADAS</b>
Dia 16 /05	I	Povoada - Diáspora Africana do Cerrado
Dia 25/05	II	Povoada - Panquecas
Dia 26/05	III	Povoada - Geninhas: Formação Continuada dos Professoras (es)
Dia 06/06	IV	Povoada - Receita de ser Criança
Dia 14/06	V	Povoada - Mosaico
Dia 22/06	VI	Povoada - Geninhas - Histórias da África
Dia 27/06	VII	Povoada - Ser criança
Dia 03/08	VIII	Povoada - Cada um é do seu Jeito
Dia 10/08	IX	Povoada - O que mais gosto de fazer
Dia 17/08	X	Povoada - Lápis Cor da Pele
Dia 14/08	XI	Povoada - Outras Crianças
Dia 25/09	XII	Povoada - Acolhida I
Dia 28/09	XIII	Povoada - Acolhida II
Dia 04/10	XIV	Povoada - Visita: Ministério da Igualdade Racial
Dia 11/10	XV	Povoada - Igualdade e Diferença
Dia 19/10	XVI	Povoada - Bonecas Abayomi em festa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Diversos instrumentos foram usados para orientar o percurso metodológico que conduziu a recolha de dados durante a realização das Povoadas. Cabe frisar que, no planejamento inicial, havia a previsão de dez Povoadas, mas, em função das demandas da escola, da professora e da turma, replanejamos e realizamos 16 encontros. Ressalto que a exibição e a problematização desses encontros não ocorreram de maneira linear nesta tese, mas sim em um formato de diálogo que se ajustou melhor ao contexto.

### ***3.3.2 Existência, re-existências, transgressões e insurgências: os instrumentos utilizados na pesquisa***

A fim de conduzir o estudo, foram empregados diferentes instrumentos, conforme demonstrados nas figuras anexadas, ferramentas que foram os fios condutores do trabalho na medida em que desvelaram processos de existência, re-existência, transgressões e insurgências das crianças participantes da pesquisa (Figura 6).

**Figura 6** – Instrumentos utilizados para realizar a recolha de dados

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A Figura 6 registra os instrumentos de recolha de dados utilizados com a ressalva que cada um dos instrumentos se movimentasse ao ritmo de cada umas das Povoadas sem ter uma ordem linear. As Povoadas se configuram, conforme registrou Maria Cecília Minayo (2007, 2016), como um espaço para representar a realidade empírica, fornecendo bases para se refletir sobre as interações sociais. Dito de outra forma, ele nos auxiliou na compreensão de fenômenos dentro de seu contexto.

O Quadro 8 mostra como cada um destes instrumentos foi planejado para contribuir com a pesquisa:

**Quadro 8** - Instrumentos e Metodologias (2023)

Instrumentos	Metodologia
Observações Participante	Explorar o ambiente com interação direta, gerando reflexões e percepções das dinâmicas e dos comportamentos e relações sociais.
Gravações de áudios	Os dispositivos de gravação contribuíram para recolha de informações verbais, possibilitando uma avaliação detalhada das interações no grupo.
Roda de conversa	Permitir que a palavra circulasse sem estabelecer hierarquização dos saberes, estimulando o diálogo, aprendizagens e o aprendizado da escuta;
Filmes e músicas	Funcionaram como instrumentos para fomentar reflexões e debates, permitindo reflexões sobre a cultura, as emoções e assuntos complexos como o racismo, a discriminação, a subjetividade de cada criança e seus sonhos e projetos futuros;
Contaçon de histórias/ Filmes e músicas	As histórias possibilitaram a exploração das narrativas infantis e adultas, além de facilitar a compreensão dos temas sugeridos para cada Povoada. Eles se tornaram o fio condutor das Povoadas;
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Ele forneceu informações valiosas sobre a escola, o currículo e ajudou a definir o perfil da comunidade escolar em relação à eficácia da qualidade educacional propalada e implementada pedagogicamente;
Escuta	Tornou-se a linha orientadora para se compreender as concepções infantis e os variados aspectos de suas subjetividades, abrangendo os aspectos geracionais, raciais, territoriais e sociais. Ofereceu momentos de reflexão permeados por intensas conversas e interações entre: criança-criança, criança-adulto e adultos-adultos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

É possível observar que os instrumentos utilizados na coleta de dados desempenharam funções específicas, combinando de forma circular para proporcionar uma visão abrangente do ambiente e das vivências das(os) envolvidas(os). A descentralização na ordem de uso dos instrumentos possibilitou uma abordagem direta e imersiva, resultando perspectivas adicionais e compreensões enriquecedoras.

Durante uma formação continuada da equipe da escola, em 2023, promovida pela equipe da Povoada III, docentes participantes se informaram acerca da legislação EREER. A equipe gestora desse encontro de formação identificou ausência de conhecimento sobre esta legislação, havendo dúvidas em relação à identidade racial, letramento racial e ao desenvolvimento de estratégias eficazes para combater o racismo. Talvez isso explique a ausência no PPP de procedimentos que abordassem, nos casos de racismo, atuação na reeducação das relações raciais no espaço escolar.

Algumas ações em prol da valorização da cultura afro-brasileira e quilombola estão sendo realizadas de maneira isolada, como: a capoeira como atividade física da escola, exposições e eventos culturais. No entanto, a inserção dessas iniciativas no currículo escolar ainda é pouco consistente. O desafio consiste em criar um PPP que estabeleça um currículo vivo que acolha plenamente a diversidade, promova o diálogo com toda a comunidade e o território; que valorize o respeito, o engajamento com as diferentes formas de aprendizado, o compromisso de combater o racismo e a implementação de uma proposta escolar antirracista com efetividade.

A boa notícia é que a atual gestão da instituição está empenhada em realizar as alterações fundamentais para se tornar uma escola que combata o racismo, buscando valorizar a identidade racial da comunidade escolar, o que se apresenta como um caminho para repensar as relações raciais, os processos de ensino-aprendizagem e investir na formação em EREER como possibilidade para superação do racismo.

### ***3.3.3 Sobre escritivências: registros de uma coletividade infantil***

As autoras Nathália Pereira de Oliveira, Regina Lúcia Sucupira Pedroza e Lúcia Helena Cavaşin Zabotto Pulino (2023, p. 7-8), no artigo “Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista”, ressaltaram o que Conceição Evaristo estabeleceu para definir o termo:

[...] como escrita de si, das próprias vivências, como ato de se ver, subverte o controle dos escravocratas sobre a voz de mulheres negras, visto que, de início, já se

trata de uma escrita de autoria negra, diferente daquelas contadas na e para a casa-grande. Nesse sentido, a escrevivência constitui memória a partir do momento em que permite a construção de novos universos, outros sistemas simbólicos — diferentes do dito hegemônico —, permitindo novos olhares e novas formas de existência.

As mesmas autoras registraram que, no processo de escrevivência, a voz se apropria de signos linguísticos, sem abandonar a herança oral, permitindo uma autoinscrição no mundo. Trata-se de uma escrita que vai além de uma descrição de si, que não se remata em si, mas fala de uma coletividade.

Durante o exame de qualificação, fui estimulada a considerar a escrevivência como uma abordagem metodológica. Assim, iniciamos a pesquisa de campo com a mente preenchida por essa ideia, imersa nessa concepção em meio às diversas emoções. A primeira delas seria voltar ao ambiente escolar após a crise da pandemia; em segundo, seria lidar com a ansiedade em relação à forma como devia ser a acolhida pelas crianças e pela escola; e depois, ao adentrar o campo, estava ali uma pesquisadora negra com o desafio de fazer ecoar o que pensam as crianças e buscar enxergá-las como produtoras de cultura e conhecimento e manter o compromisso ético de conduzir uma pesquisa “com” as crianças num esforço de fugir da postura adultocêntrica, conforme ressaltou Fúlvia Rosemberg (1987). A postura coerente na relação com as crianças é destacada nas reflexões das pesquisadoras Flávia de Jesus Damião, Lucimar Rosa Dias e Maria Clareth Gonçalves Reis (2020, p. 9), quando afirmam:

Gostaríamos de frisar que a transformação nos modos de nos relacionarmos, de educarmos e de pesquisarmos com crianças negras pequenas e suas infâncias é um modo de transformação política que visa a emancipação e o bem viver. Este posicionamento é, a um só tempo, político e epistêmico e tenciona construir escritas e projetos de vida que disputam a realidade eivada de concepções racistas que circula no fazer das pesquisas nas ciências humanas no Brasil e nas práticas educacionais.

Concebo, assim como as autoras, que a prática de educar e pesquisar com crianças negras pequenas é uma forma de transformação política e emancipatória que abarca a criação de projetos que contestem concepções racistas presentes na pesquisa em ciências humanas e na educação, sobretudo, nas posturas adultocêntricas das quais muitos de nós fomos forjadas(os).

À medida que fui vivenciando a jornada na escola, as emoções foram se acalmando e, nesse sentido, a práxis diferenciada da escola e o incentivo à pesquisa, pois, literalmente, a professora Líbia me selecionou, sendo cruciais para o processo de entrada no campo. Desde a

entrada no portão, era possível observar a circulação das crianças nos corredores e pátios. Esse panorama indicava uma perspectiva inusitada que prometia um caminho aprazível para a pesquisa.

Na primeira Povoada: Diáspora Africana do Cerrado, uma cena significativa ocorreu enquanto discutíamos autorização da pesquisa e PPP com as coordenadoras Libéria e Suazilândia. Uma criança negra entrou na sala e, de forma assertiva, perguntou:

- Coordenadora Libéria, onde está o copo do bebedouro, por favor?

Ela respondeu:

- Deve estar na secretaria.

Ele olhou para ela, parecendo não entender e disse:

- Secretaria?

Libéria disse:

- Na sala aqui do lado.

Ele mexeu com a cabeça de um lado para o outro, como se não estivesse entendendo, e falou:

- Sala do lado eu sei onde é, secretaria eu não sei.

E segue, entra na secretaria à procura do copo.

Quando ele saiu da sala, nós três nos olhamos e rimos. Indaguei para as coordenadoras quem era o menino e como era seu nome. Libéria respondeu: “Essa criança maravilhosa você irá conhecê-la. Sua pesquisa é exatamente na sala dela. Se chama Camarões”. Camarões trazia uma alteridade e segurança atípica que fogem das experiências vividas, infelizmente, por algumas crianças ou, em outros casos, comumente atribuídas para as crianças negras. Estava ali na minha frente uma criança que o racismo ainda não tinha comido, parafraseando o artigo de Míghian Danae Ferreira Nunes, intitulado “Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu” (2016). Camarões manteve a postura de uma infância corajosa e criativa que, sem dúvidas, exercia seu direito de fala. Trata-se de um ator social, de uma criança negra que falou confiante com duas adultas e outra desconhecida, rompendo a naturalização do silenciamento. Ele não só falou, como “ergueu sua voz”, nas palavras de bell hooks (2020). Negou-se ser cerceado, exerceu seu direito de falar, verbalizar e questionar os adultos sem o aparente medo que reveste as relações adultocêntricas.

Esta cena continuou a me afetar durante todo o percurso de escrevivências das Povoadas na escola. Alertou-me sobre a relevância de se estabelecer relações simétricas com as crianças e aprimorar a percepção sobre quem realmente exerce o direito de falar e ser ouvido nas interações diárias no ambiente escolar. Ao término da conversa com as coordenadoras, encaminharam-me para a sala de Camarões, onde fui apresentada para as crianças da classe e à professora Líbia. A receptividade das crianças e da professora foi um fator que favoreceu a conversa inicial com elas. Expliquei-lhes, em detalhes, que estava

concluindo um importante trabalho na universidade que se chama doutorado. Um trabalho que demanda bastante tempo e esforço, e que, para ser finalizado, necessitaria do auxílio delas.

Destaquei ao grupo que a professora Líbia, as coordenadoras Libéria e Suazilândia e a diretora Serra Leoa já tinham concordado em me ajudar, e que agora eu precisava saber se elas poderiam contribuir. Essa pergunta produziu ansiedade e, simultaneamente, um alívio quando elas responderam com entusiasmo que sim. Um turbilhão de indagações permeou essa fração de segundos para ouvir a resposta das crianças. Pensei imediatamente: e se as crianças tivessem dito que não desejavam participar? Como nós, pessoas adultas, lidaríamos com a resposta negativa delas? A reflexão me fez compreender que a recusa das crianças em participar do estudo seria outro aspecto que necessitaria ser analisado e reestruturado no trabalho por meio de outros diálogos e consideração aos participantes do estudo.

O menino Camarões, que eu havia observado na sala de coordenação, estava sentado ao fundo da classe. Sem cerimônia, ele levantou a mão e pediu permissão para falar, dizendo: “Quero dizer uma coisa: eu gosto muito dessa escola. E, se eu pudesse passar o resto da vida aqui, me sinto muito bem”.

As coordenadoras e a professora valorizaram e agradeceram sua observação que também foi apoiada por outras crianças da sala. Em conjunto, elas compartilharam a mesma vontade do colega de pertencer a essa instituição de ensino e o sentimento de bem-estar. O grupo estava ansioso para dividir o sentimento com a pesquisadora. Uma menina pediu a palavra e disse: “- Estou muito feliz em te conhecer, seja bem-vinda!”.

Essa fala levou outras crianças a concordarem, ressaltando a recepção de boas-vindas. O primeiro contato demonstrou que as crianças eram ativas e tinham muito a dizer sobre suas vidas e experiências. Os diálogos com elas permitiram refletir sobre os sentimentos de crianças negras nos espaços educacionais sobre si mesmas e o espaço escolar que ocupam, como estão sendo ouvidas e quais componentes constituem o lugar que, possivelmente, resultaram para que essas crianças se sentissem bem nas reflexões iniciais que me acompanharam durante a pesquisa.

A docente Líbia sempre participou das Povoadas com as crianças. Ela poderia se ausentar ou cuidar das burocracias tão presentes na educação nas redes educacionais no Brasil afora. Mas revelou que minhas visitas eram ansiosamente aguardadas todas as semanas por ela, pelas crianças e pela equipe da escola. Isso porque reconhecia a chance de trocar experiências que enriqueciam seu trabalho educativo, permitindo-lhe conhecer abordagens pedagógicas em EREER e refletir sobre sua própria prática. A professora Líbia afirmou:

Quando a Cecília indagou a turma quem tinha boneca negra, pouquíssimas disseram que possuíam a boneca negra. Outro dia marcante, durante as visitas da Cecília, foi quando nos sentamos debaixo da árvore para ouvir a história AS PANQUECAS DE MAMA PANYA, neste período estava introduzindo o gênero textual receita. A partir da sugestão da Cecília, iniciamos a sequência didática com a história supracitada. Assim como na história, as crianças foram convidadas a sentar debaixo de uma árvore para ouvir a história, tal como os personagens se sentavam debaixo da árvore Baobá para se alimentar e socializar. Essas são algumas visitas que marcaram a turma [...] quero ressaltar que as visitas na nossa sala foram de extrema importância para a minha formação pedagógica e hoje compreendo a necessidade de analisar de forma crítica as obras literárias e indagando se realmente iria contribuir para elevar a autoestima dos/das meus estudantes. E ver os olhos brilhando das crianças ao aprenderem sobre a África, dizendo “EU QUERO CONHECER A ÁFRICA”, desenvolveu em mim o sentimento de dever cumprido (Fala espontânea da professora Líbia, 2024).

Esse contexto singular na área de investigação nos permite ponderar sobre a natureza das interações que estabelecemos com pessoas que participam de nossos estudos. Ao longo de outras investigações, pesquisadoras(es) observaram que nem sempre é possível encorajar a participação positiva de professoras(es) e das crianças. Por vezes, quem pesquisa são caracterizadas como pessoas estranhas, forasteiras e são destituídas de sua identidade como professoras(es), tornando-se a pesquisadora ou o pesquisador. Em contraste com essa situação, a professora Líbia e as crianças de sua classe demonstraram disponibilidade espontânea sem precedentes. Estarei eternamente agradecida por essa recepção e pelo vínculo estabelecido.

As Povoadas ocorreram na sala de aula, nos espaços próximos à mesma, no pátio principal da escola e na quadra. As imagens que estão no Anexo II (Fotos das Povoadas) permitem ter uma visão dos espaços e das atividades realizadas. Enquanto o espaço ERER era preparado, algumas crianças das salas adjacentes demonstraram curiosidade ao observar a organização. Como disseram estar interessadas em compreender o propósito daquele ambiente, de maneira atenciosa, esclareci que estava desenvolvendo um trabalho com a Turma A. No diálogo, expressaram apreço por ouvir histórias, brincar com as bonecas negras e os instrumentos musicais. Questionaram o motivo pelo qual eu não havia ido à sala delas e, após lhes informar o motivo, aproveitaram para pedir que eu realizasse atividades semelhantes em suas respectivas salas.

Além disso, elogiaram afirmando que tudo estava muito bonito. Assegurei-lhes que transmitiria o recado à direção da escola e faria os encaminhamentos necessários para atender à solicitação delas. Ao adentrar a escola, tornou-se rotineiro esse grupo de crianças vir me cumprimentar de forma carinhosa. Posteriormente, informei o grupo diretivo sobre a conversa com as crianças e enfatizei que toda a escola se beneficiaria com a formação em ERER. Como a instituição já demonstrava desejo de realizar a formação, fizemos os encaminhamentos

necessários para firmar uma parceria com o Coletivo Geninhas em Movimento-UFG/IFG para realizar uma formação destinada para educadoras(es) e depois para as crianças.

Maria Aparecida Silva Bento (2012a) enfatizou que a implementação da EREER em instituições educacionais requer um compromisso de conhecer para agir e mudar. Desse modo, ao iniciar com as(os) professoras(es), foi permitida a criação de um ambiente reflexivo para uma discussão crítica sobre a condição racial, a branquitude, o mito da democracia racial, trajetórias pessoais e perspectivas sobre a questão étnico-racial e o compromisso ético para a efetivação da Lei nº 10.6339/03.

Portanto, a III Povoada Geninhas: Formação continuada de professora(es) foi uma atividade realizada na escola em um dia inteiramente dedicado ao estudo, sem a participação das crianças, conforme estabelecido no calendário das escolas da rede. Segundo a avaliação das coordenadoras, o grupo da manhã tinha um maior conhecimento da temática, se comparado ao grupo da tarde.

Para satisfazer a demanda formativa, optamos por empregar estratégias diversificadas para atender ambos os grupos. O diagnóstico preliminar tem incidência sobre a precarização das relações de trabalho de docentes, na rotatividade nas redes, faltas, descontinuidades e fragilidades nos processos de formação continuada em EREER num conjunto de temáticas que atravessavam a categoria dos docentes e a formação inicial e continuada. O tema da formação pela manhã foi “Literatura infantil e práticas pedagógicas antirracistas: diálogos possíveis”, e o tema da tarde foi “Marcos legais para a educação das relações étnico-raciais: diálogos possíveis”. A análise realizada pelo Coletivo Geninhas UFG-IFG acerca do processo formativo revelou que ambos os grupos demonstraram abertura, trocas pedagógicas proveitosas e reflexões relevantes, prontos para reestruturarem suas práticas rumo a uma educação antirracista.

Conforme mencionado anteriormente, realizamos a atividade EREER com todos as(os) alunas(os) do período da manhã na Povoada VI. A ação foi realizada em parceria com o Coletivo Geninhas em Movimento (UFG/IFG) e seguiu este roteiro apresentado no Quadro 9:

### Quadro 9 - Roteiro da Povoada (2023)

Roteiro	
1º	Preparação do espaço para receber as crianças;
2º	Acolhida: Música Geninhas em Movimento (Michel Pires);
3º	Contar a história: Olelê - uma antiga cantiga da África;
4º	Explorar a interpretação da história do Olelé e da música;
5º	Escuta sobre a apresentação das Geninhas;
6º	Atividade: Cor da pele – Filme “Dúdú e o Lápis Cor da Pele”, da Produtora de Filmes Take a Take, de 2018.

Fonte: Planejamento elaborado pelo Coletivo Geninhas em Movimento -UFG //IFG (2023).

O Coletivo Geninhas em Movimento concebe o espaço ERER como um *locus* para sugerir ações pedagógicas em prol de uma educação antirracista, visando à efetivação da legislação. Indubitavelmente, é uma oportunidade concreta de realizar atividades abertas à comunidade escolar, visando incorporá-las ao currículo e ao cotidiano das instituições de ensino. Para tanto, faz a curadoria de uma literatura que privilegia autorias negras(os), personagens negras(os), como heroínas e heróis, com qualidade estética, ausência de estereótipos e hierarquização dos personagens, entre outros aspectos. Os tempos e espaços são reinterpretados didaticamente para permitir que crianças negras e não negras possam brincar com objetos, como bonecas(os) negras(os) e outros brinquedos, que as permitam apreciar a beleza negra, com sua estética e corporeidade, musicalidade, como construções históricas positivas dignas de seu respeito e orgulho.

Assim, os tecidos, livros, as(os) bonecas(os) negras(os), os cartazes de mulheres e homens negros, os instrumentos musicais, as capulanas transformam os espaços. O repertório musical é pensado para tentar ser capaz de traduzir a cultura africana em toda a sua riqueza e amplitude. Como destacou o Programa Cor da Cultura (2006)<sup>40</sup>, a ideia é que as crianças possam ver, sentir, interagir, fazer e brincar nesse espaço. Temos uma lista de músicas Geninhas em Movimento e a música oficial do coletivo<sup>41</sup> com a qual nos apresentamos para as crianças, iniciando a acolhida com a música das Geninhas em Movimento (2022). Enfatizamos que somos mulheres negras diversas, cada uma com sua subjetividade que se reflete na corporeidade, cor da pele e textura dos cabelos. Ao escutar essa declaração, uma situação curiosa me envolveu com minha colega Beatriz do Nascimento e duas crianças:

<sup>40</sup> De acordo com o *site* “A Cor da Cultura”, trata-se de “[...] um programa de valorização da cultura negra e da cultura indígena. O conteúdo audiovisual e pedagógico sobre o tema é utilizado na tela do Futura e como material de estudo e de debate em uma rede de instituições parceiras. Pra gente, é importante propor espaços de debate e falar sobre o que importa ser falado”.

<sup>41</sup> O Coletivo criou uma *playlist* que está no YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/dIFzUVxAb8c?si=PGCzuDOyuy3GOkzQ>. Acesso em: 13 nov. 2024. A mesma tem a música “Geninhas em Movimento”, escrita por Michel Pires (2022).

Dois meninos, com idades entre 7 e 9 anos, negros (assim eu os identifico), estavam muito próximos de nós quando me sentei junto às crianças durante uma parte da apresentação. Renata frisa que mulheres e homens formam o Coletivo Geninhas com seus cabelos e peles de diferentes tons. Afirma que é uma mulher negra, aponta para outras colegas, como exemplo, para sua afirmação e pergunta: Aqui nessa escola existem crianças negras? Quem é aqui negro levanta a mão? O entusiasmo da garotada se autodeclarando negras(os) foi emocionante. Aí começa um breve diálogo entre nós e os meninos. Ele diz: Ao ouvir a pergunta da Geninha Renata. Ele, imediatamente, diz: Eu não sou negro, eu sou pardo, É mesmo? Eu olhei para ele, e perguntei: Você se acha pardo? Ele disse sim. Aí eu falei, mas você acha que pardo está mais próximo de branco ou mais próximo de negro? Ele responde: Não sei. Imediatamente coloco o meu braço ao lado do braço dele. Elaine segue o movimento e o colega que escutava a conversa coloca o braço também. Nitidamente, o tom da nossa pele era muito próximo de pessoas negras. Olho para ele e digo: Eu sou uma mulher Negra.

Minha colega diz: Eu também sou uma mulher negra. O amigo dele diz: Eu também sou negro. Ele nos olha, balança a cabeça e nos diz: Eu, tô com dúvidas. Respondo sorrindo: Vamos ouvir a história e deixar você com sua dúvida.

A passagem acima mostra o quanto é necessário que nos espaços educacionais o debate das relações étnico-raciais seja parte integrante do cotidiano e que as crianças possam ter suas perguntas ouvidas e aguçadas para um pensamento crítico. Como já bem destacou bell hooks (2020), a essência do raciocínio crítico reside no desejo de entender e decifrar como a vida opera. Desde cedo, as crianças possuem uma inclinação natural para esse tipo de pensamento sem serem censuradas, respeitando suas trajetórias individuais no processo.

Iniciamos a contação da história do livro *Olelé: uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões (2015), uma “africantiga” do povo que vive à beira do Rio Cassai, no coração da África. Na época da cheia, quando as águas do rio sobem, quem mora nas áreas próximas às margens precisa migrar para os lugares mais altos. As meninas e os meninos aprenderam a canção para então entrar nos barcos e partir cheios de coragem. Temos a figura do Kala, que é o morador mais velho da região, um Griô que conduz a travessia com as crianças com a força, a coragem e a determinação que atravessaram gerações. Juntos, atravessaram ao som da música *Olélé Moliba Makasi*.

As fotos agrupadas neste mosaico (Figura 7) mostram a Povoada com as crianças e o Coletivo Geninhas com as bonecas e a nossa foto na porta das instituições visitadas.

**Figura 7 – VI Povoada das Geninhas em Movimento**



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2003).

Noto a integração do grupo com a atividade, a arrumação que torna o ambiente atrativo e o diálogo das educadoras com as crianças. Conforme o cronograma, a Povoada VI-B estava programada para a Turma A, no final da atividade geral. Na sala, perguntei ao grupo se haviam gostado da apresentação das Geninhas. O grupo respondeu que gostaram, sendo que uma das crianças, entusiasmada, destacou: “- Eu não gostei, eu amei!”.

Algumas Povoadas, como: II – Panquecas, IV - Receita de ser criança, VII - Cada um é do seu jeito e você?, X - Lápis cor da pele e XI - Outras Crianças, foram estruturadas visando compreender as crianças em suas particularidades, entendendo quem elas são, como se percebem e quais são suas reflexões sobre ser crianças e como se veem a partir da escuta ativa de suas vozes. Essas atividades possibilitaram realizar um importante exercício no processo de subjetivação das infâncias, especialmente para as crianças negras, por se apresentar como uma possibilidade de se verem positivamente e debater os possíveis sentimentos de inferioridade, criar referências positivas sobre a autoimagem frente aos sentimentos de inferioridade que as crianças negras convivem desde muito cedo.

Na Povoada da Receita de ser criança, usamos a técnica do espelho para ver como era o processo da turma referente à sua autoidentificação. Foi possível observar que algumas crianças tinham sentimentos de vergonha da cor da sua pele, de olhar seus cabelos e dizer o que viam diante do espelho. Neusa Santos Souza (2023) alerta que se tornar negro é um exercício processual. Nesse caso, não seria diferente com as crianças negras. Durante a

pesquisa, o panorama se transforma à medida que a negritude é retratada de maneira positiva, e as interações dialógicas realizadas pelas crianças mostram haver um anseio de se identificarem com esse outro que, a princípio, não era tão desejado. Contudo, ocorre uma alteração nesse gosto estético, que se amplia como possibilidades para um olhar e uma percepção mais positiva de si mesmas.

Estimulei o grupo a compartilhar suas experiências e a refletirem sobre o que significa ser criança na atualidade. As opiniões delas foram valorizadas, pois o foco sempre esteve em reconhecê-las como indivíduos com direitos e conhecimentos, considerando que suas subjetividades são moldadas para além do sofrimento que enfrentam.

O Quadro 10 apresenta o itinerário da Povoada Receita de ser criança.

**Quadro 10 - Roteiro Povoada Receita de ser criança**

CAMINHOS	
1º	Acolhida;
2º	Apresentação da história do meu nome e do nome da professora Líbia;
3º	Apresentação do livro: <i>Receitas de Olhar</i> (Roseana Murray)
4º	Leitura e releitura do poema <i>Receita de se olhar no espelho</i>

Fonte: Planejamento elaborado pela pesquisadora (2023).

Apresentei para as crianças o livro de poesias de Roseana Murray, *Receitas de Olhar* (1999), que possui outras várias poesias. Então, li para elas os títulos das poesias. Ao citar os títulos das variadas receitas, as crianças repetiram com alvoroço, em uníssono:

Receita de abrir o coração  
 Receita contra dor de amor  
 Receita de viajar no tempo, gente  
 Receita de acordar palavras  
 Receitas de se olhar no espelho  
 Receita de dizer o nome  
 Receita de dançar no meio do céu  
 Receita de andar sem rumo  
 Receita de engolir o mar  
 Receita de inventar presentes  
 Receita de desamarrar os nós  
 Receita de arrumar gavetas  
 Receita de pão  
 Receita de entender a alma do gato  
 Receita de felicidade  
 Receita de dias de chuva

Informei que iríamos trabalhar apenas uma poesia de se olhar no espelho. O instante foi desfrutado com entusiasmo e aprendizado, realçando a relevância da leitura, da investigação e da criatividade no processo de aquisição e geração de saber.

O objetivo foi utilizar a poesia para as crianças poderem refletir sobre suas identidades e expressarem, livremente, seus significados de ser criança. Dessa forma, a professora e eu compartilhamos histórias por trás dos nossos nomes, incentivando-as a pensar sobre si mesmas a partir de suas próprias denominações. Eu contei:

Carrego o nome da minha avó materna. Meu pai costumava contar sobre seu irmão, Frederico, que aos 14 anos tinha uma deficiência física, o impedindo de andar, e que um dia saiu de casa em Uberlândia-MG, sem nunca mais retornar. Com o tempo, a família perdeu a esperança de encontrá-lo. Meu pai decidiu que, no futuro, homenagearia o irmão dando o nome de Frederico a seu filho. Na época, sem ultrassonografia, a expectativa era de um menino, mas nasceu minha irmã. Meu pai, um homem de registrar os filhos na maternidade, queria homenagear sua irmã Maria. Minha mãe discordou, sugerindo homenagear sua mãe, Eurídice. Resultado: minha irmã recebeu o nome da avó materna. Quatro anos depois, eu nasci, contrariando a expectativa de um filho. Meu pai desejava logo me registrar, ainda querendo homenagear sua irmã Maria, mas Dona Ilda, minha mãe, insistiu em homenagear sua mãe, Cecília. Assim, fui nomeada em homenagem à minha avó materna. Dois anos depois, nasceu meu irmão. Contrariando as expectativas, minha mãe não queria mais o nome Frederico. Após uma briga, sugeri que meu pai desse seu próprio nome ao meu irmão. Como meu pai sempre foi chamado por seu apelido Bira, poucas pessoas conheciam seu nome. Meu irmão acabou sendo nomeado com o nome do pai, Onofre Vieira Júnior, ao invés de Frederico, resultando em histórias engraçadas em casa.

Após a minha narrativa, a professora Líbia compartilhou a história do seu nome:

Sua mãe e seu pai eram analfabetos e escolheram um nome para homenagear uma santa. Uma amiga vizinha os convenceu a mudar o nome, e, no cartório, persuadiram seu pai a alterá-lo novamente, sem a permissão da mãe. Ele aceitou, gerando uma enorme confusão. Ao ingressar na escola aos sete anos, a professora informou que seu nome de registro era diferente do que ela era chamada em casa. Mesmo hoje, seus pais e irmãos a chamam por outro nome em casa.

Ao final, algumas crianças ficaram curiosas sobre as histórias de seus nomes e seus significados. Foram incentivadas a perguntar para a família, amigos, padrinhos e outras pessoas sobre a origem de seus nomes. Uma das crianças, o mesmo Camarões que buscava um copo na secretaria no episódio já relatado aqui, compartilhou que seu nome era uma homenagem ao avô paterno, lamentando sua ausência, pois ele já havia falecido. Isso estimulou ainda mais as crianças a investigarem a origem de seus nomes. Em seguida, li a poesia de Roseana Murray, após explorar o texto, fiz a proposta de criarmos um texto coletivo com o tema “O que é ser criança?” O resultado pode ser averiguado no Quadro 11.

**Quadro 11 - Poema lido de Roseana Murray e produção escrita coletiva das crianças**

Receita de se olhar no espelho (Roseana Murray, 1999)	Poesia coletiva elaborada pelas crianças da Turma A (2023)
Se olhe de frente de lado de costas de cabeça para baixo pinte o espelho de azul dourado vermelho faça caretas ria sorria feche os olhos abra os olhos e se veja sempre surpresa quem é você?	Receita de ser criança Se olhar no espelho Brincar Ir para escola e estudar Imaginar Olhar o tempo Crescer e viver Usar a bússola da imaginação

Fonte: Povoada IV, informações fornecidas pela pesquisadora (2023).

A escrita foi produzida com criatividade e alegria pelas crianças que exploraram o direito ao universo mágico da poesia. Com lápis e papel em mãos, embarcaram juntos numa jornada de demonstração e imaginação. Cada linha era um pedacinho do conhecimento deles ganhando vida no papel. As palavras dançavam, rimavam e se entrelaçavam, criando uma sinfonia única de sentimentos e pensamentos. De certa forma, essas eram suas escrevivências, pois as ideias fervilharam e as mentes infantis viraram legítimos jardins de poesia coletiva que refletiram em um espelho do mundo colorido que habitava a imaginação do grupo.

Além da poesia, a Povoada esteve recheada de música. Tivemos a oportunidade de ouvir a faixa *África* do grupo Palavra Cantada (Sandra Peres / Paulo Tatit / Arnaldo Antunes, 2006).

Quem não sabe onde é o Sudão  
Saberá  
A Nigéria o Gabão  
Ruanda  
Quem não sabe onde fica o Senegal  
A Tanzânia e a Namíbia  
Guiné Bissau?  
Todo o povo do Japão  
Saberá  
De onde veio o  
Leão de Judá  
Alemanha e Canadá  
Saberão  
Toda a gente da Bahia  
Sabe já  
De onde vem a melodia  
Do ijexá  
O sol nasce todo dia  
Vem de lá  
Entre o Oriente e ocidente  
Onde fica?  
Qual a origem de gente?  
Onde fica?  
África fica no meio do mapa do mundo do  
Atlas da vida

Áfricas ficam na África que fica lá e aqui  
 África ficará  
 Basta atravessar o mar  
 Pra chegar  
 Onde cresce o Baobá  
 Pra saber  
 Da floresta de Oxalá  
 E malê  
 Do deserto de alah  
 Do ilê  
 Banto mulçumanamagô  
 Yorubá.

A canção oferece uma verdadeira jornada pela rica diversidade cultural e geográfica do continente africano, mencionando diversas nações, como Sudão, Nigéria, Gabão, Ruanda, Senegal, Tanzânia, Namíbia e Guiné-Bissau, entre outras. Após explorarmos diversos países no mapa da África, a música transformou-se em um disparador de uma série de questionamentos sobre o continente, permitindo que fizéssemos ligações com outros conhecimentos e que elas elaborassem perguntas em seu processo de aprendizado.

A educadora Líbia revisitou uma questão acerca das festas juninas no Brasil, indagando se há celebrações parecidas na África. Respondi que, devido à variedade entre os países africanos, seria necessário realizar uma investigação para obter dados exatos. Ela citou algumas danças do continente, como a chula. O bate-papo encerrou-se com a proposta de trazer vídeos que mostrassem as celebrações africanas. A conversa possibilitou que uma das crianças me questionasse:

República democrática do Congo:

-Como você sabe contar as histórias lá da África? Você vai lá ou pesquisa?

Pesquisadora:

- Ai, que legal! Olha, eu pesquiso. Por isso que é importante a gente estudar, porque a tem a possibilidade de conhecer. Mas eu tenho uma coisa muito legal que eu quero fazer e que eu ainda não fiz. Eu já viajei muito. Depois eu conto essa história pra vocês. Eu conheço mais de dezessete países.

Professora:

- Cê foi na África?

Pesquisadora:

- Ainda não. No final do ano, eu vou na África. Eu tô programando uma viagem, e essa viagem eu vou fazer com uma amiga minha. Depois eu posso trazer ela pra gravar um recadinho pra vocês. Ela é daqui de Goiânia, ela é uma historiadora, e aí ela se casou, mudou e foi pra Europa. Lá na Europa, ela tem um trabalho que se chama Médico Sem Fronteiras. E aí, dentro do Médico Sem Fronteiras, ela conseguiu fazer trabalhos na África, inclusive no Quênia, que a gente falou aí. Ela fez um trabalho no Quênia, e sabe com o que ela trabalhou? Com crianças lá no Quênia. Aí tem uma reportagem que essas crianças, elas são doentes, têm uma doença chamada HIV. E ela fez um livro de história para explicar para essas crianças como é que elas podiam se cuidar no orfanato lá no Quênia. Então, essa minha amiga veio há poucos dias na minha casa, e a gente combinou que no final do ano iremos para a África e a gente vai se encontrar lá para fazer esse passeio. E depois eu vou ter muito mais história para contar para vocês sobre a África. Eu ainda não conheço, tenho só estudado a respeito da África, mas achei ótima a sua pergunta.

Camarões:

- Se a senhora não foi para África ainda, como que a senhora conseguiu a história da África?

Pesquisadora:

- É isso que eu falei para vocês. A gente tem a possibilidade de estudar sobre os lugares mesmo sem ter ido para os lugares. A partir do momento que a gente lê, vou trazer para vocês na próxima vez que vier aqui. Vou filmar a minha biblioteca. Eu tenho um monte de livros, e esses livros me possibilitam a oportunidade de viajar e de conhecer, mesmo sem ter ido nos lugares.

Noto, nesse diálogo, a relação do conhecimento que pode ser adquirido por meio de livros científicos, filmes, literaturas diversas e outros meios que não sejam conhecer presencialmente o local. Aqui existe um movimento significativo sobre o conhecimento obtido mediante materiais impressos e outros. A discussão prosseguiu, abordando a leitura com o suporte das duas professoras, até que Líbia afirma: “Cecília, quando eu leio um livro, eu posso ir para lugares sem sair do lugar, visitar outros países através da leitura”.

As Povoadas continuaram a ser oportunidades para explorar o continente africano, revelando diferentes estilos de vida e novas formas de os conhecerem.

O curta-metragem *Dúdú e o lápis cor da pele*, dirigido por Miguel Rodrigues (2019), conta a história de Dúdú, um menino negro, sábio e criativo, que estuda numa escola particular de classe média em São Paulo. Em uma aula de artes, sua professora, Sônia, sugere que ele use o que ela chama de “lápis cor da pele” para ilustrar um desenho. Essa sugestão provoca uma crise de identidade em Dúdú. Com a inocência típica de sua idade, ele começa a buscar uma maneira que possa responder às suas dúvidas.

Após assistirmos ao curta-metragem, questionei sobre a percepção da história, qual cena mais apreciaram e o que conseguiram compreender. Muitos comentários evidenciaram as situações de preconceito em um debate sobre pertencimento racial que haviam sido problematizadas anteriormente. As crianças conseguiram reconhecer as circunstâncias de racismo e seus impactos opressivos nos indivíduos na sociedade, os quais são justamente o cerne do curta.

Com esses elementos, seguimos para a atividade prática do dia, na qual se solicitou que as crianças desenhassem seu autorretrato. O objetivo era que pudessem continuar a problematizar o curta assistido, e explorar a variedade de tons de pele e aparências, conversar sobre diversidade, identificar sua cor de pele, desenvolver o autoconhecimento, pensar sobre suas ancestralidades e ver suas características físicas como algo positivo. As crianças utilizaram para desenhar giz de cera e lápis de cor, explorando uma paleta de vários tons de pele. Surgiram dúvidas sobre identidade e pertencimento, com alguns questionando a própria

cor e comparando-se com os colegas. Alguns colocavam o lápis ao lado do braço e indagavam:

- Será esse o meu?
- Não o seu é esse!
- Você é da minha cor?
- Com quem você se parece?
- Meu avô diz que sou igualzinho ao meu tio.
- Eu sou negra!
- Eu sou meio branco e negro. Meu pai é negro e minha mãe é branca.

Nessa atividade, observei o desejo de algumas crianças brancas de se pintarem de outra cor. Nas crianças negras, notei que elas se sentiram confiantes ao realizar o desenho. Percebi como o desenho livre possibilita que as crianças exerçam sua criatividade, ao contrário do desenho já elaborado (Anexo III - Desenhos das crianças). Em um total de 33 desenhos, foi possível fazer o Quadro 12 com as seguintes observações:

**Quadro 12 - Atividades de desenho das crianças**

<b>Quantidade</b>	<b>Foco do Desenho</b>	<b>Outras</b>
15	Se desenharam com outras pessoas	Três com figuras femininas e mensagens carinhosas para a pesquisadora.
7	Se desenharam com o grupo familiar	Família aparentemente masculina
3	Se desenharam com o grupo familiar	Família aparentemente feminina.
4	Se desenharam com outras pessoas	Mais de três pessoas.
3	Se desenharam com duas pessoas	Aparentemente masculinas.
10	Meninos fizeram seus autorretratos	Nove usaram lápis de tons negros e um menino branco pintou-se de rosa.
9	Meninas fizeram seus autorretratos	Usaram lápis de tons negros e uma menina branca pintou-se de rosa.
1	Indefinida	Indefinida.
4	Grupo misto feminino e masculino	Três meninas e um menino.

Fonte: Registros realizados pela pesquisadora da Povoada XX (2023).

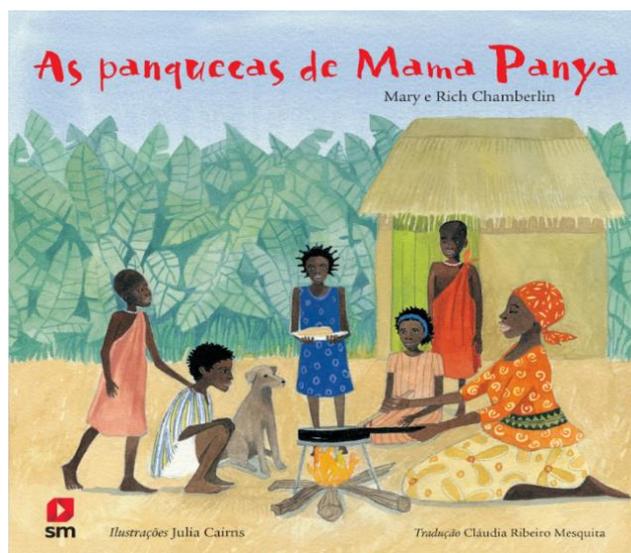
A proposta dessa atividade enfatizou a importância de permitir que as crianças reconheçam suas subjetividades como um direito, como vários documentos legais recomendam. Entre esses, estão a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), o ECA (1990) e a CF/88. São documentos que apoiam iniciativas que se preocupam com a dignidade humana, a luta contra a discriminação, a justiça social e racial, a justiça social e a garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

### 3.4 Voar e nos localizar no mundo: histórias que contam sobre nossas origens

Desde a primeira Povoada, priorizamos a interação das crianças com os conhecimentos circulados no espaço da pesquisa. Usar os mapas sempre foi um objetivo para que as crianças pudessem se localizar no mundo em relação ao seu território. Lemos, na Povoada Panquecas, o livro *As Panquecas de Mama Panya* (Mary Chamberlin; Rich Chamberlin, 2005).

O livro narra uma história ambientada no Quênia que destaca valores como generosidade e solidariedade. A narrativa gira em torno de uma mãe chamada Mama Panya e seu filho, Adika. Traz um relato cativante que enfatiza a importância da partilha, da colaboração e da troca na construção de uma comunidade forte e unida. Em seguida, tenho a Figura 8 da capa do livro.

**Figura 8** – Livro utilizado na atividade



Fonte: Coleção e acervo da pesquisadora (2023).

Em seguida, foi exibido o mapa do continente africano, com ênfase no país Quênia, cenário da narrativa, e os 54 países (Figuras 9 e 10).

**Figura 9** – Mapa do continente africano – 54 países



Fonte: <https://images.app.goo.gl/XjQstPqKAh3hZzsb9>. Acesso em: 28 jul. 2024.

**Figura 10** – Mapa da República do Quênia



Fonte: <https://images.app.goo.gl/XjQstPqKAh3hZzsb9> . Acesso em: 28 jul. 2024.

Esta proposta, como já anunciamos, teve o objetivo de situar as crianças em relação aos países africanos e fornecer conhecimento sobre a história do povo negro. Após essa contextualização, as crianças escolheram um nome dentre os 54 países desse continente para adotarem como codinomes, conforme já apresentado no Quadro 5. Os codinomes selecionados são os nomes mencionados na pesquisa. Essa abordagem visa promover a conexão das crianças com a diversidade cultural e geográfica do continente africano, incentivando uma compreensão ampla e inclusiva. Escolher o nome e manusear o mapa fizeram-se constitutivos do processo de aprendizagem das crianças.

Na Povoada das Panquecas, ao indagar sobre o local do Quênia, uma das crianças respondeu afirmativamente. Perguntei como ela tinha essa informação. Ela comentou: quando você me mostrou na primeira vez, eu disse: não vou esquecer. É impressionante, pois estamos nos referindo a uma criança que estava sendo alfabetizada e já desenvolvia métodos de memorização.

Ao envolver as crianças na atividade, evidencio a curiosidade e o entusiasmo da turma ao receber uma variedade de informações que, aparentemente, eram novas para muitas. Simultaneamente, notei um silêncio marcado pela falta de reconhecimento de uma comunidade muitas vezes invisibilizada: o povo negro, os corpos negros. Ver-se, então, parece um encontro com seus corpos, sinalizando que podem ser vistos e apreciados, corpos negros no papel de protagonistas e livres da pecha do sofrimento.

A narrativa ambientada na República do Quênia proporcionou às crianças uma compreensão maior sobre uma sociedade diferente da sua que valoriza a colaboração e o compartilhamento. Essa experiência traz um valor significativo para as crianças que aprendem sobre a vida em sociedade.

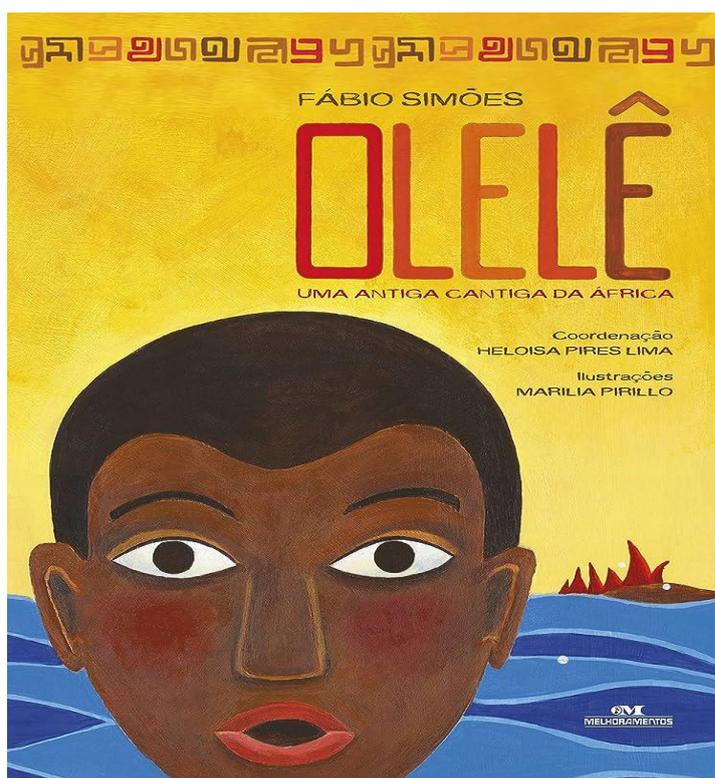
Então, para fazer um ponto de conexão entre a história e a realidade, levei a receita de panquecas da Tia Zilda, minha tia negra, escrita em um cartaz para as crianças. A ideia era explorar os ingredientes e a forma de desenvolver a receita para, posteriormente, as crianças receberem a receita para socializarem com suas famílias. O texto aqui se tornou um pretexto ou um ponto de partida para estimular uma conversa entre as crianças e seus familiares, pois acredito que eles são facilitadores importantes na construção do conhecimento tanto no ambiente escolar quanto em casa. Converteu-se também numa semente de Baobá como na história, levada pelo vento. Essa planta, de origem africana, é considerada o símbolo da vida, pois carrega consigo propriedades curativas e nutricionais ancestrais.

Depois pedi para as crianças desenharem a parte da história com os elementos que mais gostaram. O objetivo era explorar a memória das crianças como um registro de como se

processam os conhecimentos em suas escrituras no mundo. Ao nos depararmos com o processo violento de antinegitude, lembramos que insurgir, ou seja, revoltar contra um poder imposto, erguer-se ou proclamar desacordo com o corpo são formas de insurgir, política e eticamente, frente à violência racial. Esse movimento é necessário.

O livro *Olelê - uma antiga cantiga da África* foi outra obra literária que introduziu as crianças ao continente africano. O livro foi escrito por Fábio Simões (2015), que é músico, educador, pesquisador e artesão de instrumentos musicais de raízes africanas e afro-brasileiras. Sua pesquisa ocorreu em Moçambique, em 2009, mediante um programa de intercâmbio cultural promovido pelo Ministério da Cultura. As ilustrações são de Marília Pirillo e a obra conta com a coordenação de Heloísa Pires Lima. Segue a Figura 11 da capa do livro.

**Figura 11** – Livro utilizado para realizar a atividade



Fonte: Acervo de livros da pesquisadora (2023).

O livro narra a cantiga Olelê, Moliba Makasí, escrita em Lingala, língua tradicional do povo do Rio Cassai, na República Democrática do Congo. A história inicia com uma bela ilustração de uma mulher negra em atitude de reverência, com as mãos direcionadas ao continente africano, onde se encontra a região em foco. A canção tem como propósito

relembrar as cheias dos rios que impactam a vida dos moradores. As crianças do grupo precisam cruzar o rio, simbolizando um momento significativo e corajoso em suas vidas. “São as cheias dos rios que alagam a vida dos moradores [...]. É chegada a hora de cantar uma antiga canção às crianças” (Simões, 2015, p. 6).

O morador mais velho da região, conhecido como Kala, reúne as crianças locais para atravessarem o rio de correnteza intensa, instruindo-as a impulsionar suas canoas com vigor, coragem e perseverança. Durante a travessia, eles entoam essa canção ancestral que perdura ao longo dos tempos. A narrativa encoraja os envolvidos a se familiarizarem com a melodia e a explorarem um pouco da língua e da cultura bantu, conforme o autor expõe em sua obra.

Esse mesmo livro foi escolhido para a apresentação na escola no dia da visita do Ministério da Igualdade Racial, na XIV-Povoada. A diferença é que o texto já era conhecido e apreciado pelas crianças. Então, auxiliei a professora Líbia nos ensaios com as crianças e decidimos coletivamente como iríamos nos apresentar. Os meninos Camarões e Gana já estavam alfabetizados, sendo escolhidos como os narradores da história (houve a tentativa que fosse uma menina e um menino, mas sem sucesso) que foi previamente gravada por conta da acústica do pátio no dia da apresentação. O grupo sugeriu simular o rio e o barco. Para o rio, colocamos as capulanas e um pequeno barco de papel foi emprestado para simular a travessia do rio com intensas ondas em cima das capulanas. Assim, as crianças realizaram a travessia ao som da canção ancestral. Esse foi um momento de muita criatividade e imaginação, que serviram como ferramentas para os pequenos poderem reavaliar os conhecimentos aprendidos no dia a dia.

A narrativa dialoga com os marcos civilizatórios, destacando a vasta diversidade africana e como os africanos e seus descendentes tiveram um impacto profundo no Brasil. Esses princípios se manifestam em áreas como música, literatura, ciência e religião, constituindo um componente essencial da identidade do Brasil. Ao apresentar este conteúdo, destaco positivamente a herança africana intrinsecamente ligada à história e cultura do Brasil, uma ligação que se estende a vários níveis, tanto objetivos quanto subjetivos.

As pesquisadoras Janaína Oliveira Caetano, Suzete Araújo Oliveira Gomes e Helena Carla Castro (2022), em seu artigo “Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infanto-juvenil”, destacam a função e os benefícios da literatura para crianças e jovens na formação da identidade das crianças negras:

[...] a potência da representatividade, de olhar para o livro e se ver como é ou como se quer ser, se identificar com os autores e os personagens, descritos e ilustrados de forma positiva; conscientes de suas origens, sua história e sua cultura; do valor, da

sabedoria e da luta de seus ancestrais; orgulhosos de sua cor e de seus cabelos. São elementos que motivam o desejo de ser igual e contribuem para a afirmação identitária das crianças negras. Contudo, cabe atentarmos para o fato de que a identificação como negro deve ser feita pela própria criança, não pelos adultos que convivem com ela. O que estes podem fazer é oferecer constantemente referências valorativas, romper com qualquer tipo de construção pejorativa e sempre estar aberto ao diálogo. Embora aqui estejamos enfatizando a importância da literatura afro-brasileira para a construção identitária das crianças negras, não podemos desconsiderar sua importância para os não negros, para que esses reconheçam que nosso país foi formado a partir da exploração do trabalho dos africanos e seus descendentes, a qual possibilitou a riqueza e os privilégios dos escravizadores (Caetano; Gomes; Castro, 2022, p. 18).

Para as autoras, a representação literária é fundamental para as crianças negras poderem se reconhecer nos livros, tanto como são quanto como aspiram a ser. São assim fortalecidas pela identificação positiva com autores e personagens que exaltam suas origens e cultura. Sendo assim, é crucial que essa identificação seja realizada pelas crianças, com o suporte dos adultos, que devem proporcionar referências positivas e prevenir estigmas e jamais reproduzi-las ou permitir tal comportamento. Embora pareça óbvio essa atitude profissional, ainda temos docentes que reproduzem estereótipos e discriminação. A literatura afro-brasileira é importante não só para as infâncias negras e jovens negros. Assim, acredito ser necessário que os não negros compreendam a história do país, valorizando a exploração dos africanos e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

### ***3.4.1 Produzindo e construindo escrituras: o registro de palavras nos cadernos de memórias***

As escrituras geradas pelas crianças em seu território surgem das contradições de uma sociedade em que alguns possuem muito e outros possuem pouco ou quase nada. Uma sociedade que, mais de um século após a Abolição, mantém, em seus processos sociais, econômicos e políticos, a exclusão e as desigualdades que, no contexto brasileiro, são fundantes da sociedade. A localização geográfica da Escola D'AfriC sugere que a maioria das famílias do território é impactada pelas desigualdades sociais, econômicas e que se estendem às questões raciais.

A professora Líbia relatou-me a dificuldade de pedir às famílias que adquirissem mais um novo caderno para a produção textual dos pequenos, devido aos fatores já citados. O Coletivo D'AfriC tem como um de seus propósitos o reconhecimento de que tanto mulheres quanto homens negros conseguem realizar ações afirmativas, contribuindo assim para o

progresso da comunidade negra em seu desenvolvimento humano na totalidade. Decidi então oferecer cadernos às crianças da turma.

Na semana anterior, dialoguei com as crianças e informei que traria um pequeno presentinho na semana seguinte. Elas ficaram animadas e tentavam adivinhar o que era. Organizei a atividade de forma que pudessem decorar a capa de seus cadernos e incluir a primeira produção textual, a poesia coletiva “Receita de ser criança”. Convidei minha amiga Niger para me ajudar nessa Povoada.

Ao apresentá-la, algumas crianças acreditavam que ela fosse o presente. Expliquei-lhes quem ela era e que em algumas Povoadas estaria comigo. Ela foi bem recebida pelas crianças. Depois de um suspense sobre o presente, cada criança escolheu seu caderno, o que provocou uma alegria geral. Realizadas as escolhas, cada criança pôde confeccionar a capa do caderno reutilizando sobras de papéis coloridos para montar um mosaico. Cada uma delas foi incentivada a realizar sua atividade com autonomia num processo colaborativo dos materiais disponibilizados coletivamente para a turma. Ao final, colaram a poesia nos cadernos (Figura 12).

**Figura 12** – Capas de cadernos produzidas pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2023).

O texto foi impresso para ser lido e colado no caderno que receberam, destinado a ser um espaço de registro de suas produções, permitindo que cada criança expressasse sua voz e suas vivências. Havia um sentimento de orgulho em relação ao conteúdo, que, conforme elas afirmaram, seria compartilhado com suas famílias. Nesse material, que é individual, mas criado em conjunto, cada criança se torna um potencial poetisa, poeta, escritora ou artista. Esse processo ajuda a compreender que elas conseguem criar e transformar suas experiências em novas possibilidades criativas.

Durante as atividades, foi possível observar como as crianças se comportavam, tanto individual quanto coletivamente. Elas demonstraram estar envolvidas nas tarefas com atenção e interesse pelos materiais em uso. A maioria das crianças se destacou pela participação e envolvimento, exibindo curiosidade, engajamento e empolgação em aprender. Havia uma vontade de se enxergar no trabalho.

A iniciativa de criar a primeira poesia coletiva e autoral serviu como um meio de estimular as crianças a evidenciar a capacidade de se expressarem, seja por meio da escrita, da produção textual coletiva, contar de si ou escrever-se<sup>42</sup>, contribuindo para uma educação crítica e emancipadora (bell hooks, 2019). Essas respostas me conferiam a convicção de que a metodologia da escrevivência, combinada com a escuta cuidadosa das crianças, era essencial para revelar seus processos de existência e re-existência.

### ***3.4.2 Olelé lutando contra a correnteza e Meninas Negras: a re-existência do povo negro na literatura para crianças***

Nesse encontro, prosseguimos recorrendo à literatura para incluir o tema da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira. Em seu texto “Direitos humanos e Literatura”, Antonio Candido (1989, p. 173) defendeu que a literatura atua no caráter e na formação das pessoas. Para ele, a literatura humaniza ao proporcionar vivências de díspares realidades e situações, trazendo conhecimentos e aprendizados diferentes dos livros didáticos, pois a arte educa para a transformação. Para este sociólogo e crítico literário brasileiro:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A

---

<sup>42</sup> A expressão “escrevivendo” e “escreviver” aqui empregada são inspiradas em Conceição Evaristo, que, entre 1994 e 1995, em sua dissertação de mestrado, brinca com as palavras entre escrever-viver, escrever-se-ver, até chegar ao conceito de “escrevivência” (Morgani Guzzo, 2021).

literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1989, p. 173).

O uso da literatura escrita por escritores(as) negras(os) tem, felizmente, ocupado um bom espaço na atualidade, não sem lutas e re-existências, pois o mercado literário, historicamente, foi e ainda é um lugar de pessoas brancas. Dessa forma, a literatura não só replica ideias existentes e dialeticamente reforça, mas também oferece uma crítica, permitindo que os leitores enfrentem e compreendam problemáticas de maneira complexa.

Neste debate, surge uma perspectiva política e ética a respeito do assunto. Grande parte das obras desenvolvidas nas últimas duas décadas tem origem em vozes de mulheres e homens negros comprometidos com a luta antirracista, refletindo uma produção alinhada às discussões nesse âmbito. Promover essas obras é uma maneira de destacar essa produção frequentemente obscurecida pelo epistemicídio e pelo poder econômico de certas mulheres brancas que também estão envolvidas nessa questão. Já utilizei algumas dessas produções, mas optei atualmente por não as usar como parte do meu processo de amadurecimento no campo, do exercício Sankofa e das análises que venho construindo junto às/aos colegas que também pesquisam o tema.

Estou muito contente por possuir uma mala cheia de livros repletos dessas escritoras(es). Na lista de escritores e escritoras, destaco alguns nomes: Carmem Lúcia Campos, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie, Conceição Evaristo, Edmilson de Almeida Pereira, Elisa Lucinda, Heloísa Pires Lima, Junião, Kiusam de Oliveira, Lázaro Ramos, Lima Barreto, Madu Costa, Neusa Baptista Pinto, Nilma Lima Gomes, Priscila Maria de Souza Santana, Sônia Rosa e Toni Morrison.

Durante as atividades com o grupo das crianças da escola, é notável como essa forma de literatura ressoa de maneira carinhosa com as crianças negras, suscitando questionamentos que ajudam a compreender os lugares de suas falas. As escritas com suas ilustrações de pertencimentos afros, quando vocalizadas pelas educadoras do Coletivo, ressaltam as escrevivências de valores coletivos, histórias que incluem lugares de vidas de pessoas e não “da pessoa”. Neste encontro sólido das crianças com a literatura proposta, foi como conversar em um ambiente que acolhe e mostra personagens interagindo com a natureza que não é harmônica, mas é real. A categoria de literatura infantojuvenil, com temáticas africanas, contribui para expandir a inteligência do mundo infantil, sobretudo no que se refere à consideração das diferenças, da identidade racial, e à valorização das narrativas sobre a população negra.

Como observamos, o coletivo das crianças em cada Povoada foi incentivado a levantar questões que envolvem sua própria subjetividade, conforme mencionamos antes, sobre como se inserem no mundo. Assim, mesmo que muitos currículos da educação infantil e dos primeiros anos da educação básica abordem a temática da identidade, parece que nem sempre se consegue perceber a subjetividade dos corpos negros, pois há um silenciamento sobre o tema (Eliane Cavalleiro, 2003).

A questão de quem sou vai se desenvolvendo no processo de formação da identidade das crianças e que as incertezas são parte integrante desse processo. Indaguei ao grupo sobre o significado do que é ser criança e alguns responderam:

Ser criança é muito bom(menina)  
 A única coisa é estudar e ajudar minha mãe a limpar o quintal. O quintal é muito grande(menino)  
 Ser criança é ajudar a mãe. Amanhã minha babá não vai, aí vou ajudar minha mães no trabalho. O apartamento é muito grande(menina)  
 Eu acho que para uma criança ser feliz precisa ter muita animação e brincar bastante (menina)  
 Eu acho que comer e dormir (menino)  
 Estudar, brincar e jogar capoeira(menino)  
 Brincar se divertir com a mãe e os irmãos (menina).

Observo uma amostra de sete crianças, composta por quatro meninas e três meninos, cujas respostas sugerem que o conceito de ser criança possui significados distintos para cada grupo. Ao analisar a amostra, identifico apenas duas crianças como não negras. As meninas expressam que ser criança é uma experiência muito positiva, destacando a alegria de auxiliar a mãe na limpeza de um apartamento espaçoso e a empolgação para brincar. Por outro lado, os meninos mencionam que ser criança envolve estudar, comer, dormir, jogar capoeira e se divertir, sendo que apenas um deles menciona a atividade de trabalhar, referindo-se a limpar o quintal. Essas respostas nos possibilitam pensar que essas visões vão se afunilando à medida que elas crescem e nos colocam de frente ao debate sobre as relações raciais e de gênero e os papéis desempenhados por mulheres e homens como um produto das aprendizagens dos papéis sociais desde a tenra idade.

O estudo de Suelaine Carneiro (2021), intitulado *A educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, ilustra bem como as questões de gênero afetam as trajetórias das meninas negras. Ao longo da pandemia, as meninas negras, em contraste com os meninos negros, sofreram um impacto superior em suas trajetórias acadêmicas. Parte disso se deve ao envolvimento delas com as tarefas da casa. Esse processo resultou no aumento das disparidades educacionais para as jovens negras. A obtenção de

dados desse tipo deve contribuir para a compreensão da infância, tanto a negra quanto a não negra, considerando a perspectiva de gênero e de raça como fundamental para o desenvolvimento e efetivação de políticas públicas para a infância.

Dando sequência à Povoadas com a literatura, trabalhamos com o livro *Meninas Negras*, de Madu Costa (2006). O livro integra a Coleção Griot Mirim da Editora Mazza. A história dá destaque para três meninas negras retintas, as adoráveis Mariana, Dandara e Luanda, ao explorarem suas paixões e as riquezas da cultura africana. Este é um texto sucinto, poético, repleto de ilustrações cativantes e um formato lúdico que proporciona a essas meninas, cada uma à sua maneira, a chance de discutir assuntos como representatividade, identidade cultural africana e o sentimento de pertencimento no mundo. A Figura 13 apresenta a capa do livro *Meninas Negras*.

**Figura 13** – Livro da Contação de História



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Nesse dia, a contação aconteceu no espaço externo da sala. Sempre enxerguei esses espaços como uma possibilidade de oferecer algo novo às crianças, como um cenário planejado com capulanas, tecidos tradicionais produzidos para mulheres em Moçambique com cores e motivos que traduzem a cultura desse país. O cenário recebeu também os livros,

bonecas negras e instrumentos musicais. Organizei as crianças em dois grupos, o que facilitou a circulação da palavra entre elas.

Depois da leitura, perguntei às crianças: como eram as meninas da história? Eram brancas? O grupo, em uníssono, respondeu que três meninas negras. Uma delas disse: “Negras como você, professora”. A discussão em torno do livro possibilitou aflorar questões que os adultos nos fazem, precisamente, pela escassez de discussões no ambiente educacional durante suas trajetórias escolares e em suas vidas. Questionamentos acerca da linguagem adequada nos diálogos sobre relações étnico-raciais, devo usar preto ou negro, escravos ou escravizados; incertezas sobre a identidade racial do outro, como “Uai, cê é nega!”. “Eu sou morena” ou incertezas geradas pelas famílias devido a casamentos inter-raciais e discussões sobre a presença do pardo na sociedade; “Sou um pouco branco e um pouco negro”; sobre as condições intoleráveis da chegada da diáspora ao Brasil em circunstâncias semelhantes ao delito de sequestro.

Um outro assunto que surgiu na conversa diz respeito à forma como os povos escravizados foram trazidos para o Brasil. Indivíduos africanos que foram sequestrados, decorrentes de mais de trezentos anos de escravidão e de uma intrincada e violenta rede, que, durante séculos, enriqueceu proprietários de terras e o Estado monárquico são temas que não podem ser omitidos. Apesar de parecer desafiador discutir o tráfico de escravizados, a diáspora africana com crianças é possível.

Crianças:

- Escravos?

Pesquisadora:

- A palavra certa nem é escravo, eles foram escravizados.

Crianças:

- Por quê?

Pesquisadora:

- Os negros viviam em todos esses países do continente africano que a gente falou. Infelizmente, algumas pessoas olharam para os negros e falaram: a gente vai levar eles para trabalhar de graça.

E foram lá e sequestraram várias pessoas. Vocês sabem o que é sequestrar as pessoas?

Crianças:

- Sim, sequestram crianças sem a vontade dela.

Pesquisadora:

- Foram sequestrados lá na África, vieram sequestrados. São meus descendentes, meus parentes.

Criança:

- Seu?

Pesquisadora:

- Sim, sim. Sou descendente de africanos, de gente que veio da África que não vieram fazer passeio aqui, eles foram sequestrados. Na África, não eram escravizados, eram livres. E isso foi muito ruim, porque trouxeram as pessoas para trabalhar, as crianças foram separadas de suas famílias, a viagem era dentro de um navio sem condições, nem banheiro tinha.

Crianças:

- E onde que eles faziam xixi?

Pesquisadora:

- Ah, lá junto, ficava tudo fedendo, era horrível. Muita gente morreu e sabe o que que acontecia nesses casos? Não enterrava a pessoa não, jogava no mar.

A conversa sobre esse assunto foi extensa, com as crianças demonstrando curiosidades de acordo com seu desenvolvimento etário e fazendo perguntas sobre o seu dia a dia, como a falta de água, comida, dinheiro, e como dormiam. Busquei dar respostas numa linguagem simples, mas não simplista. Expliquei a história sob o ponto de vista da ancestralidade, colocando-me como uma mulher negra facilitadora do conhecimento histórico descolonizador, dialogando sempre com as personagens do livro literário. É importante destacar que nosso diálogo sobre África não se iniciou com a questão da escravidão e que ela surge como um componente do processo de construção coletiva do conhecimento, tampouco representou o fim do debate.

O jogo da brincadeira e a imaginação sempre fizeram parte das Povoadas. Sobre a identidade racial das crianças, questionei: “Se eu estivesse realizando uma entrevista com vocês e lhes perguntasse: Quem é você?” Você é uma menina branca ou uma menina negra? Observe as respostas:

Criança:  
- Eu sou morena e meu nome é Egito  
Pesquisadora:  
- Mas, você é uma menina morena ou uma menina negra?  
Criança:  
- Morena.  
Pesquisadora:  
- Você acha que não se parece com a Dandara ou com nenhuma daquelas meninas?  
Crianças:  
- Qual será a minha cor?  
Pesquisadora:  
- Que cor é a minha cor? Vou contar rapidinho a história desse livro onde tem uma menina que pergunta qual que é a cor dela.

No diálogo mencionado, a menina Egito devolve a pergunta, talvez por se sentir incomodada ou já ter consciência de seu pertencimento racial e não querer admiti-lo. Esclareço ser inferências e deduções resultantes da avaliação da pesquisadora. No contexto, optei por assegurar o direito à espontânea circulação da palavra, independentemente do que pensava esta pesquisadora adulta. A conversa continua com a sugestão de uma obra literária (que estava entre os livros expostos no ambiente) que poderia estimular a reflexão dela e de seus colegas, com o livro *Qual cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues (2021). Por se tratar de autoidentificação, que é a forma como a pessoa se percebe, não se espera uma resposta do outro ou uma reação coercitiva. O processo é como eu me vejo. Um processo carregado de

tensão, uma vez que a escola reproduz o padrão hegemônico que é branco e isso dificulta que o sujeito negro se veja quem ele é. Essa talvez seja uma das maiores perversidades do racismo. Negar existências!

No livro, as meninas Mariana, Dandara e Luanda compartilham suas preferências e atividades que apreciam. Fiz a mesma indagação para as crianças, cujas respostas foram:

Brincar no parquinho - Túnisia  
 Gosto de desenhar - Saara Ocidental  
 Gosto de brincar - Botsuana  
 Gosto de jogar - Ilhas Canárias  
 Gosto de brincar com a minha cachorra, mas ela se foi - República Centro Africana  
 Gosto de brincar com minha família - Camarões  
 Gosto de futebol - Quênia  
 Gosto de futebol - Moçambique.

As atividades mais apreciadas ou gratificantes citadas incluíram: jogar e jogar futebol, desenhar, brincar com os animais e com a família. Ressalto que aqui as preferências estão relacionadas aos anseios da infância e das crianças, e que o trabalho não foi abordado, mesmo sabendo que crianças de classes populares desde cedo lidam com essa categoria em suas vivências.

Rita de Cássia Fazzi (2004) enfatiza diversas questões relacionadas à pesquisa com crianças. Ela ressalta a importância de reconhecê-las como atores sociais, que têm um papel ativo na sua própria socialização. Além disso, a autora aponta que as(os) pesquisadoras(es) adultos frequentemente não compreendem as nuances cognitivas e emocionais das crianças. As dinâmicas de poder e a posição de autoridade dos adultos podem influenciar as reações das crianças, levando a uma distorção nas observações.

Nesse movimento, ancorada na obra literária, sugeri um diálogo sobre a identidade de cada criança, sobre o que gosta de brincar, de fazer e como se enxerga no aspecto étnico. Assim, se eu estivesse fazendo uma entrevista com vocês e perguntasse: quem é você? Você é uma menina branca ou uma menina negra? A mesma questão foi feita aos meninos e aqui realço as respostas das meninas:

Criança:  
 - Eu sou morena e meu nome é Egito  
 Pesquisadora:  
 - Mas você é uma menina morena ou uma menina negra?  
 Criança:  
 - Morena.  
 Pesquisadora:  
 - Você acha que não se parece com a Dandara ou com nenhuma daquelas meninas?  
 Crianças:  
 - Qual será a minha cor?

Pesquisadora:

- Que cor é a minha cor?

Pesquisadora:

- Vou contar rapidinho a história desse livro onde tem uma menina que pergunta qual é a cor dela.

A conversa seguiu com intervenções que se afastavam do tema porque as crianças, nessa fase, não se concentram por muito tempo em um assunto, pois a curiosidade as leva a perguntar outras coisas. O tema da cor da pele foi conversado usando exemplos de tons da natureza, como a cor das flores das amendoeiras, cor da jaguatirica e outras tonalidades de peles que foram sendo descobertas pelas crianças a partir das imagens disponibilizadas. Nesse contexto, muitas crianças se identificaram como negras, outras argumentaram ser morenas, marrons, negra clara e outros. Entre um e outro comentário, havia questionamento entre seus pares. Gratificante saber que a palavra circulou sobre a discussão em torno do tema racial: “Quem sou eu, qual é a minha cor?”

### 3.4.3 Conhecer a ancestralidade: conflitos e desafios de crianças na sala de aula

Na Povoada X, Outras Crianças, a seleção de livros foi realizada com a intenção de estimular as crianças a reconhecerem suas origens ancestrais e culturais e a realizarem as escolhas coletivas, promovendo assim um aprendizado significativo para suas vidas. Selecionei quatro títulos que foram previamente escolhidos. A seguir, estão as imagens das obras na Figura 13.

**Figura 14** – Livros trabalhados durante a pesquisa



Fonte: Livros do acervo da pesquisadora (2023).

As obras escolhidas compartilham que duas delas são de autoras negras: Kiusam Oliveira (2013), uma escritora brasileira, e bell hooks (2018), uma escritora norte-americana. Ambas abordam a temática do cabelo. Os outros dois volumes foram escritos por autores que não são negros: Rachel Isadora (2007)<sup>43</sup>, uma escritora e ilustradora norte-americana focada em literatura para crianças, e Christopher Corr e Stephen Davies (2015)<sup>44</sup>, um escritor e ilustrador britânico.

Depois dos debates e esforços para alcançarmos um consenso, as crianças decidiram que as obras selecionadas seriam *A princesa e a ervilha* e *O Mundo no Black Power de Tayó*. A leitura do primeiro livro, *A princesa e a ervilha*, foi apreciada pelo grupo que participou ativamente, identificando que a história apresentava uma princesa negra e um príncipe negro como protagonistas. O segundo livro, *O Mundo no Black Power de Tayó*, conta a história de uma menina negra que tem uma alta autoestima reforçada por sua amorosa família, que rompe com o silêncio sobre o tema racial e lhe sustenta para valorizar seu cabelo crespo, usando um penteado *black power* adornado. Apesar das provocações de colegas que dizem que seu cabelo é ruim, a autora transforma o cabelo da menina em um símbolo da rica cultura negra, destacando a re-existência e a criatividade na preservação da sua identidade.

Na leitura do segundo volume, preoquepei-me em apresentar as imagens que não se parecem de forma alguma com as representações cristalizadas e simplistas utilizadas em peças voltadas para o público infantil. As imagens da obra combinam com o texto, ao apresentar representações de cores, trajés e penteados afastados dos estereótipos das princesas europeias. Quando a narração da história começou, uma das crianças, identificada como Angola, interpelou-me:

Criança:  
- Nossa, como essa menina é feia!  
Pesquisadora interrompeu a leitura e perguntou:  
- Como assim, ela é feia?  
Criança:  
- Olha os olhos dela! São estranhos!  
Pesquisadora:  
- Mas ainda não é a menina Tayó, é apenas um desenho representando a natureza.  
Professora Líbia pergunta:  
- Você não gosta da natureza?

<sup>43</sup> O conto, inspirado no escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, traz uma história reinterpretada para a África, onde uma princesa negra é a protagonista e uma ervilha alteram destinos e criam significados. Procura uma ruptura com os estereótipos ao se apresentar uma nova perspectiva sobre o negro.

<sup>44</sup> A narrativa do livro *Não derrame o leite* (2015) explora temas como autonomia, responsabilidade e a importância do amor em ações simples. Penda, a menina, enfrenta os desafios enquanto leva leite ao pai, buscando não derramar nada. A obra, com textos ritmados, dá a cadência se a garota conseguira cumprir a tarefa com responsabilidade. A narrativa ocorre em um vibrante vilarejo localizado em Burkina Faso, na África Ocidental.

Durante o desenvolvimento da conversa, o gravador foi desligado involuntariamente por uma das crianças, e essa situação só foi percebida ao término da Povoada. Além disso, possivelmente, devido à necessidade de uma abordagem mais cuidadosa para a continuação do diálogo, não foram tiradas fotos. Portanto, questionei o grupo sobre o que achou da leitura do livro. Houve um anseio por parte da turma, possivelmente motivado pela forma como as crianças se identificaram, ou não, com as características de uma menina negra e seu cabelo marcante, tópicos frequentemente ignorados em suas vivências e experiências, particularmente no contexto escolar.

Em sua pesquisa, Jéssica de Sousa Barbosa (2018) discute o direito das infâncias negras aos brinquedos, enquanto Patricia Santos Silva (2018) detalha como as crianças formam sua identidade mediante bonecas e bonecos negros. Assim, as obras convergem para enfatizar o direito das crianças negras à sua própria imagem, à sua ancestralidade, à sua musicalidade e ao direito de serem reconhecidas nos ambientes educacionais. Ainda sobre o tema, Dagoberto Buim Arena e Naiane Rufino Lopes (2013, p. 1149-1150) afirmam:

Ao esconder a presença da criança negra, a literatura infantil impede a construção de imagens e representações positivas da negritude, e, por outro lado, encaminha as leitoras da mesma etnia para a identificação com o grupo branco, sempre representado de forma positiva. Imagens e palavras constroem ou desconstroem identidades étnicas.

Conforme os autores acima, deve haver um empenho para romper com esse ciclo pernicioso, em que a figura da(o) negra(o) é raramente vista e como fazemos essas representações sem o cuidado que essas exercem na trajetória das infâncias negras. É, pois, uma construção que pode continuar a exaltar a ideia de raça branca, dificultando a formação da identidade de crianças negras, que carecem de referências culturais e corporais de sua própria raça.

Aqui se destaca a relevância da literatura com a presença de personagens negras(os), com ilustrações que destacam aspectos de seus fenótipos positivamente, vivências africanas na diáspora como formas distintas de viver, longe das imagens comumente associadas ao continente africano. Isso proporcionou às crianças a oportunidade de se subjetivarem numa conexão livre de estereótipos.

Uma das primeiras crianças a falar foi Camarões, que opinou sobre a história, ressaltando que era sobre uma linda menina negra com seu cabelo *black power*. Outra criança comentou que sua mãe tem o cabelo *black power* igual da menina Tayó. Gana acrescentou que a avó, que é professora, também tem o cabelo *black power*. Essa informação foi

confirmada pela professora Líbia, que relatou o processo de transição capilar da avó de Gana (professora negra onde Lara Fogaça realizou sua pesquisa). Durante esse processo, foi necessário raspar o cabelo para chegar ao atual cabelo *black power*, que sua vivência inspirou outras meninas e meninos a assumirem seus cabelos e adotarem tranças. Outra criança compartilhou que a namorada do irmão mais velho também aderiu ao mesmo estilo de cabelo. Observei que Sudão do Sul, a criança que me interpelou no começo da história, manteve-se calada e sua postura corporal indicava não apreciar o envolvimento dos colegas com o tema.

As identificações e diálogos sem julgamentos mediados pela obra literária foram importantes para as crianças reconhecerem, a partir de pessoas próximas, situações semelhantes à da protagonista Tayó. O tema provoca desconforto e tensão, pois a experiência pessoal pode despertar emoções, como a vergonha, e reações defensivas, dado que estamos confrontando ao apagamento do sujeito. O trabalho destaca o poder que essa literatura exerce nos processos de formação da identidade e nas oportunidades que as crianças têm de explorar novas narrativas.

A experiência como docente na educação básica, ao longo dos anos, possibilitou-me realizar cogitações acerca de minha prática EREER nos espaços educacionais e papel na efetivação delas nos territórios escolares. Durante o doutorado, essas reflexões consolidaram o trajeto na construção do conceito de pedagogia da implicância. É essencial contextualizar que fui impactada pelas teorias desenvolvidas pelas pesquisadoras Nilma Lino Gomes (2012) e pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), que argumentam que o exercício da docência implica um compromisso ético e político com as políticas educacionais. Esse compromisso persiste, mesmo diante da re-existência e dos desafios para abordar a Lei nº 10.639/03 e sua efetivação nos ambientes educacionais.

O compromisso ético e político exige que as(os) educadoras(es) reflitam sobre de que maneira a efetivação da legislação e sua práxis pedagógica cotidiana influenciarão terceiros, o que demanda uma postura insurgente e emancipatória (bell hooks, 2019) de implicar o outro na sua decisão de tornar o eixo norteador EREER como constitutivo de suas práxis pedagógicas. Os resultados não acontecem de forma instantânea e, assim como a semente do Baobá, leva tempo para produzir frutos em diferentes períodos. Logo, a verdadeira dificuldade está em manter a perseverança.

As reflexões expostas suscitaram em mim a consideração acerca das atividades desenvolvidas pelo Coletivo Geninhas em Movimento no espaço EREER, em interação com as crianças, as Povoadas e a produção literária negra. O conjunto me proporcionou a compreensão de uma conexão direta entre o conceito de pedagogia da implicância e as

crianças. Esses espaços promoveram, de maneira excepcional, a oportunidade de envolver as crianças na discussão sobre as relações raciais, problematizando suas subjetividades sob o prisma racial, bem como proporcionando o conhecimento da cultura e da africanidade em processos que se afastam de percepções estereotipadas e do apagamento de suas subjetividades e pertencimentos. Todo esse procedimento fomentou a inclusão das crianças negras e não negras no debate sobre EREER, de maneira lúdica e respeitosa, assegurando o direito de expressão e a escuta de suas opiniões. Assim, reafirmo que as Povoadas implicaram as crianças negras e não negras no debate EREER e que a pedagogia da implicância, via literatura, é uma estratégia pedagógica que pode contribuir com a luta antirracista.

#### ***3.4.4 Olhar para diversos e olhar para si: as imagens e as identificações***

Após os exercícios literários, um banco de imagens com fotos de várias crianças, tanto negras quanto brancas, foi exibido para as crianças. O Acervo Fotográfico-I, composto por 53 fotos, foi elaborado com perfil de crianças consideradas nas mídias como bonitas(os) ou “instagramáveis”<sup>45</sup>. Para facilitar a reflexão da discussão, o grupo, com 33 crianças, foi dividido em duas turmas. A seguir, apresentamos algumas dessas imagens para conhecimento (Figura 15).

**Figura 15** – Imagens apresentadas às crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2023).

<sup>45</sup> Significa que tem características próprias ou ideais para publicação na rede social “Instagram”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/instagram%c3%a1vel>. Acesso em: 20 nov. 2024.

O primeiro grupo, formado por meninas e meninos, apreciou o banco de fotos numa perspectiva de identificar-se como crianças negras e brancas. Propositalmente, foram inseridas fotos parecidas com as crianças da turma, fato que causou aproximação e diálogos como estes:

Criança Senegal:

- Ele parece eu, professora.

Pesquisadora:

- Como assim?

Criança Senegal (apontando para seu braço e para o corte de cabelo do menino):

- Ele é negro como eu, olha!

O Grupo 1, de forma coletiva, identificou duas crianças que se pareciam com outras duas das fotos. Esse procedimento se deu de forma tranquila, bem aceito pelas crianças, pois as comparações foram feitas sem adjetivação, sem emitir opiniões do tipo feio(a) ou bonito(a). O Grupo 2 iniciou sua análise de maneira singular ao mostrar a imagem da menina Maria Luiza Maurício de Souza<sup>46</sup>, uma blogueira negra de apenas três anos, que tem um perfil bem ativo nas redes sociais com mais de 452 mil seguidores. Abaixo, algumas fotos de Maria Luiza ou Malu, como mostra a Figura 16.

---

<sup>46</sup> A conta da criança é supervisionada pelos pais. Disponível em: @ma.lumauricio. Acesso em: 15 nov. 2024.

**Figura 16** – Imagens de crianças



Fonte: Acervo de fotos e blogue @ma.lumaricio coletadas pela pesquisadora (2023).

Após o grupo observar a imagem da criança, que é considerada bonita, a menina Sudão do Sul, pensativa, balança a cabeça e diz sem hesitação:

- Sudão do Sul
- Eu não gostei dessa menina!
- Pesquisadora:
- Como assim? Não gostou de quê?
- Sudão do Sul:
- (mexendo a cabeça negativamente)
- Eu não sei o que é...
- Pesquisadora:
- Seria ela, o cabelo? O que afinal?
- Sudão do Sul:
- Não é o cabelo. É ela!
- Sudão do Sul:
- Eu sei, por que eu não gostei. Ela é negra!
- Pesquisadora:
- Você não acha pessoas negras bonitas?
- Sudão do Sul:
- Não, eu não acho pessoas negras ou pretas bonitas. Só acho bonitas as pessoas brancas.

No desenrolar do diálogo, outras crianças expressaram opiniões, como “Eu não acho”, “Eu não concordo”, à medida que eu mostrava as fotografias restantes. Sudão do Sul era particularmente enfática em suas observações. Nesse instante, outra menina se juntou a ela e agora a dupla continuou a adjetivar, em uníssono, as imagens de crianças ajuizadas por elas como feias ou bonitas. Vale destacar que algumas crianças se posicionaram de forma contrária, ressaltando as qualidades das crianças negras. O fato é que as crianças consideradas

bonitas eram aquelas brancas, preferencialmente as de olhos claros. Elas assim diziam de forma enfática: “- Esse(a) é bonita(o)! - Ah! Esse sim é muito bonita(o)!”.

Nesse contexto, busco alternativas para evitar o adultocentrismo, que pode obstruir ou limitar o direito de expressão e escuta, promovendo o silenciamento. Identifiquei o caminho e decidi tensionar a discussão ao formular a seguinte pergunta: com quem aprendeu a ver pessoas negras ou pretas como feias?

- Sudão do Sul:  
- Com minha mãe...
- Pesquisadora:  
- Sua mãe não gosta de pessoas negras?
- Sudão do Sul:  
- Não, ela não gosta.
- Pesquisadora:  
- E se ela me conhecesse?
- Sudão do Sul:  
- Não, professora você é uma mulher negra!
- Pesquisadora:  
- Como se chama o comportamento quando uma pessoa não gosta da outra por conta da cor da sua pele?
- Mali:  
- Isso é muito deselegante!
- Pesquisadora:  
- Concordo. Mas como chamamos isso? Tem um nome?
- Criança do grupo (gritam):  
- Eu sei, isso é racismo!
- Outra criança do grupo:  
- É crime!

Tanto Angola quanto Namíbia me observam, aguardando uma reação, como se estivéssemos num julgamento. Encerro com as imagens. Para terminar, expresso gratidão ao grupo pela Povoada que realizamos. Saliento que, na escola, a criança muitas vezes tem a chance de adquirir conhecimentos que suas famílias ainda não conhecem e que elas possam compartilhar os saberes adquiridos na escola em suas casas. Combino que na próxima Povoada voltaremos a debater sobre o tema.

Alguns comportamentos estão muito enraizados nos processos educativos. Assim, optar por um caminho alternativo nem sempre é simples e pode se tornar um desafio. Percebi que, em especial, Angola e Namíbia aguardavam que eu utilizasse minha autoridade de adulta nesse caso, punindo as colegas diante dos seus comentários. Esse talvez seja o modelo educacional que elas já tenham introjetado, por outro lado, o contexto da atitude das meninas precede o seu comportamento aqui retratado. Durante suas breves vidas, foram inundadas com informações que desvalorizavam a cultura africana e a diáspora. O branco foi retratado como um modelo de humanidade, enquanto a(o) negro(a) e a negritude foram associados a

aspectos negativos sem qualquer conotação positiva. Talvez, com muito pouca probabilidade, elas agiriam diferente.

Nesse dia, enquanto organizava meus pertences, envolta em várias emoções, a menina Mali se aproximou e sussurrou algo para mim: “- Eu falei para meu pai que sonho ser professora quando eu crescer”. Então, ela, em seguida, abaixou a cabeça e deu continuidade na conversa, olhando para o chão:

Mali:

- Ele falou que eu não vou ser nada na vida.

Professora África:

- Você pode sonhar em ser o que quiser. Nós estaremos aqui para te ajudar.

Pesquisadora:

- Sim, você pode e tem o direito de sonhar em ser professora, astronauta, cientista, advogada, o que desejar ser. Nós estaremos aqui e outras professoras poderão te ajudar no futuro. Você é uma menina muito inteligente.

A garotinha abriu um sorriso, nem tão largo, nem tão curto, e saiu, ainda com o semblante de quem é a mais pura existência e re-existência. A professora e eu nos entrelaçamos em um olhar que valia mais que mil palavras, enquanto ela se afastava, a caminhar, rumo aos seus pares.

Guardei as tralhas e, imersa em um turbilhão de emoções, entro no carro meio sem rumo. Sigo o caminho de volta imersa nas lágrimas. Diferentemente de bell hooks (2020), as minhas lágrimas não secaram, choro com a sensação de um enorme nó na garganta. Ainda perturbada, mexida e inquieta, reflito como as crianças absorvem, de forma tão precoce, normas e ações que diminuem etnias e gêneros. Meu equilíbrio emocional foi posto à prova e, diante das falas e pensamentos, permiti que as lágrimas continuassem a escorrer durante todo o trajeto para casa. Mas, ao mesmo tempo, feliz por garantir o direito de fala e escuta das crianças. O acontecimento foi socializado nas sessões de terapia e com amigas que pesquisam o tema da infância e infância negra, e a ideia inicial era, num primeiro momento, ser catártico mesmo e depois matutar sobre o que fazer na próxima povoada.

Paralelo às incertezas e agonias, foi possível entrar em contato com a professora negra, a psicóloga, a pesquisadora e experimentar um contentamento de reconhecer que eu tinha maturidade suficiente para não cercear as falas e opiniões das crianças; que ainda mantinha a capacidade de indignar-me diante das desigualdades étnico-raciais na combinação de sentimentos expressos no contexto; que esse encontro materializava um dos objetivos da pesquisa: investigar e aprender (com as crianças) a escutar e compreender as experiências das infâncias negras, e ainda discernir as nuances de como o racismo é internalizado e socializado nas falas espontâneas e sem filtros do mundo infantil. Foi, pois, um oceano de revelações.

Esse giro epistemológico emergiu como um catalisador para a transformação desse contexto, vislumbrando o planejamento de uma Povoada em que a sensibilidade, a empatia e a promoção de diálogos construtivos fossem os fios condutores, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e respeitoso com as crianças. O desafio posto era criar um espaço seguro para as crianças poderem expressar suas vivências sem o peso do julgamento, desafiando a norma adulta de impor críticas.

Os dias subsequentes passaram permeados de intensas ponderações sobre a violência emocional, o silenciamento das vozes infantis e a interseccionalidade das estruturas de opressão, como o racismo, o machismo e o patriarcado, reflexões que impulsionaram materializar o planejamento. Achei o Dagô, que em iorubá significa “caminho”, para esta relevante Povoada e, assim, elaborei o itinerário no Quadro 13.

**Quadro 13 - Roteiro Povoada Igualdade e Diferença**

CAMINHOS	
1º	Acolhida
2º	Apresentação da história <i>Ana e Ana</i> , de Célia Cristina Silva (2007).
3º	Ouvir as crianças acerca de como a história lhes toca.
4º	Apresentar as plaquinhas iguais e diferentes e novamente o banco de fotos.
5º	Ouvir as crianças.

Fonte: Planejamento elaborado pela pesquisadora (2023).

O roteiro foi planejado de forma que a história fosse o fio condutor do debate sobre igualdade e diferença, dois conceitos potentes na educação em ERER. A obra selecionada *Ana e Ana*, de Célia Cristina Silva (2007), narra a trajetória de duas irmãs gêmeas, Ana Carolina e Ana Beatriz, sendo tão semelhantes que podem ser facilmente confundidas. No entanto, a personalidade única de cada uma revela sua individualidade, fortalecendo o laço de afeto e companheirismo. É uma história que cativa pela sutileza com que explora tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os indivíduos.

Na circularidade da palavra, as crianças comentam suas percepções sobre a história das duas meninas negras e gêmeas idênticas com personalidades bem distintas. Mostro para elas as duas plaquinhas escritas com as palavras: iguais - diferentes. Aproveito para questionar ambas as palavras: Como assim? As meninas eram iguais e diferentes? Como é isso? O que vocês são aqui na sala? Respondem: somos crianças. São todas iguais? Respondem negativamente. São diferentes? Sim, respondem. E são iguais. Respondo: não entendi. Uma das crianças diz: Agora entendi, somos iguais e diferentes. Insisto: é certo falar

que somos todos iguais? O grupo responde: errado. Em coro, respondem que o certo é falar que somos iguais e diferentes.

Para reforçar o processo de aprendizagem, convido duas meninas da sala à frente, dando um exemplo adicional. E digo que temos duas meninas aqui. Elas são meninas? O grupo responde positivamente: duas meninas. Além disso, são diferentes? O grupo responde afirmativamente. Por que são diferentes se são meninas? Uma criança responde dizendo que ela deve se parecer com a mãe e o pai, com o tio. Aproveito para relembrar a palavra “ancestralidade”. A lembrança da palavra é muito apreciada e se conecta com outras experiências das crianças ao falar de suas famílias e com quem se parecem. Então, podemos dizer que essas meninas são iguais e diferentes. Certo? Agradeço a participação das meninas.

Reorganizei o grupo para apresentar o acervo de imagens. À medida que exibi as fotos, lembrei que na semana anterior, ao mostrar as fotos, ouvi que as crianças negras não eram bonitas, que somente crianças brancas eram bonitas. Vocês conseguem enxergar beleza nessas crianças? O grupo respondeu que sim. Mudou alguma coisa, professora Líbia? Pergunto.

Algumas crianças do grupo, antes que a professora respondesse, lembram que a colega Guiné-Bissau havia dito que ela e a mãe não gostavam de pessoas negras e que havia falado que não achavam crianças negras bonitas. Pontuo que não estamos ali para julgar e sim para aprendermos coletivamente. Pergunto se elas se lembram do nome desse comportamento? A menina Mali responde sem hesitar: “racismo! E é crime”, diz a professora Líbia. A conversa prossegue e reforço que racismo é crime. Pondero com uma linguagem acessível às crianças que, em casa, aprendemos tanto lições positivas quanto negativas e que na escola temos a oportunidade de aprender coisas diferentes, permitindo que a gente ensine às famílias sobre temas importantes, como a erradicação do racismo, que muitos adultos podem não saber ou ainda compreender.

Ilustro que a escola pode ser um ambiente para auxiliar a subir a escadinha da vida. O menino Camarões pontua prontamente: “Se alguém estiver falando assim das pessoas negras, ela está sendo racista, além de não subir a escada da vida, vai descendo”. Coloco que a escolha de subir ou descer a escadinha da vida é individual, não é da sua mãe, pai ou qualquer parente. Então, você pode fazer dois movimentos: um movimento de subir, quando você aprende, quando você faz as coisas erradas e não reconhece, e como se estivesse descendo, principalmente quando se nega a mudar. Aí você está descendo. A menina República Africana diz: “parece uma criança de três anos”.

Atualmente, é quase possível sentir a força do grupo que direciona seus olhares para as meninas Guiné-Bissau e Sudão do Sul, aguardando uma resposta. Sudão, de forma inequívoca e em tom assertivo, admite: E eu sabia? Ela, com sua presença e inteligência emocional frente ao grupo, consegue com maestria sair do que nós, adultos, chamaríamos de “saia justa”.

Na sequência didática, apresento ao Grupo o II - Acervo Fotográfico, que agora inclui imagens de crianças indígenas que não estavam presentes no primeiro. Nesse momento, o protagonismo de Sudão é surpreendente, pois, a cada criança não branca, ela fazia comentários do tipo: esse é bonito! Ah! Esse também! Entre um e outro comentário, olhava os colegas, Guiné-Bissau triangulava comigo e com a professora como quem buscasse se redimir e seguir em frente para subir a escadinha da vida. O grupo concedeu-lhe salvo-conduto. Afinal, ela, assim como seus pares, estava aproveitando a oportunidade de adquirir conhecimento e, nesse processo, autoconhecer-se. Ao final, conseguimos elaborar alguns lemas, como: Não ao racismo. Não ao preconceito. Viva a diversidade.

Saí satisfeita dessa Povoada. Em meio a um sentimento, a escola é o lugar para esperar e o *locus* da escuta e para a construção da pedagogia da implicância com as infâncias negras e não negras em seus processos de E-RE.

### ***3.4.5 Pensando nas Povoadas com Nego Bispo: Nós somos o começo, o meio e o começo***

A última Povoada foi um evento pleno de afetos e afromemórias. Convidei duas pessoas que bem simbolizam o encontro geracional do conhecimento para participar da Povoada Boneca Abayomi e da celebração de despedida com os pequenos. Aisha<sup>47</sup>, uma menina negra de oito anos, e Ashanti<sup>48</sup>, uma mulher negra adulta e a assistente da pesquisadora Níger. Juntas, elas conduziram a oficina com as crianças, que se sentiram felizes por ter uma colega da mesma idade envolvida na atividade. A mãe de Aisha conta que, desde quando fiz o convite, ela esperava ansiosa por esse momento.

A vinda de Aisha, inicialmente, levou a suposições de que ela poderia ser filha minha ou de Ashanti, visto que somos todas negras retintas. Todas as crianças aceitaram participar da oficina, demonstrando um intenso desejo de concluir a confecção das bonecas e levá-las

---

<sup>47</sup> Oficineira, uma menina negra retinta de oito anos, que gosta de jogar no celular e brincar com seu irmão menor.

<sup>48</sup> Mestranda em Performances Culturais, Especialista em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais, Graduada em Arte Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), contadora de histórias, professora e ativista antirracista e integrante do Coletivo Geninhas em Movimento UFG/IFG.

para casa ou presentear alguém com evidente laço afetivo. As fotos talvez consigam revelar o quanto foi significativo para as crianças essa vivência (Anexo IV – Povoada Boneca Abayomi).

A jovem Aisha e Ashanti perceberam de forma semelhante como minha atuação como pesquisadora foi reconhecida ao ser acolhida na instituição de ensino. De acordo com elas, isso começou com a calorosa recepção do porteiro na entrada da escola, continuando com a interação das crianças de outras turmas e dos demais profissionais. Sem dúvida, as Povoadas realmente conseguiram impactar e animar a escola.

Concluimos a celebração promovendo um lanche compartilhado, com uma mesa decorada com bolo, doces e suco, além de um presente para cada criança: um livro, um lápis e um brinquedo de bolha de sabão. Agradei às crianças e à professora pela grande contribuição que me deram para o doutorado. As crianças me presentearam com adoráveis e carinhosas cartas nas quais relataram a felicidade pelos encontros que, para elas, contribuíram para seu processo formativo e pelas interações que aconteceram nas Povoadas para cada uma delas (Anexo V – Amostra dos Recadinhos das crianças e fotos da festa). A direção e a coordenação me presentearam com uma linda carta e com flores. Sem palavras para descrever esse até breve.

Os dados coletados nas Povoadas dariam para fazer outras inúmeras considerações como, por exemplo, sobre o machismo, quando uma das meninas argumenta que o trabalho de casa só pode ser realizado pelas mulheres. Uma visão aprendida por essa menina é decorrente dos processos de aprendizagem ligados à sua religião e às dinâmicas de sua família. Isso nos coloca, como educadoras(es), a responsabilidade de ouvir e entender esses processos para possibilitar aprendizagens outras, como um contraponto para reflexão das crianças, como desafio de respeitar e refletir sobre os diferentes pontos de vista com as crianças. Ou ainda coloca a importância da representatividade das bonecas negras nos ambientes escolares e familiares, materializando-se de forma prática depois que uma menina foi incentivada pela apresentação do Geninhas em Movimento a pedir uma boneca negra de presente. Ela então relata:

Eu ganhei uma boneca negra, ela estava lá dentro da casa. Aí a minha tia foi lá, me chamou.

Aí eu fui lá fora ver o que ela queria. Ela estava com uma sacola na mão e eu falei:

- O que que é isso?

Ela falou:

- É um presente pra tu, vê se tu gosta!

Aí tinha um monte de sapatinho lá dentro. Eu achei que era só o sapatinho mesmo, aí quando eu cheguei lá dentro eu abri a sacola e tinha uma boneca negra, um boneco e outra boneca. Aí veio uma blusa também pra mim.

- Pesquisadora:  
 - E você disse que essa boneca parecia com quem?  
 Criança:  
 - Com a senhora.  
 Pesquisadora:  
 - Ah, obrigado (Beijo)  
 Criança:  
 - E era bonita como a senhora!

Concluo sem concluir este capítulo, pensado na fala de Nego Bispo: “Nós somos o começo, o meio e o começo”. Desse modo, não tenho conclusões, apenas apontamentos, e esses indicam que o trabalho de desconstrução do racismo nas vidas das crianças é um processo longo e deve ser cotidiano. Compreendo que as ações realizadas nas Povoadas parecem ter ressoado na proposta de impactar, de maneira significativa, a temática do racismo entre as crianças. Houve um movimento diferenciado na Escola Diáspora Africana do Cerrado. Evidencio, nesta etapa da pesquisa, que foi viável abordar todos os dados e que ainda há muito material para ser analisado posteriormente. O que revela ser imprescindível é a continuidade na utilização das informações coletadas, visando redigir, publicar, dialogar e empregar o conhecimento a fim de enfrentar as várias formas de violência às quais as crianças estão expostas. Assim, há que se fazer circular esse conhecimento.

Percebo que não restam dúvidas que as interações das Povoadas reafirmam que a escola é um espaço de formação humana e não só conteudista, havendo assim a necessidade urgente de se aprender a ouvir as crianças (com elas) em um exercício que demanda de nós, adultos, desnudarmos do adultocentrismo de cada dia que forjou muitas de nós. Ressalto que todas as crianças, negras e não negras, têm o direito de aproveitar as brincadeiras, bonecas, a musicalidade, artes, instrumentos musicais e outros elementos como um direito e que, conseqüentemente, possam contribuir para desafiar a invisibilidade da cultura negra e valorizar a diversidade humana nos cotidianos dos espaços educacionais.

Verifico que urge um esforço coletivo para a construção de uma educação antirracista, uma vez que a escola não pode atuar isoladamente do seu território que é negro, mas, para isso, precisa enfrentar os desafios de tornar o PPP um documento orgânico. E, por fim, estou convicta de que é possível realizar a pedagogia da implicância, via literatura infantil negra, para implicar as crianças negras e não negras no debate da ERER e que a infância negra, na contemporaneidade, que vi de perto na Serra da Areias, é feliz e tem construído seus processos de existência e re-existência para além do sofrimento numa perspectiva ancestral.

Ao deixar a escola após a última Povoada, caminho em direção ao portão e escuto a conversa entre uma garota da turma e sua mãe:

Mãe, hoje é o último dia de pesquisa da professora Cecília. Estou alegre e triste. Hoje teve uma festa bonita. É triste saber que terminamos, ela não virá mais toda quinta-feira. Mas também feliz saber que ela agora pode terminar seu doutorado. Mãe, o doutorado dá muito trabalho, demora muito! E nós ajudamos muito ela. Ela falou.

Nesse sentido, fecho, pois é necessário fechar, ainda que toda pesquisa seja inconclusa, não sem antes relembrar que, nas primeiras Povoadas, expliquei às crianças a importância delas no meu doutorado. E é com essa cena que deixo o meu até breve!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o Dagô (caminho), dediquei-me a aprofundar a elaboração desta tese, objetivando encontrar respostas para as questões iniciais que serviram como fio condutor desta escrita. Conforme exigência acadêmica, neste estágio final, é imprescindível apresentar as considerações finais, ainda que nenhuma pesquisa seja conclusiva por completo.

A revisão bibliográfica, realizada entre os anos de 2017 e 2022, indicou que, numa perspectiva teórica e acadêmica, há avanços na produção científica sobre o tema, no entanto, ainda são insuficientes para preencher as lacunas existentes na área. No debate das relações étnico-raciais, ainda há poucas pesquisas, conforme os achados da revisão bibliográfica, versando sobre temáticas das implicações do racismo, estereótipos, saúde mental de infâncias negras em um diálogo mediado por pesquisadoras(es) numa visão emancipatória na área da educação e da psicologia.

Os avanços das pesquisas e produções científicas sobre o tema, sem dúvidas, estão atrelados ao crescimento, intervenção, cobranças, críticas e organização dos vários grupos do movimento social negro que preserva a indiscutível importância e atuação como um agente articulador nas esferas acadêmicas e políticas em âmbito local e nacional. Em ação de defesa e de resistência, diversos movimentos tensionam o Estado para cumprir com a implementação de políticas públicas direcionadas à população negra no Brasil, mediante circulações que exigem estudos, problematizações e outras prioridades que efetivem a reparação de direitos historicamente negados. Nesses processos, sem dúvida, as crianças negras, sobretudo as meninas negras, estão incluídas, ainda que seja necessária a produção de mais estudos neste recorte.

As contribuições teóricas das pesquisas lidas sobre a infância apontam o quanto esta questão chegou para ficar na academia, sobretudo na pós-graduação. Ainda que não avance para temas que mapeiem as implicações sobre os estereótipos e os seus impactos na saúde mental das crianças, este é um caminho sem volta. Sendo assim, é possível crescer mais e trazer recortes de pesquisas sobre dinâmicas sociais do racismo e que destaquem, problematizem, denunciem e divulguem os efeitos do racismo no complexo mundo das infâncias e adolescências negras.

Ainda são escassos os estudos a respeito das dinâmicas sociais do racismo em crianças, em especial de pesquisas que enfrentam desafios relacionados à escuta das crianças pequenas negras, uma vez que demanda ouvi-las e aprender com elas. A complexidade do

debate perpassa a criação de metodologias transgressoras que permitam a escuta das infâncias negras e não negras, que se interseccionam aos dilemas das trajetórias individuais e coletivas nos processos das(os) pesquisadoras(es). Tal medida é imprescindível para educar e reeducar, evitando a adoção de uma visão adultocêntrica à qual a maioria de nós foi ajustada.

Nesse aspecto, na qualidade de pesquisadora da infância negra, concluo esta tese afirmando que foi com as crianças que aprendi a realizar escutas aprimoradas, cuidadosas. Ainda que em certos momentos possa ter convivido com incertezas, posso registrar que, na maior parte do processo, aprendi com o corpo a ouvir e a fazer perguntas que não expusessem, ou constrangessem, as crianças. Ademais, isso me conectou à dor e à reflexão sobre a crueldade do racismo, assim como ao anseio de atingir o padrão ideal de branquitude que permeia a formação das identidades das crianças negras, nas quais geralmente se ensina a não se gostar, não do outro, mas delas próprias. Assim, a utilização da escrivência como estratégia metodológica serviu para se pensar que, como todo método, é um recurso a ser constantemente aperfeiçoado. No entanto, foi demonstrado que é possível nos escrevermos em processos de pesquisa nos quais estamos inseridas(os).

O exercício Sankofa possibilitou perceber as crianças negras para além do sofrimento, o que não implica negar o sofrimento ou vê-lo como fator definidor de suas existências, mas sim compreender que as crianças não são o futuro, pois elas vivem no presente e não há futuro sem presente. Como sujeitas de direito, elas se constituem nas interações em diferentes espaços, movimentando-se dentro e fora da escola. Dessa forma, é possível afirmar que as crianças negras que vi de perto da Escola Diáspora Africana do Cerrado estão elaborando seus processos de existência e re-existência na contemporaneidade, conforme seu desenvolvimento infantil.

Ao longo das Povoadas, foi possível ressignificar a noção de pedagogia da implicância que, anteriormente, era aplicada exclusivamente no contexto de pesquisas com pessoas adultas. As ponderações evidenciaram ser viável envolver as infâncias negras, ou não, por meio da literatura produzida por pessoas negras, no caso da experiência vivida, escrita, na maioria, por mulheres negras na discussão sobre a Educação e ERER.

Ao contrário da falácia superficial, e desprovida de evidências, de afirmar que as crianças não conseguem racionalizar o debate, ou não possuem interesse, as Povoadas demonstraram o oposto. Nos encontros, houve um constante movimento de participação, de falas, perguntas e, sobretudo, opiniões que provocaram protagonismo e volição nos encontros e debates.

Para problematizar o debate sobre autoidentificação na ERER nas famílias, como já

registramos, tomamos os dados das matrículas e das percepções de pertencimento das crianças da turma. Nesse aspecto, foi possível averiguar que muitas crianças negras ainda não conseguem se ver, reconhecer-se, pertencentes à negritude com orgulho e confiança. Isso aponta a necessidade de registrar e viver ações que desconstruam práticas de subserviência diante do racismo imposto no ambiente de ensino e aprendizagem. Trato de ações necessárias que devem fazer parte das práticas pedagógicas do PPP para que o currículo, sendo um campo de disputas, priorize os direitos humanos no ambiente escolar.

Percebo que a instituição formadora deve cumprir o papel de rever, de discutir e tratar o PPP como um documento sinalizador. Portanto, é necessário realizar os ajustes necessários para que a comunidade escolar se engaje na luta antirracista em um trabalho coletivo junto às famílias em sinergia com o território Serra das Areias. Sempre em parceria, escutando as várias vozes do território, é possível debater temas que ultrapassem os muros das instituições, pois o debate identitário, em um território quilombola onde muitos não se reconhecem como pessoas negras, é condição para se realizar as mudanças necessárias. Concluo ainda que o trabalho com as famílias, que não são homogêneas, possibilita debates identitários que perpassam os espaços escolares, atravessam os muros e se estendem ao território quilombola.

Ao investigar a existência e re-existência de crianças negras e seus movimentos, que nem sempre são possíveis de distinguir, esta tese apontou que os processos constitutivos dos processos existenciais do Griô ao ERER são formas de se chegar à formação antirracista. Evidencio, com esta pesquisa e outras, que a escola desempenha um papel importante, mas não é o único lugar onde as infâncias estão ressignificando suas existências.

Ao nos aproximarmos do PPP da escola que serviu de campo para a pesquisa desta tese, foi possível confirmar que, para a instituição escolar ter, e manter, um currículo emancipatório e transgressor, é preciso descolonizar o discurso e a prática nos espaços de educar. Esse importante documento representa um espaço de disputas, no entanto, o conhecimento inserido nas páginas ainda não considera, ou prioriza, experiências significativas que podem fazer a diferença no combate às práticas racistas que atingem, sobretudo, as crianças pequenas.

Ao analisar a escrita do PPP, reforço que é preciso considerar a necessidade de romper, em ambientes educacionais, assim como em outros lugares, com a lógica perversa que impede que as crianças negras se vejam, reconheçam-se nos aspectos positivos, ao contrário de se inserir no padrão eurocêntrico e brancocêntrico, que, além de perpetuar o racismo, nega as diversidades negras e indígenas. Noto ainda que é fundamental investir no direito à formação continuada de profissionais da educação, que este documento, que rege a

instituição, seja feito de forma coletiva, participativa e que atenda à legislação em um consentido combate ao racismo e aos preconceitos construídos historicamente.

Outra consideração a ser registrada trata da relação entre a pesquisadora e o ambiente eleito para a coleta de dados. Foram fundamentais a recepção e a relação estabelecida durante os encontros na escola, diferentemente de outras pesquisadoras que se queixaram das dificuldades de entrar e viver o ambiente de forma que o lugar proporcionasse um ambiente adequado para o estudo. Registro que a abertura democrática e afetiva da escola foi um espaço de troca e de partilhas de saber por parte de todas(os) profissionais da instituição. Ainda que isso seja um direito, registro meu agradecimento à equipe da escola por contribuir de forma efetiva com esta tese.

Não há como deixar de registrar o amadurecimento visível durante a pesquisa. No processo final, havia outra pesquisadora que se formou na universidade pública e nos movimentos sociais da negritude. Poder ter tido o direito a uma licença, ainda que brigando por isso, e dedicar aos estudos foram condições para se chegar ao final. Estar longe da sala de aula foi um exercício que me possibilitou leituras, aperfeiçoar a escrita e me tornar uma pesquisadora, uma psicóloga, uma professora melhor e, por que não, uma pessoa melhor. Voltarei para a sala de aula ou para onde for como uma profissional mais qualificada do ponto de vista técnico.

O amadurecimento veio também da participação com o Coletivo Geninhas em Movimento, um espaço físico ou virtual de aquilombamento, um espaço de trocas, de circularidade de minhas palavras e de outras mulheres. Foi neste Coletivo que presenciei e vivi um lugar de respeito, de reciprocidade e de alegria. O Coletivo me faz compreender que a militância constitui, acolhe, forma e propicia ambiente para outras mulheres para, juntas, podermos ter nossas vozes escutadas.

No Coletivo, considerando os confrontos e a heterogeneidade que fazem parte de grupos coletivos, as palavras do conhecimento da epistemologia negra, permeadas de afroafetos, são circuladas para serem respeitadas. Não tem preço fazer parte desse processo e, ainda que aumente o senso de responsabilidade, o compromisso é ético e político. E junto a elas, que compõem o Geninhas, continuarei fazendo a pedagogia da implicância, seja com as crianças ou com pessoas adultas.

Por fim, é preciso, para além de abordar os aspectos acadêmicos desta tese, assinalar que ninguém consegue separar uma pesquisa do campo pessoal, das vivências subjetivas de quem realiza a pesquisa. Ressalto as angústias e entraves vividos para a academia discutir sobre a trajetória de quem faz pós-graduação e não permita que este caminho seja solitário e

excludente. Considerar a humanidade acima de qualquer outra coisa deveria fazer parte dos projetos de qualquer programa de pós-graduação.

Como já foi salientado, tive redes fundamentais para não adoecer por inteira e desistir da caminhada. No entanto, a dor me acompanhou em vários momentos, no sofrimento psíquico e no sentimento de desamparo do ponto de vista institucional, sobretudo, durante uma pandemia que levou nosso chão e a vida de pessoas caras. O acompanhamento terapêutico realizado por profissionais competentes foi essencial, e sou grata à psicóloga Michele, ao psicólogo Jamil e ao psiquiatra Lucas, pelo suporte recebido. Durante o isolamento e o constante medo do vírus, com um estado negacionista que ignorou a dor das perdas da população brasileira, uma das maiores e mais reconhecidas instituições responsáveis pela formação humana, a UnB, também não se solidarizou com seu corpo discente. Assim como colegas da turma da pós-graduação, não recebi nenhum tipo de apoio, que fosse via *e-mail* desta universidade, com a preocupação de saber como estávamos vivendo aquele período violento em nossas vidas.

Sob a ótica desse direito negado, é imprescindível abordar a inobservância do lugar imposto de docentes que orientam neste espaço conforme as normas dos regimentos internos. Quem forma alguém não pode ignorar os aspectos humanos, solidários e afetuosos, pois, ao cursar um doutorado, a rede acadêmica precisa considerar a pessoa e não somente as páginas de escrita distantes de quem as fez. Vivi de perto, de forma perversa, o assédio moral e o racismo que, em determinadas situações, com exceções, são tomados com normalidade nos ambientes acadêmicos. Não é viável continuar a perpetuar situações dessa natureza, como se fizessem parte de um sofrimento criado e justificado pela academia.

Tal insensibilidade foi marcante em um dos períodos mais desafiadores da minha existência que narro aqui, em que, ao fazer uma disciplina em formato remoto, na semana da morte de Ana Maria, minha irmã do Inhame, não tive condições de apresentar um seminário, pois meu corpo estava moído pela perda e ausência dessa companheira. Como alternativa, teria de fazer uma prova. No final da aula, ao indagar sobre a data que poderia agendar para realizar a prova, a resposta, quase em coro da professora e da monitora, chegou me empurrando: “Você tem 48 horas a partir do fim da aula para registrar no sistema sua avaliação”.

Esse é um dos exemplos de falta total de solidariedade, de violência emocional e mental que não deveria sequer ser pensada por parte de quem se formou com dinheiro público e descarta, ou ignora, momentos de dor de uma aluna. Era direito meu poder vivenciar o processo de luto, mas isso foi negado. Ao contrário do que experimentei em minha jornada

educacional em certos momentos, conforme narrado nesta tese, hoje consigo nomear meus algozes, pois é um processo de reconhecimento do racismo que tanto combato e seguirei enfrentando.

Saio daqui com inteira disposição de somar na luta que confronta pessoas que, apesar da formação, títulos, artigos em Qualis qualificado, viagens internacionais, participação em eventos etc., não conseguem estender as mãos e serem empáticas com pessoas negras. Após a defesa, assumi o compromisso de abordar também esses atravessamentos, primeiramente porque será um processo catártico e, em segundo lugar, porque é imprescindível debater acerca das relações no interior da pós-graduação. As estruturas corporativistas, machistas, sexistas e racistas pouco são confrontadas em ambientes acadêmicos, havendo, deliberadamente, um pacto de silêncio que faz pessoas desistirem ou adoecerem durante a formação continuada nos programas de pós-graduação. Aqui me comprometo a erguer minha voz e fazer ecoar o que exclui, fere e deixa marcas indignas nas pessoas que têm o direito de formação.

O que me segurou foram as relações constituídas fora da academia, as redes atadas com mãos femininas, negras e decididas a não me deixar só, pois, como foi registrado neste estudo: EU NÃO ANDO SÓ! Reconheço, com emoção, o abraço de cada pessoa que veio ao meu encontro e acalentou minha história com gestos e ações de encorajamento para finalizar um trabalho científico que dialoga com minha história. Ouvindo frases como: “Você consegue! Levanta sua coragem e conclua...”, busquei minha ancestralidade e juntei toda a coragem de outras mulheres que me antecederam.

No processo da escrita, que não foi linear, senti a ausência de mulheres como minha mãe, Dona Ilda, Alvina, Ângela, Tia Zilda e Ana Maria, assim como outras pessoas que se foram sem a possibilidade de celebrar esta conquista comigo. No decorrer do doutorado, as ausências foram sentidas imensamente. Senti saudades profundas de Ana Maria, com quem partilhei momentos de criação do projeto da tese. Com ela, havia ricas trocas que deram lugar à ausência, pois foi abruptamente interrompida, deixando uma lacuna que cresceu e o silêncio parecia não caber no meu negro corpo.

Ainda que a ausência tenha me acompanhado, estou certa de que estou honrando suas memórias ao conquistar este título, resultado de muito esforço, que, neste caso, não é solitário. Meu título diz de uma coletividade de outras mulheres, meninas pretas, meninos e homens deste país. Muitas não tiveram acesso aos espaços que cheguei por direito. Em meio às dificuldades, sempre tive pessoas para me ouvir e dar as mãos, mesmo aquelas que, possivelmente, não entendiam os desafios do mundo acadêmico.

É impossível, repito, separar a pesquisadora de sua história de vida numa proposta como esta. Fui implicada e revestida numa saudade sem fim ao realizar a escrita do segundo capítulo, em que as afromemórias estiveram à flor da pele, pois me permitiu falar das dores e dos silêncios aos quais muitas de nós, mulheres negras, fomos submetidas. No terceiro capítulo, entrei em contato com a criança negra que fui e a infância negra contemporânea, em sua diversidade de processos não homogêneos de existência e re-existência. Mexi e remexi certas gavetas. Algumas arrumei e outras apenas fechei para reabrir posteriormente. Talvez seja esta a dinâmica que a academia ainda tem dificuldade de entender, ou seja, uma escrita implicada, revestida dos mais distintos processos subjetivos e bem longe dos processos de neutralidade tão apregoados pelos positivistas.

Eu sobrevivi para dizer que no ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro! E quantas mulheres negras não sobreviveram neste lugar de educar que não se atenta ao processo histórico vivido por pessoas negras, que desistiram, que se silenciaram ao quase ponto de se conformar com a exclusão em um lugar pago pela população para que todas as pessoas tenham o direito ao acesso ao conhecimento. Saberes que servem para transformar e não para conformar práticas racistas e excludentes.

Ainda que seja possível ter escapado algumas outras considerações finais, que fazem parte da exaustão ao finalizar uma tese, desejo que esta escrita, que tem vozes de meninos e meninas, contribua para o debate dos lugares que têm o papel de desconstruir qualquer espécie de racismo e de indiferenças na formação e na existência e re-existência das crianças.

Que esta tese voe e ocupe um dos lugares do conhecimento, do saber que não está para grupos pequenos da academia. Que esta experiência problematizada com a teoria escolhida seja mais um instrumento de combate a práticas excludentes. Que possamos nos juntar e fazer imensas povoadas rebeldes, insurgentes e revolucionárias para concretizar de fato mudanças necessárias. Que a pedagogia da implicância nos acompanhe e nos ofereça, cada dia mais, armas de conhecimentos e de resistências para enfrentarmos e desconstruirmos um mundo injusto, racista e perverso, sobretudo com nossas crianças. Que o conhecimento acadêmico seja para todas as pessoas e sirva, como defendemos, para implicar transformações! E que entendamos de uma vez por todas que vidas negras importam!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1996.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus Editora, 2005.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALBUQUERQUE, Fabiane. **Cartas a um homem negro que amei**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

ALBUQUERQUE, Fabiane. **Ensaio sobre a raiva**. São Paulo: Patuá, 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457349790>. Acesso em: 3 set. 2022.

ALTIVO, Bárbara Regina. **Rosário dos kamburekos**: espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no Reinadinho (Oliveira-MG). 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

AMANCIO, Iris. **África para Crianças**. 1. ed. São Paulo: Editora Nandyala, 2010.

ANDRADE, Andrea Barbosa de. **“Sou Criança, Sou Negra, Também Sou Resistência”**: Narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras no YouTube. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158). Acesso em: 16 ago. 2015.

ARIÈS, Philippe. **A história social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaskman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Jéssica de Sousa. **A identidade da criança negra na educação infantil manuscrito representações a partir dos brinquedos e brincadeiras**, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

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

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: Centro de estudos das Relações de trabalho e Desigualdade – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação continuada de professores, 2012a.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012b.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVEIRA, Marly de Jesus; NOGUEIRA, Simone Gibran. **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiências e de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BERSANI, Humberto. Reflexões sobre o racismo estrutural no brasil. USP/Faculdade de Direito. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175 - 196, jan./jun. 2018. Disponível em: File:///C:/Users/cecil/Downloads/luismatos,+14+EXTRAPRENSA+V11+N2+artigo+12.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional.** Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 19 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, DF; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/contexto>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Infográfico Atlas da Violência**. Brasília, DF: IPEA, 2024b. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL, Sandra de Assis. **Construção de identidades, vivências de racismo e repercussões psicossociais: experiências de crianças negras em Salvador-BA**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CAETANO, Janaína Oliveira; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Da marginalização à centralidade: a importância da representatividade negra na literatura infantojuvenil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218418, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18418.025>

CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. **AMANSA-SENHOR: a arma dos negros**

contra seus senhores. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 4, n. 8, 20 mar 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/830>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A potência das infâncias**: desestabilizar e re-existir nas diferenças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1989. p. 171-193.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARMO, Ildete Batista do. **Identidade étnico-racial**: infância, escola, família e subjetividade. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

CARNEIRO, Suelaine. **A educação de meninas negras em tempos de pandemia**: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo: Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2021.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARONE, Iray. A personalidade autoritária: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. **Revista Sociologia em Rede**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 14-21, 2012.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico raciais: em foco as vivências em uma turma de crianças de quatro anos de idade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 78–91, 2020. DOI: [10.12957/teias.2020.49616](https://doi.org/10.12957/teias.2020.49616).

CARVALHO, Thaís Regina de; CARVALHO, Carol Lima de; CARVALHO, Sônia Santos Lima de. Geninha: trajetórias de mulheres negras que inspiram para a práxis de um currículo afrocentrado. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 249-276, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1893>

CASELI, Thaysa Segal. **As crianças negras da Casa de São José no Rio de Janeiro (1888-1916)**: relações raciais no debate sobre a educação. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

CASTRO, Regina de; ROCHA, Luciene. **A questão da violência doméstica e as mulheres negras**. 3. ed. Cartilha Protegendo as Mulheres da Violência Doméstica; Fórum Nacional em Direitos Humanos, 2006.

CASTRO, Tamara. **A Cor da Cultura**. São Paulo: CENPEC, 2019. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundomelhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001. p. 141-160.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2013.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. 1. ed. São Paulo: SM Educação, 2005.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 31–40, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1052>. Acesso em: 20 out. 2023.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie P. **Racial identification and preference in negro children**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1947.

COELHO, George Leonardo Seabra. **Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CORA CORALINA. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global Editora, 1983.

COSTA, Christye Noemi Cardoso da. **Análise das diferentes posturais e comparação da flexibilidade muscular em crianças negras, orientais da 9 a 15 anos de idade**. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Madu. **Meninas Negras**. São Paulo: Mazza Edições, 2010.

COSTA, Maria Goretti Pinho. **Novos rumos, novos sangues e finalmente o progresso**. São Miguel do Guamá: Moderna, 1988.

CUNHA, Débora Alfaia. Prefácio. *In*: PINTO, Helen Santos; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp, p. 468–491, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp468-491.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 12, n. 33, p. 4-19, 2020.

DAVIER, Stephen; COR, Christopher e tem o outro autor também. **Não derrame o leite**. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEUS, Maria das Neves Jardim de; ALMEIDA, Ludmila Pereira de. Ana Maria Carvalho dos Santos. *In*: MARINHO, Thaís Alves; SIMONI, Rosinalda Corrêa da Silva. **Dicionário Biográfico**: histórias entrelaçadas de mulheres afrodiáspóricas. Goiânia: Tempestiva, 2024. p. 79-89.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com Seu Jeito, Cada Jeito é de Um!** Osasco: Avante Editora, 2012.

EGA, Françoise. **Cartas a uma negra**: narrativa antilhana. Tradução: Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2021.

EURICO, Márcia Campos. **Preta, preta, pretinha**: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as). 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória**. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, nov. 2008.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. p. 48-54.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 25-46.

EVARISTO, Conceição. **Um fragmento da fala de posse de Conceição Evaristo como titular na Cátedra Olavo Setubal na USP, no dia 5/9/2022**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/midiateca/video/videos-2022/posse-de-conceicao-evaristo-catedra-olavo-setubal-de-arte-cultura-e-ciencia>. Acesso em: 11 nov. 2024

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infância e Educação: As Meninas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 56, p. 1-102, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SALVA, Sueli; PINHEIRO, Leandro Rogério; PIRES, Lucas Alexandre. A pesquisa com/sobre/para crianças - descolonizando o olhar e a escuta: uma conversa com Ana Lúcia Goulart de Faria. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. e62/ 1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984644470256.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positvo, 2010.

FERREIRA, Emerson Benedito; ABRAMOWIC, Anete. O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra. **Pro-Posições**, Campinas, n. 33, e20200084, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0084>.

FERREIRA, Sandra de Oliveira. **A imagem da criança negra na literatura infantil**: estudo comparado de narrativas latino-americanas - Foz do Iguaçu-PR. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 152-169, 2015.

FILIZOLA, Gustavo Jaime. **As crianças de Candomblé e a escola**: pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidade) – Fundação Joaquim Nabuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAGA, Rita de Cássia dos Santos. **O papel da formação de professor para a constituição da identidade da criança negra na educação Infantil de 0 a 3 anos**. 2019.134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Vanessa. Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação Infantil e estudos das Relações Étnico-Raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 21, 2019. DOI: 10.22481/aprender.i21.5564.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora, Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, Fundação Carlos Chagas, 2015. p.137-162.

GOIÂNIA. **Gerência de inclusão, diversidade e cidadania**. Goiânia: SME, 2024. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-educacao/secretaria-municipal-de-educacao-e-esporte-2-2-2-2/secretaria-municipal-de-educacao-e-esporte-2-2-2-2/gerencia-de-inclusao-diversidade-e-cidadania/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: O processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, n. 1, v. 27, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2012. v. 1.

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

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, M. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023. v. 1.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 13-33.

GOMES, Rodrigo. Programa Bem Viver destaca homenagens a Nêgo Bispo. **Brasil de Fato**, 18 dez. 2023. Disponível em: <https://podcast.brasildefato.com.br/2023/12/programa-bem-viver-destaca-homenagens-a-nego-bispo/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 119, p. 150-155, set./out./nov./dez. 2000.

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. *In*: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação historicocultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CARVALHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livros, 2012. p. 33-57.

GUZZO, Morgani. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **As Catarinas**, 28 jul. 2020. Disponível em: <https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrói-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GUEDES, Ana Célia Barbosa. **Mulheres quilombolas e uso de plantas medicinais**: práticas de cura em Santa Rita de Barreira/PA. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento do Trópico Úmido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

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

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Irmãs do inhome: mulheres negras e autorrecuperação**. Tradução: Floresta. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. **A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/conexaopolitica/article/view/9392>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IBGE. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE. **Características da vitimização e do acesso à Justiça no Brasil 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2004.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTEDBR”, 9., 2012. João Pessoa. **Anais [...]**. Campinas: HISTEDBR, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LINS, Larissa; SANTOS, Maria Walburga dos. Resignificar e criar possíveis para a Infância. *In*: SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra (orgs.). **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Editora Dandara, 2022. p. 275-293.

LORDE, Audre. Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. *In*: LORDE, A. **La hermana, la extranjera: artículos e conferências**. Traducción: María Corniero; Revisión: Alba V. Lasheras y Miren Elordui Cadiz. Madrid: Horas y Horas, 2003. p. 115-120.

MARQUES, Regina Suama Ngola. **Psicanálise Infantil e Racismo**: saúde mental nas relações étnico-raciais. Curitiba: Editora Appris, 2023.

MARQUES, Vastí Ferrari. **Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância**: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MARTHA, Danusa Santos de Vasconcellos. **Socialização antirracista e consumo**: uma análise sob a perspectiva dos pais de crianças negras. 59 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

MBEMBE, Achille. Esse meio-dia atordoante. *In*: MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução: Marta Lança. Lisboa-Portugal: Antígona, 2017. p. 209-238.

MBEMBE, Achille. A ética do passante (Conclusão). *In*: MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução: Marta Lança. Lisboa-Portugal: Antígona, 2017. p. 243-250.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais**: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa. 2019. Tese (Doutorado em Políticas Educacionais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MEDEIROS, Mayara Wenice Alves de. **Vidas negras importam**: estudos sobre o comportamento pró-social de crianças pardas e pretas brasileiras. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Biopsicologia) - Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31959/1/Vidasnegrasimportam\\_Medeiros\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31959/1/Vidasnegrasimportam_Medeiros_2020.pdf). Acesso em: 1 set. 2022.

MELLO, Luiz; RIOS, Flávia. Desigualdades raciais na carreira de magistério superior e as cotas para negras e negros nos concursos públicos de universidades federais. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/desigualdades-raciais-na-carreira-de-magisterio-superior-e-as-cotas-para-negras-e-negros-nos-concursos-publicos-de-universidades-federais/#gsc.tab=0>. Acesso em: 1 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MORAIS, Elaine Alves. **Escrevivências**: uma trajetória acadêmica e um desvelar poético. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia Oeste, Goiânia, 2024a.

MORAIS, Elaine Alves. **Poema**: Eu, Cecília Maria. Goiânia, 20 de dez. 2024b. [Manuscrito - Poesia criada na hora da defesa desta tese].

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos. **Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

MOURA, Clovis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. *Jornal Maioria Falante*, n. 17, fev./mar. 1990, p. 3. In: RATTIS, A. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006. p. 102-105.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Andikra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NASCIMENTO, Izete Santos do. **O pedagogo orientador educacional no acolhimento e acompanhamento de adolescentes em medida socioeducativa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Público e privado na formação social brasileira: velhas, novas e novíssimas tensões. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 171–186, mar. 2006.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Lunetas**, São Paulo, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negrasassinadas> Acesso em: 8 dez. 2023.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Acadêmica Magistro**, v. 1, n. 15. p. 398-419, 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5dqXOlptIUwJ:publicacoes.unigranr> Acesso em: 30 ago. 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79002>. Acesso em: 15 mar. 2021.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude Revista**, Maceió, v. 10, n. 2, 2018b.  
DOI: 10.28998/lte.2016.n.2.2616.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. **Saber & Educar**, n. 21, p. 86-97, 2016. DOI:10.17346/se.vol21.231

OLIVEIRA, Elaine. **Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://caph.fflch.usp.br/node/14170> Acesso em: 8 dez. 2023.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Iris Verena. Giras de Escrevivências: miragens metodológicas para pesquisa pós-estrutural no campo do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. Especial, p.1-20, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14nEspecial.61164.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Larissa Emanuele da Silva Rodrigues; ALMEIDA, Lucélia de Sousa. A identidade narrativa em Cartas a uma Negra, de Françoise Ega, e Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 45, e65182, 2023.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. e280101, 2023.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280101>

PACHECO, Ana Cláudia Lemos Pacheco. **Mulher Negra: afetividade e solidão**. Salvador: Editora ADUFBA, 2013. (Coleção Temas Afro)

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **“Tia, existe flor preta?”** Educar para as relações étnico-raciais. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; ANTUNES, Arnaldo. **Música África da Palavra Cantada “África”**, Faixa do DVD “Pé com Pé”. Gravado no Auditório Ibirapuera, em São Paulo/SP. Disponível em:

[https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp\\_site/saberes/2023/10/31/palavra-cantada-africa/](https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp_site/saberes/2023/10/31/palavra-cantada-africa/). Acesso em: 25 nov. 2023.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victoria de Lima (orgs). **Pedagogia Feminista Negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Vaneta, 2022. p. 17-43.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326870254\\_Pinto\\_M\\_Sarmento\\_M\\_J\\_Coords\\_1997\\_As\\_Criancas\\_contextos\\_e\\_identidades](https://www.researchgate.net/publication/326870254_Pinto_M_Sarmento_M_J_Coords_1997_As_Criancas_contextos_e_identidades). Acesso em: 4 dez. 2023.

PRISZKULNIK, Leia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167673142004000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142004000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 dez. 2022.

RACHEL ISADORA. **A princesa e a ervilha**. Rio de Janeiro: Farol Literário, 2007.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.

RAMOS, Sandra Regina Pereira. **Crianças negras na terra da caridade e da liberdade**: um estudo sobre a inclusão de libertos nas escolas da cidade de Santos, do pós-abolição à 1960-2021. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Rosana. **Uma análise do Programa “Mais Infância”**: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para Educação Infantil em Niterói (2013-2016). 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

RIOS, Ana Maria Lugão. **Família e transição**: famílias negras em Paraíba do Sul, 1872-1920. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/543>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RODRIGUES, Cristiano; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Ativismo feminista negro digital: políticas estéticas e afetivo-sexuais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 67, p. e236705, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202300670005>

RODRIGUES, Martha. **Que Cor é a Minha Cor?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. (Col. Griot Mirim).

RODRIGUES, Miguel. Diretor Geral & Ceo. **Dúdu e o Lápis Cor da Pele**. Curta Metragem - 18 minutos – Diretor Geral & CEO, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ENJLrIQJHIQ>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RODRIGUES, Tatiana Cosentino. Criança(s) e infância(s) e educação das relações étnicos raciais: duas décadas da Lei n. 10.639/03. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Infâncias**,

**educação infantil e relações étnico-raciais:** possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003. Petrolina: IFSertãoPE, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1194>. Acesso em: 13 out. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-26, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In:* BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades–CEERT, 2011. p. 10-46.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Sesi, 2015.

SANTANA, Bianca. **Arruda e guiné:** resistência negra no Brasil contemporâneo. São Paulo: Fósforo Editora, 2022.

SANTIAGO, Viviane. **Infância negra:** uma (re)construção necessária. São Paulo: Jandaíra, 2022. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/infancia-negra-uma-reconstrucao-necessaria/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SANTOS, Ale. **Rastros de Resistência:** histórias de luta e liberdade do povo negro. São Paulo: Panda Books, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Christye Noemi Cardoso dos. **Análise das diferentes posturais e comparação da flexibilidade muscular em crianças negras, orientais da 9 a 15 anos de idade**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2019.

SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro:** (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Gislene Aparecida A. **Negros e brancos na escola**. São Paulo: Terceira Margem, 2009. (Coleção Percepções da Diferença).

SANTOS, Joana dos. **Intervenção em Socialização Étnica:** efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Helio (org.). **A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial:** Brasil 200 Anos (1822-2022). São Paulo: Jandaíra, 2022.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira, atrás do muro da noite:**

dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Lara Fogaça dos. **Trançando Histórias: ações por uma educação antirracista em escola quilombola de Aparecida de Goiânia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTOS, Margareth dos Anjos. **A Construção da identidade da criança negra pela ludicidade do Jongo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura) - Faculdade de Educação da BaixadaFluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Maria Nazaré Francisco. **Mudança de Políticas Públicas diante de contextos adversos: em análise ou rede desenho do programa primeira infância é melhor.** 2022. 79 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, p. 235-240, 2012.

SANTOS, Tainara Jovino dos. **Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia.** 2015. 153 f Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SEGATO, Rita Laura. **Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça.** Brasília, DF: UnB, 2006. (Série Antropologia, 400). Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie400empdf.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Annablume, 2014a.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo social da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014b.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor.** Salvador: Fósforo Editora, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude.** São Paulo: Annablume, 2021.

SILVA, Ana Lúcia da. **A Revolução de 30 em Goiás.** Goiania: Cànone, 2001.

SILVA, Célia Cristina. Mulher negra -Mulher afro-brasileira. *In:* ATZINGEN, Sylvia Maria von. **Mulher – Cinco séculos de desenvolvimento na América** - Capítulo Brasil. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 1999. p. 73-85.

SILVA, Cristina Célia. **Ana e Ana**. São Paulo: Editora Dois Pontos, 2007.

SILVA, Fernanda Felisberto. Escrivivência como rota de escrita acadêmica: *In:* DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164- 181.

SILVA, Gislene Alves da. Ateliês autobiográficos: escritoras de Alagoínhas e suas escrevivências. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, Alagoínhas, BA, v. 3, n. 1, p. 99-116, 2015. DOI: <https://doi.org/10.30620/gz.v3n1.p99>

SILVA, Katia Karoline Ferreira. **Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo: relações étnico-raciais na educação infantil**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, Liziane Guedes. **“Salve, salve, abre a roda, somos erês, queremos passar”:** Crianças negras na Kizomba do Sopapinho - Contribuições afroperspectivistas à Psicologia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. **Descolonização epistêmica na perspectiva negro-brasileira**. 2018. 461 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (org.). **Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da lei 10.639/2003**. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2024. (E-book). Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1194>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, Patricia Santos. **Representação estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na Educação Infantil. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 123-150, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

SIMÕES, Fábio. **Olelê: uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUSA, Áurea Maria Ferraz de. **O que se entende por família extensa?** São Paulo: Intituto Luiz Flávio Gomes, 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/o-que-se-entende-por-familia-extensa-aurea-maria-ferraz-de-sousa/2072394>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra. **Necropolítica e as crianças negras**: ensaios na pandemia. São Paulo: Dandara, 2022.

SOUZA, Ellen Lima; CAPUTO, Stela Guedes. Não há racismo sem adultocentrismo: notas sobre uma pátria pai hostil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 189–199, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.64824.

SOUZA, Maria Luiza de Souza e. **Aprendizagem e infância**: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

TEODORO, Cristina; OLIVEIRA, Fabiana de; SANTOS, Maria Walburga (orgs.). **Infâncias e Marcadores Sociais da Diferença**: estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro. 1. ed. Recife: Editora IF Sertão PE, 2024.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6897.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Bernadino Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GRASFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana. Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-16.

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.

UNICEF. **Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil 2021-2023**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-2021-2023> Acesso em: 13 out. 2024.

VALDEZ, Diane; OLIVEIRA, Elis Regina da Silva; SILVA, Danielly Cardoso. Corpos marcados nos tempos da história: infâncias negras na literatura e na imprensa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 47, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90911>

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos e silêncios acerca da aplicação da Lei nº 10.639/2003 na cidade de Goiânia. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

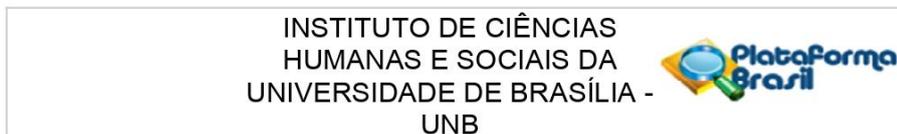
VIEIRA, Cecília Maria. A educação e as relações étnico -raciais: uma análise de novos diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia. **Educação e Relações étnico-raciais**: diálogos, silêncios e ações. Goiânia: Ed. da UFG, v. 2, p. 241, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/b56334af-0447-4478-ab10-fe71e40fa090>. Acesso em: 20 out. 2023.

VIEIRA, Cecília Maria; BASTOS, Rachel Bento Messias; CARVALHO, Taina Regina. Meninas negras nas encruzilhadas da pandemia: raça e gênero em debate. *In*: CANAVIEIRA, F. O.; BATISTA, E. P.; SILVA, P. R. **A potência das infâncias**: desestabilizar e re-existir nas diferenças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 269-293.

ZERBINATO, Isabel Mayumi Garcia; AVELAR, Laura Melo; GONÇALVES, Raquel Garcia. O protagonismo feminino nos movimentos sociais de moradia. *In*: Congresso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica E Extensão Universitária, 5., 2020, Belo Horizonte, 2020. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/congresso/anais/2020/arquitetura-e-urbanismo/135-150-protagonismo-feminino.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Criola Publicações, 2006.

## ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SUBJETIVIDADES DA CRIANÇA NEGRA E NÃO NEGRA NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

**Pesquisador:** CECILIA MARIA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69136823.3.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.081.712

#### Apresentação do Projeto:

Inalterado conforme Parecer Consubstanciado do dia 03 de maio de 2023 emitido pelo CEP/CS.

#### Objetivo da Pesquisa:

Inalterado conforme Parecer Consubstanciado do dia 03 de maio de 2023 emitido pelo CEP/CS.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado conforme Parecer Consubstanciado do dia 03 de maio de 2023 emitido pelo CEP/CS.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atendeu a solicitação do parecerista referente a assinatura na CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO CEP.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendeu a solicitação do parecerista referente a assinatura na CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO CEP.

#### Recomendações:

Solicitação atendida.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitação atendida.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB**



Continuação do Parecer: 6.081.712

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitação atendida.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2113455.pdf	16/05/2023 21:31:13		Aceito
Outros	c_e.pdf	16/05/2023 21:30:24	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Cronograma	_CRONOGRAMA.pdf	26/04/2023 14:13:52	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJET_O.pdf	26/04/2023 14:12:56	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Outros	coleta_dados.pdf	26/04/2023 13:45:43	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Outros	c_r_e.pdf	24/04/2023 22:03:39	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Declaração de concordância	_ACEITE_INSTITUCIONAL.pdf	24/04/2023 21:59:29	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Outros	_vi_lattes.pdf	24/04/2023 21:57:51	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Outros	_lattes_c.pdf	24/04/2023 21:55:55	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	24/04/2023 21:52:05	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_projeto_.pdf	31/03/2023 19:41:48	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
Outros	CARTA.pdf	31/03/2023 19:35:33	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_LE.pdf	31/03/2023 19:30:05	CECILIA MARIA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -  
UNB



Continuação do Parecer: 6.081.712

BRASILIA, 26 de Maio de 2023

---

**Assinado por:**  
**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## **ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Subjetividades da criança negra e não negra na infância: Contribuições de uma Pedagogia Antirracista”, de responsabilidade de Cecília Maria Vieira, estudante de doutorado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é examinar como os mecanismos de preconceito e racismo, interferem na constituição das subjetividades das crianças negras e não negras, na educação e como essas crianças elaboram suas experiências raciais na contemporaneidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, utilizando o gravador de voz para transcrição de dados com a equipe pedagógica escolar. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: você poderá se sentir exposto ao contar sobre sua experiência, ao recordar de algo doloroso ou ter um flashback, assim pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos, decorrentes da sua participação. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo.

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: recomendação de locais que fazem escuta psicológica gratuita, como Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), e outros projetos de saúde mental. Espera-se com esta pesquisa ampliar a construção de práticas promotoras da igualdade racial, para a sociedade e que as crianças negras tenham o direito de viverem suas infâncias negras, reconhecendo-se sem o julgamento perverso do racismo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62) 98171-4872 ou pelo e-mail [ceciliavieira70@gmail.com](mailto:ceciliavieira70@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da tese de doutorado e artigos científicos, documentos esses que são públicos.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

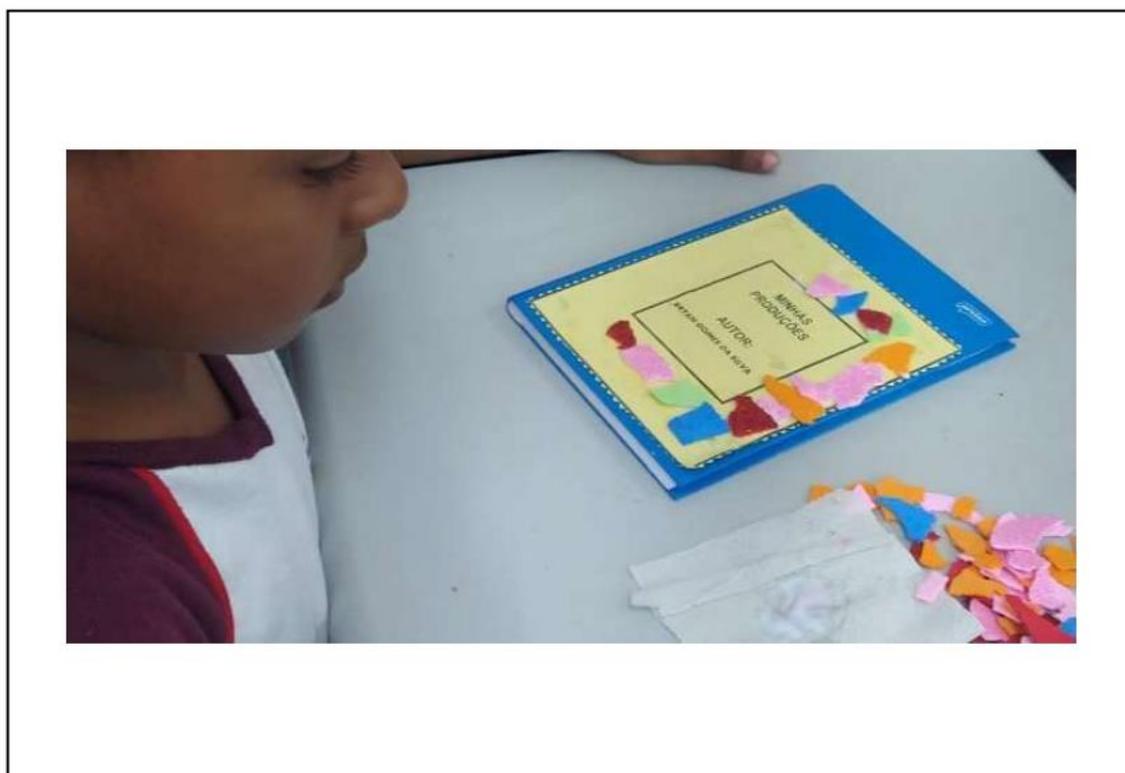
---

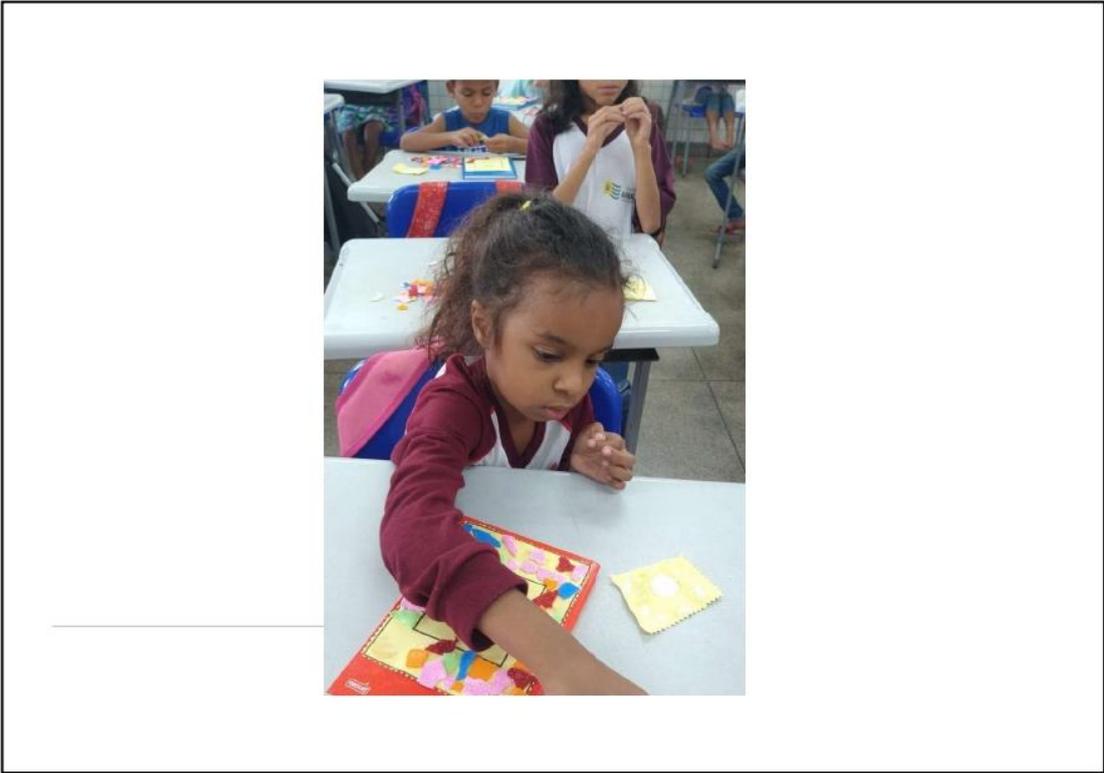
Assinatura do/a participante. Função que desempenha na escola.

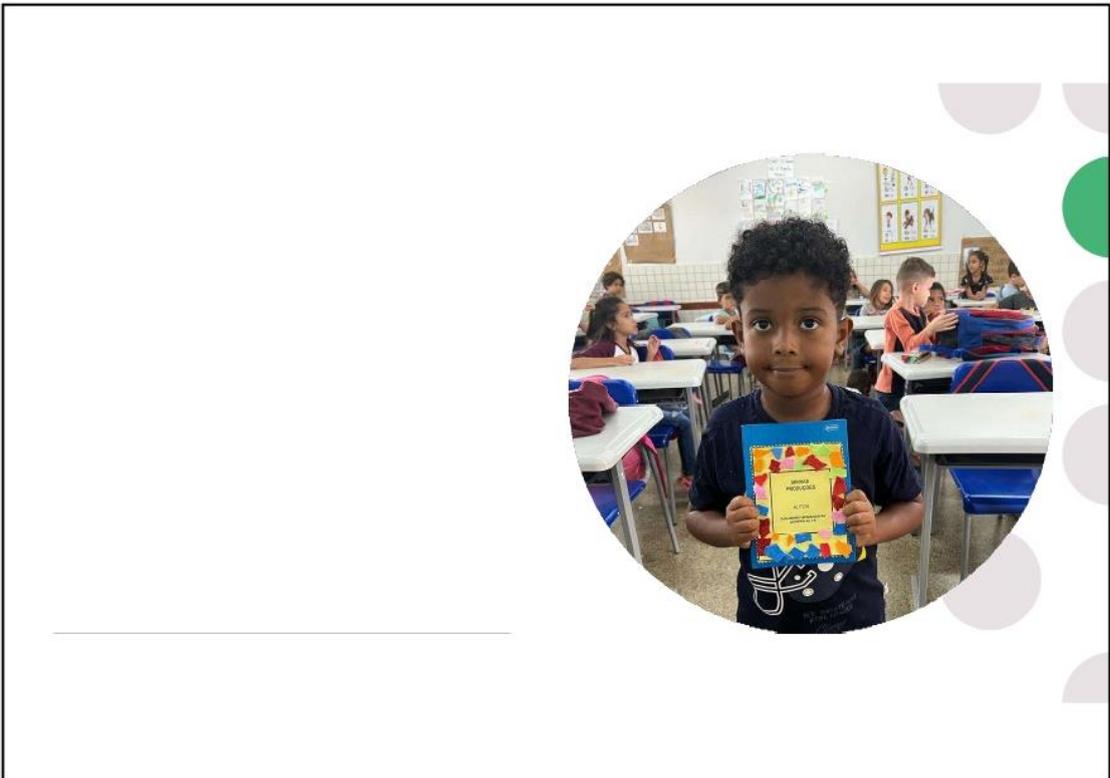
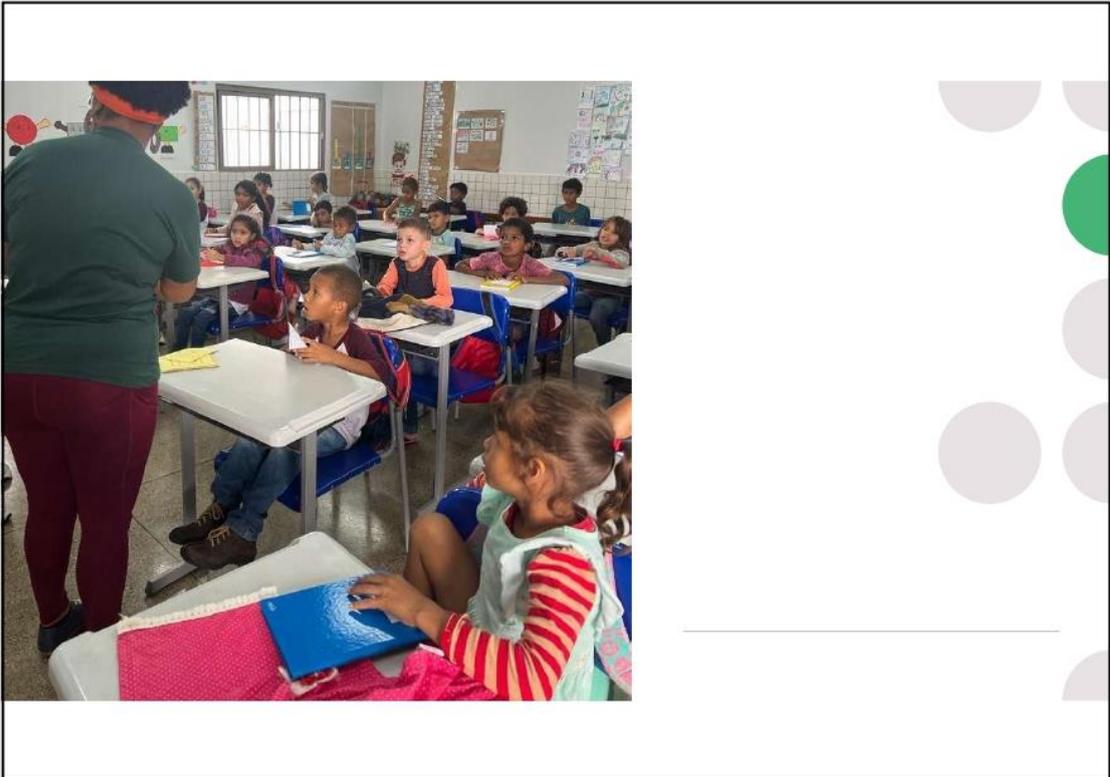
---

Assinatura da pesquisadora.

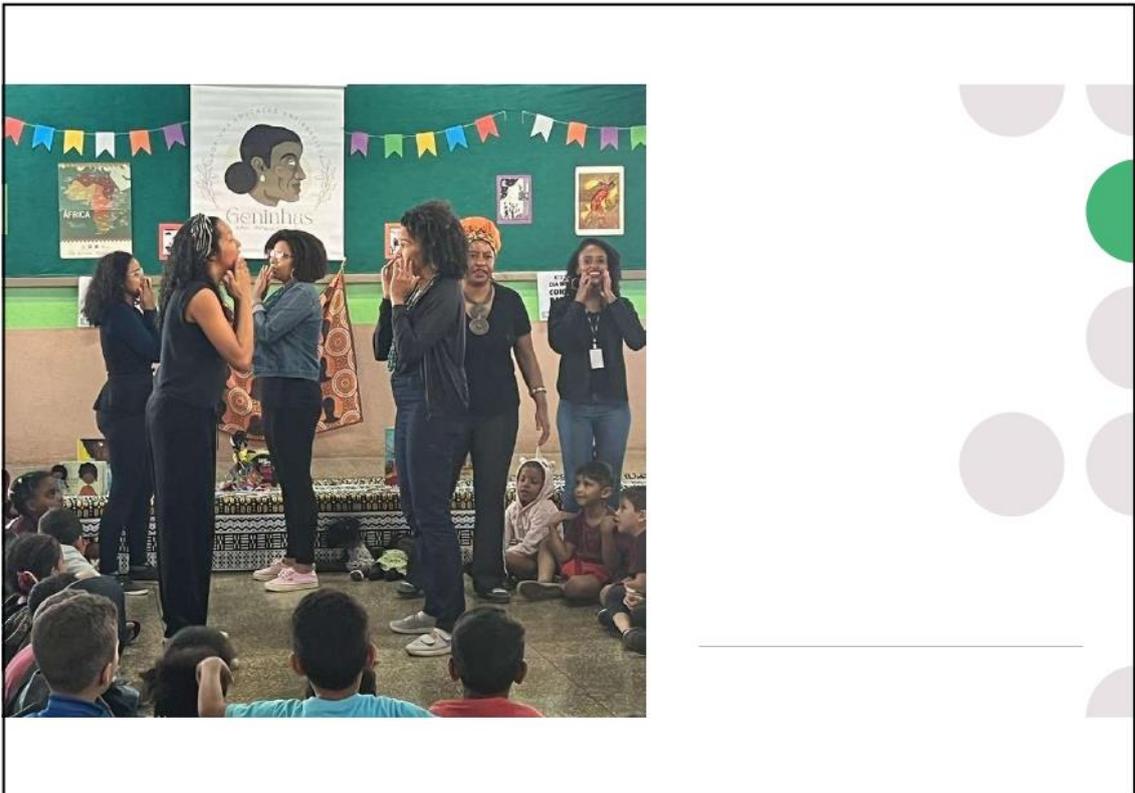
Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

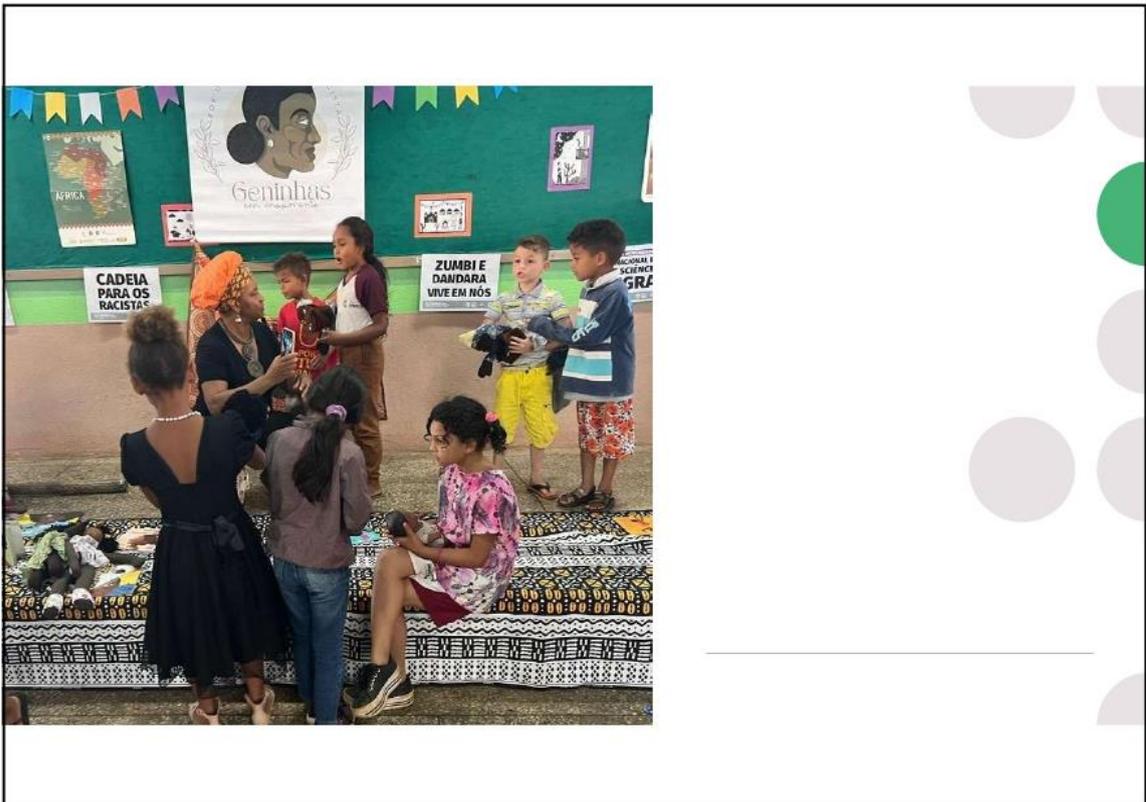
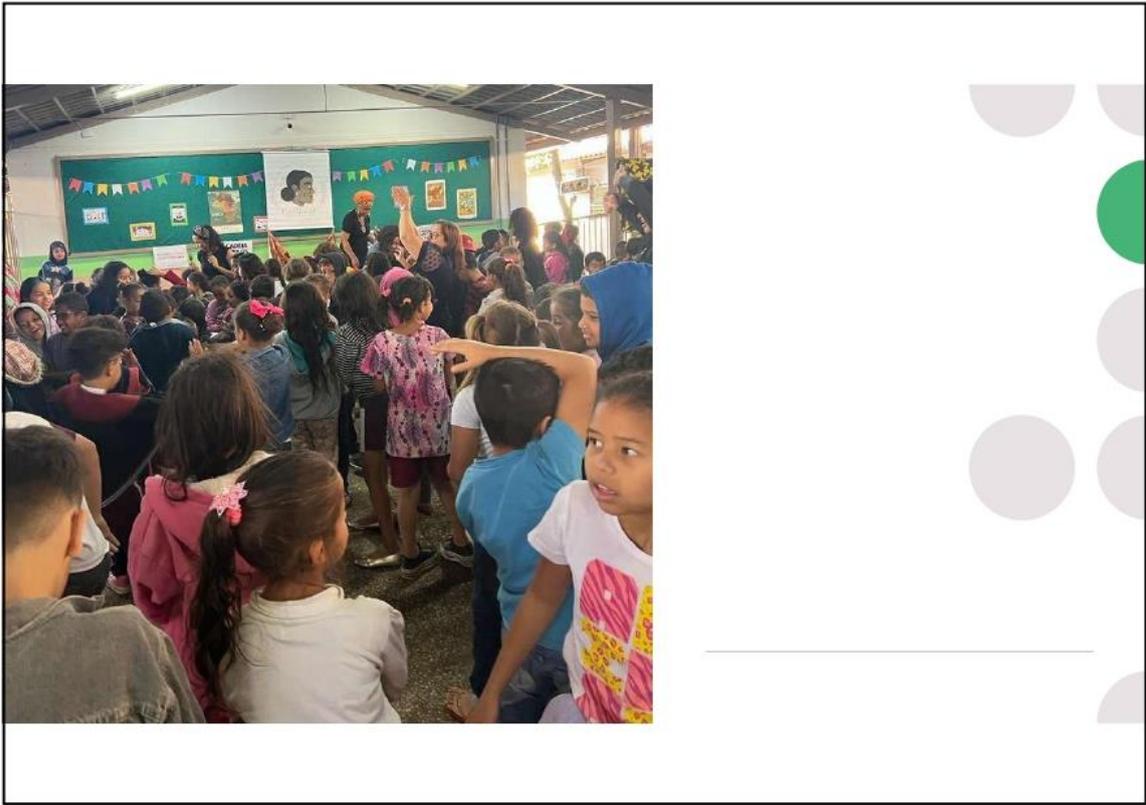
**ANEXO III – FOTOS DAS POVOADAS**



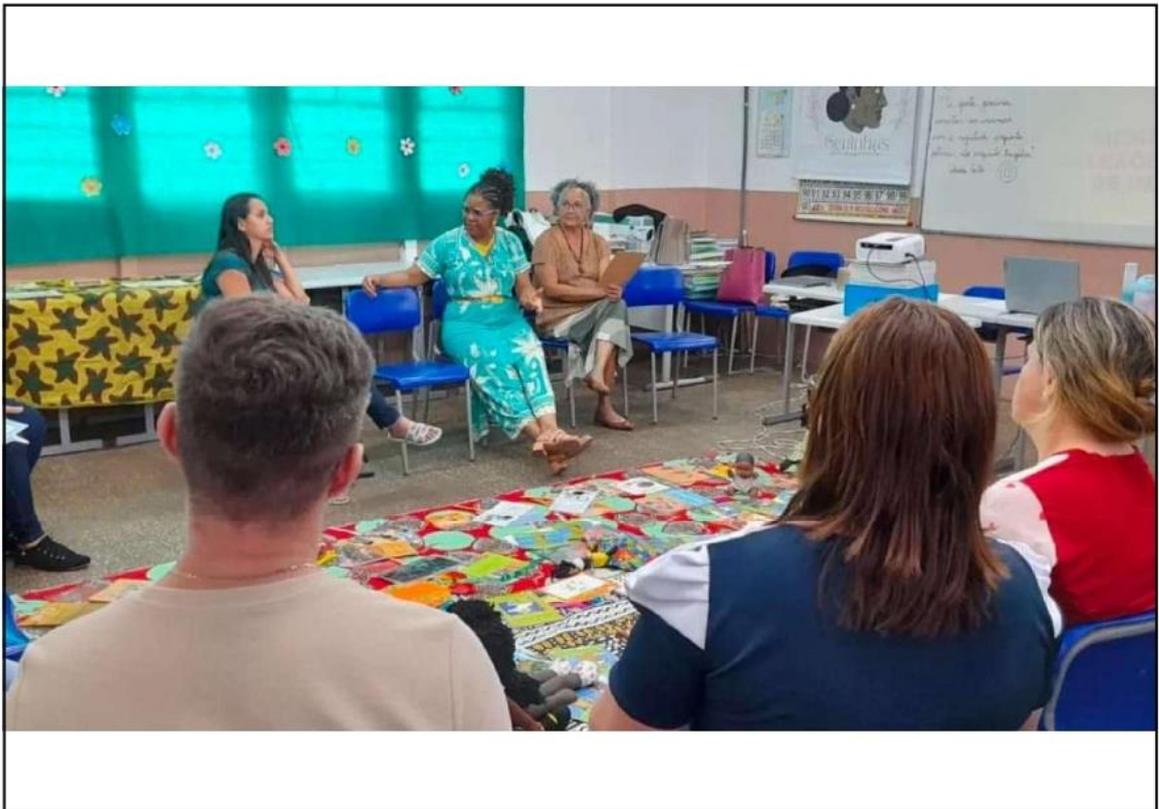
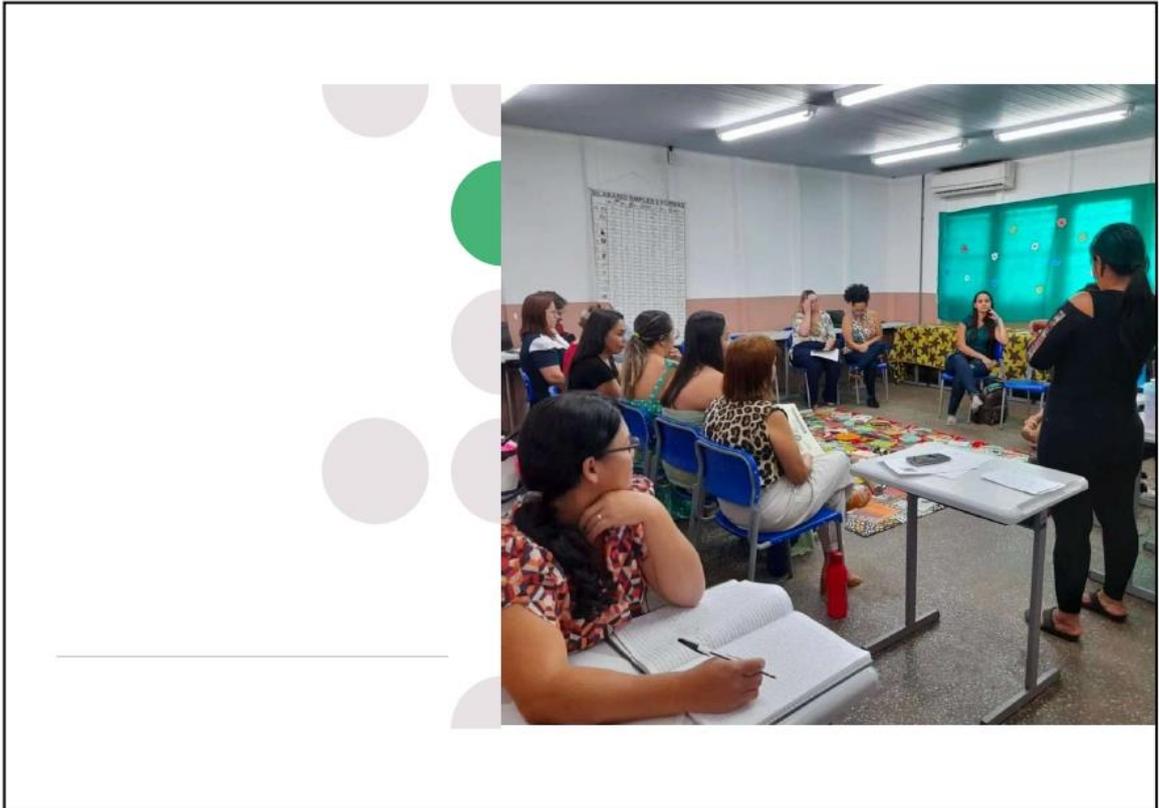




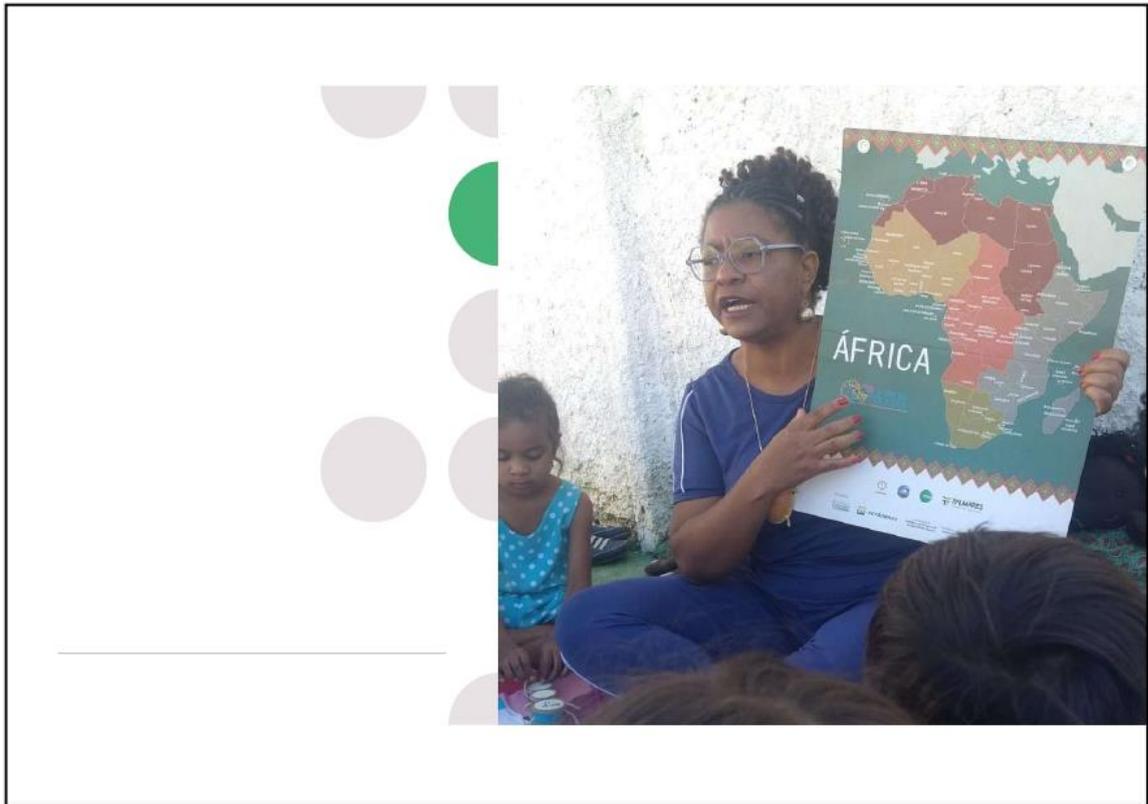


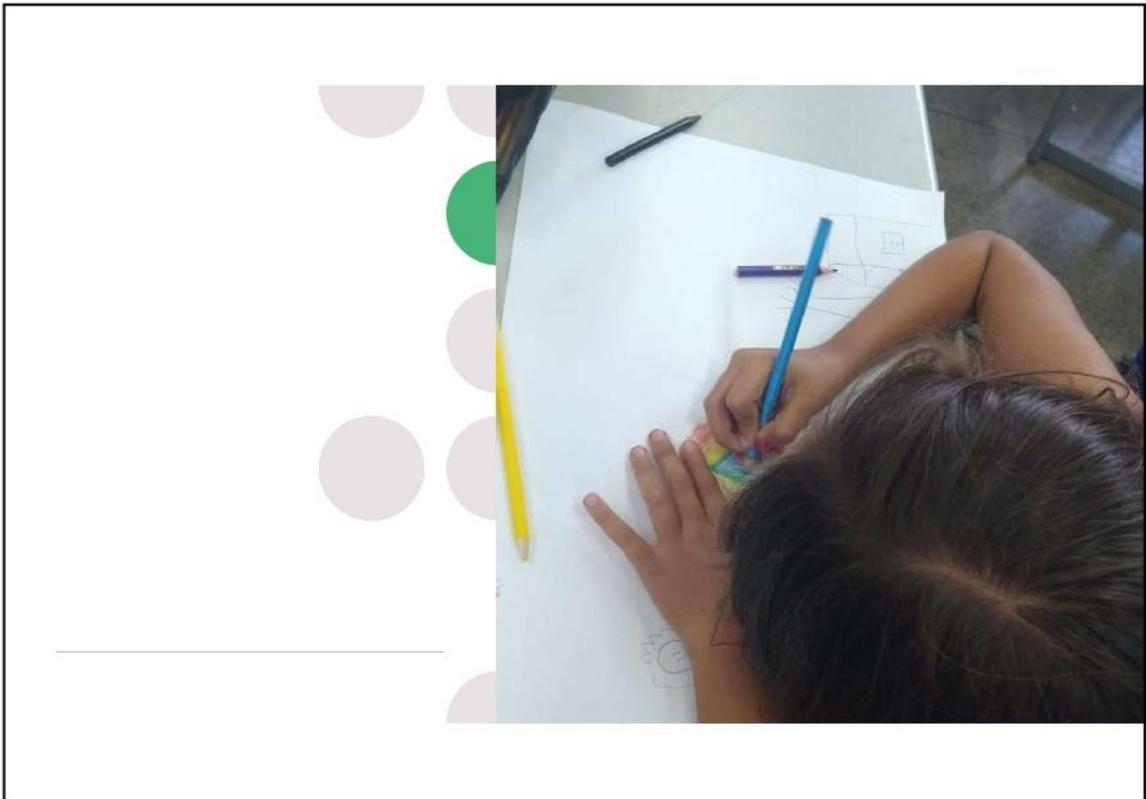
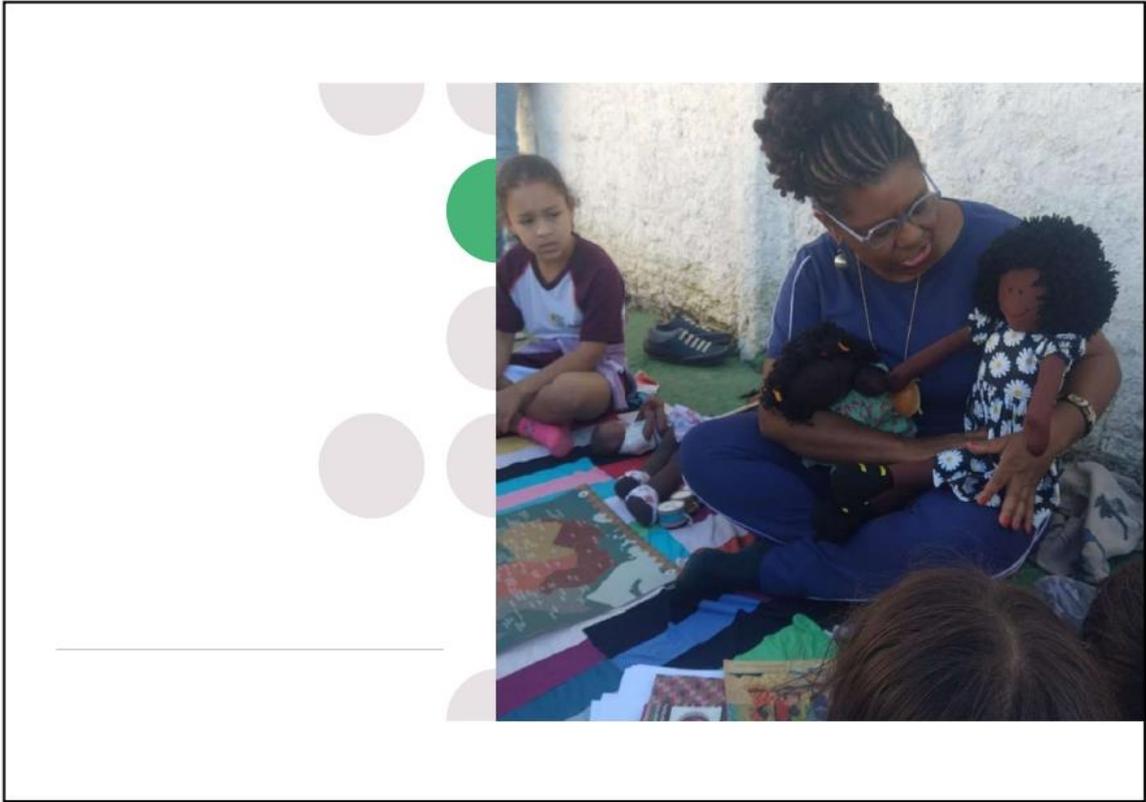


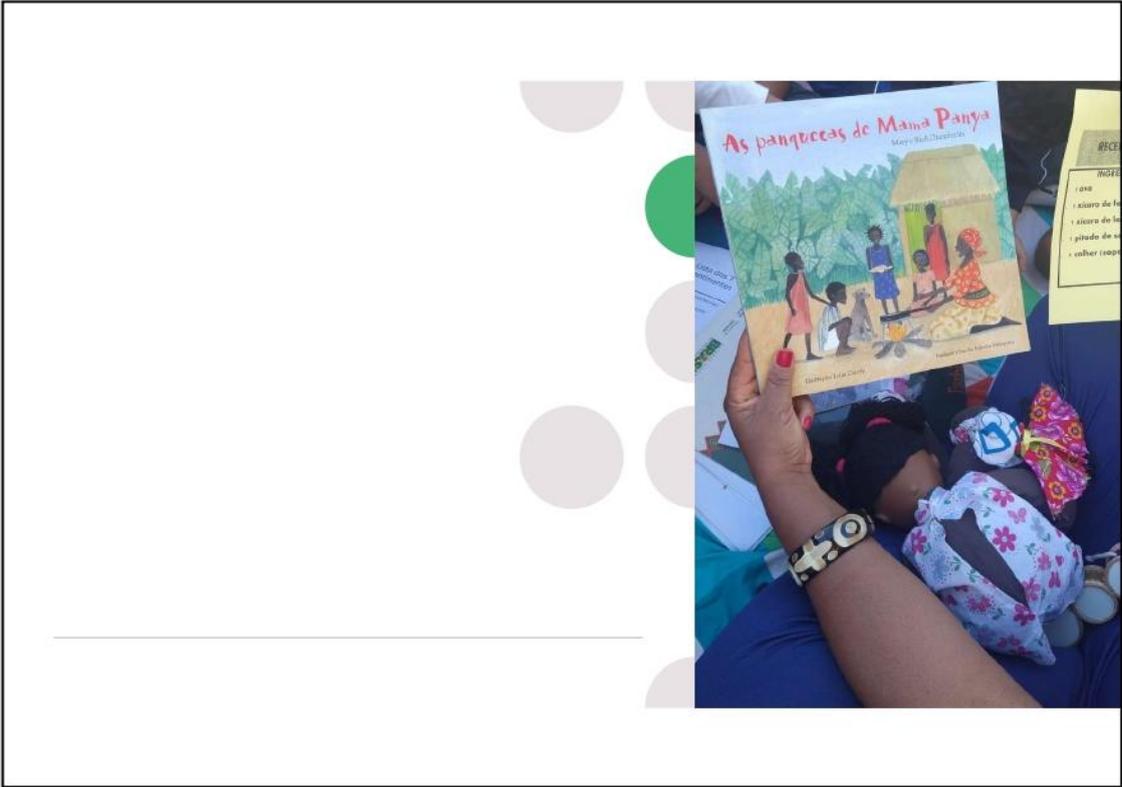


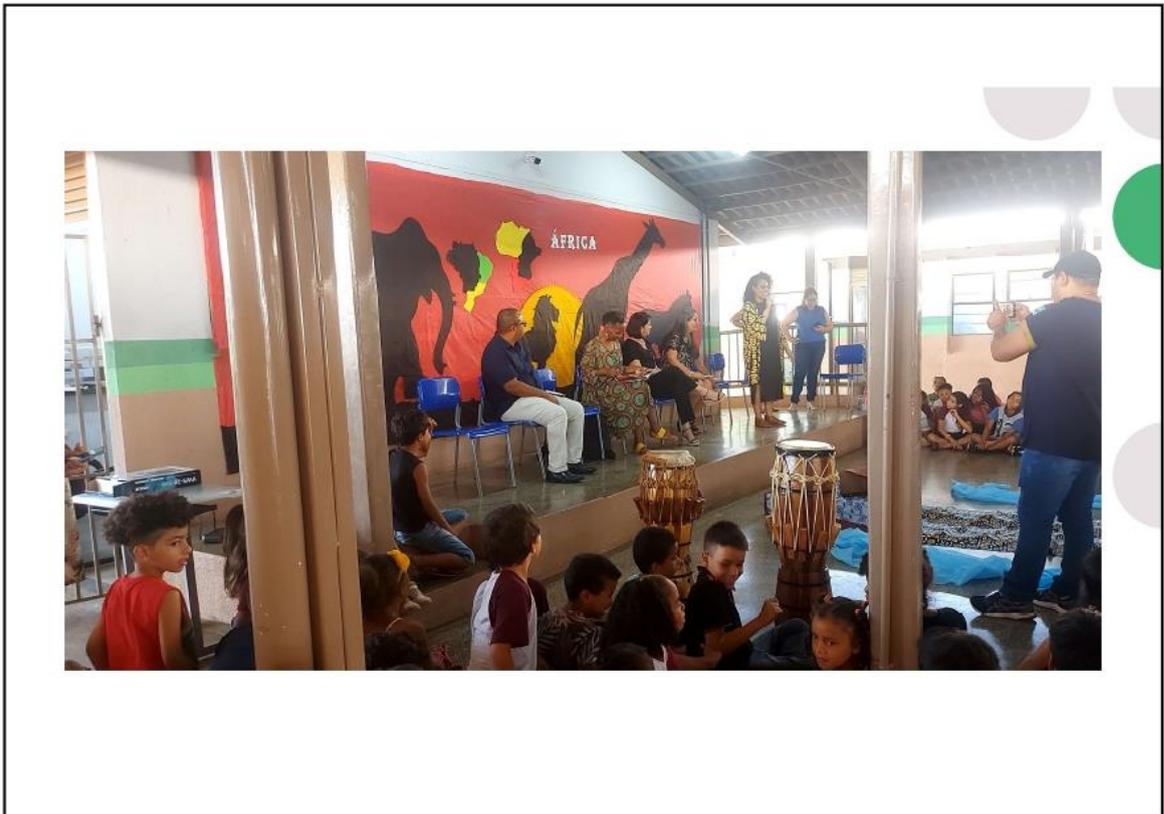
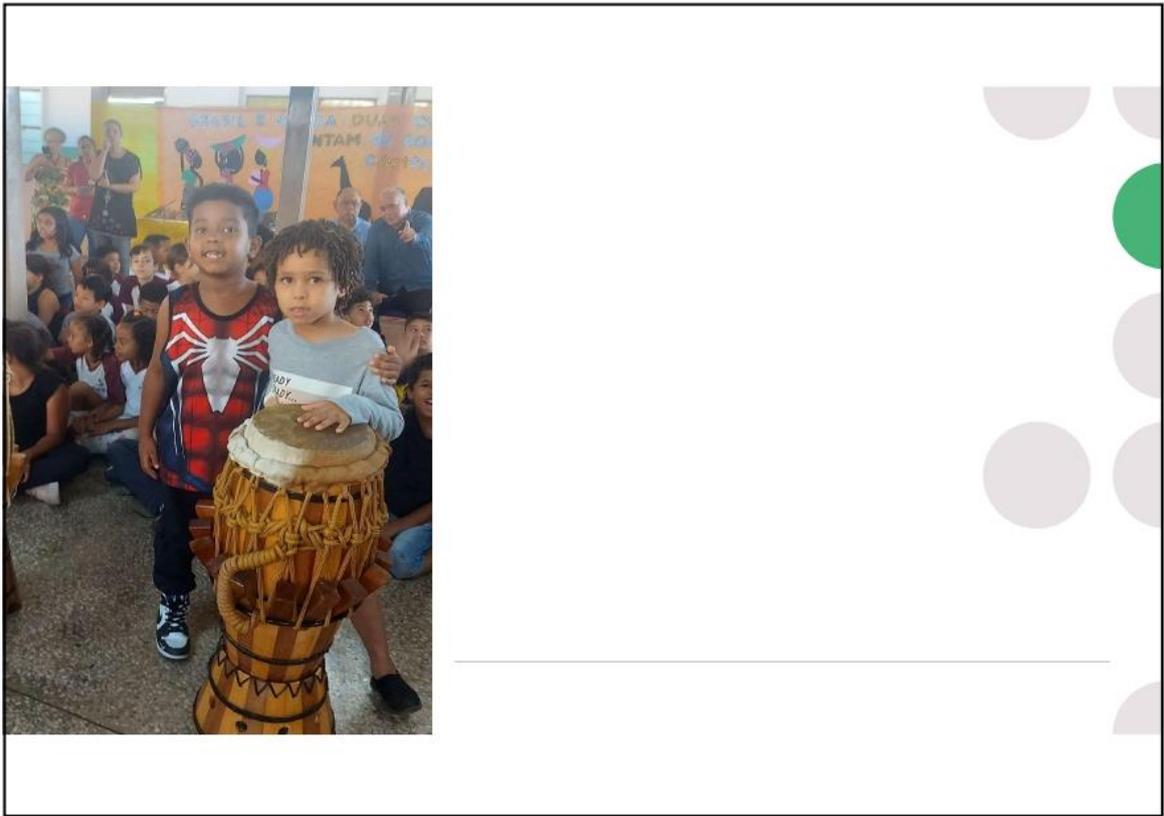


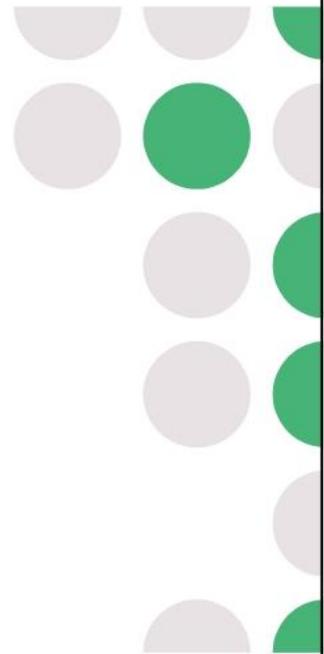
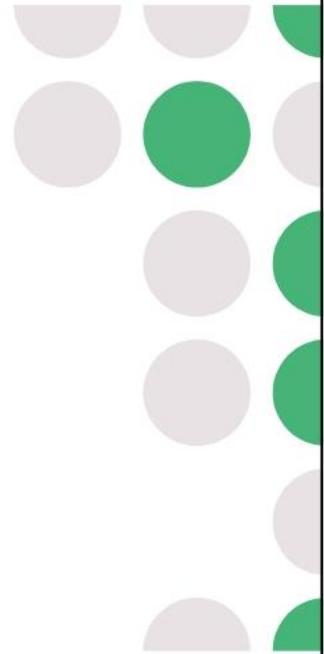












ANEXO IV - DESENHOS DAS CRIANÇAS



# Amostra

# Autorretratos

---

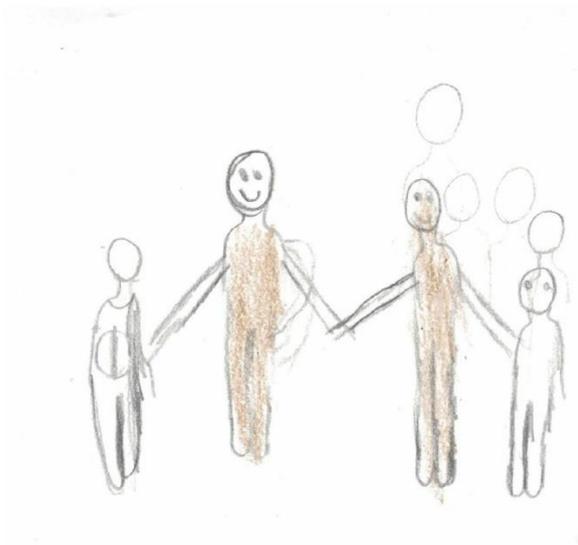




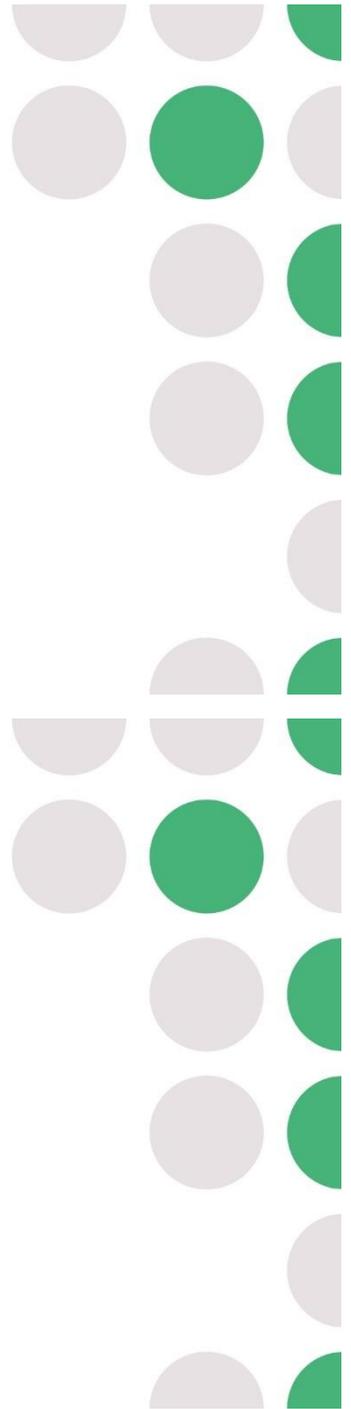














## ANEXO V – POVOADA BONECA ABAYOMI

### *BONECAS ABAYOMI*





ANEXO VI – AMOSTRA DOS RECADINHOS DAS CRIANÇAS  
E FOTOS DA FESTA



