

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**AS CORPOREIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E
NAS NARRATIVAS DAS DOCENTES EM DUAS INSTITUIÇÕES INFANTIS
PÚBLICAS**

Ariane Chiconelli Malta Beata
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

ARIANE CHICONELLI MALTA BEATA

**AS CORPOREIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E
NAS NARRATIVAS DAS DOCENTES EM DUAS INSTITUIÇÕES INFANTIS
PÚBLICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck

Coorientadora: Terezinha Duarte Vieira

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

B369c
2025 Beata, Ariane Chiconelli Malta, 1997-
As corporeidades de crianças negras nas práticas educativas e nas narrativas das docentes em duas instituições infantis públicas / Ariane Chiconelli Malta Beata. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (138 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Heloísa Raimunda Herneck.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 125-138.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.591>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Diferenças individuais em crianças. 2. Crianças negras. 3. Diferenças entre os sexos na educação. 4. Discriminação racial. 5. Educação infantil - Leopoldina (MG). I. Herneck, Heloísa Raimunda, 1964-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 372.21

ARIANE CHICONELLI MALTA BEATA

**AS CORPOREIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E
NAS NARRATIVAS DAS DOCENTES EM DUAS INSTITUIÇÕES INFANTIS
PÚBLICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 13 de agosto de 2025.

Assentimento:

Ariane Chiconelli Malta Beata
Autora

Heloisa Raimunda Herneck
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 17/09/2025 às 07:41:13 e pela orientadora em 17/09/2025 às 10:30:27. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **OY81.3RPW.R38R** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma das formas de reconhecer que os passos não foram dados sozinhos.

Agradeço a Deus, força onipotente que me sustentou sussurrando coragem nos momentos mais desafiadores.

Aos meus familiares, por cada gesto de cuidado e pelas palavras de incentivo.

À minha irmã Larissa, em especial, por ser meu pouso tranquilo e minha companheira de vida que esteve presente em cada passo.

Ao meu sobrinho Gabriel, que talvez ainda não compreenda o que tudo isso significa, mas que um dia há de entender o quanto o estudo é valioso para nós, trabalhadores que lutamos diariamente por um futuro mais digno.

Ao meu companheiro Thiago, por ser morada nos dias difíceis e alegria nos dias de conquista.

Ao meu cunhado Matheus, que sempre acreditou na força de um mestrado e na ideia de esticar a corda da formação.

Aos meus velhos amigos, que regaram minhas ausências com compreensão, em especial, à Letícia Vasconcelos, que me guiou ao ingresso ao mestrado e me concedeu dicas preciosas.

Aos colegas de turma, por compartilharem comigo o percurso e os aprendizados, sobretudo à Lidiane, Nirvana, Thais Mathias e Carlos, meus companheiros de travessia.

À minha orientadora Heloísa, e à minha coorientadora Terezinha, por aceitarem caminhar ao meu lado com parceria, afeto e rigor.

À Daiana Nascimento dos Santos, pela generosa parceria internacional firmada nesta pesquisa.

Aos grupos de estudos Educagera e Fenador, pelas trocas potentes e pelo compartilhamento de saberes.

À Universidade do Estado de Minas Gerais - Leopoldina, minha primeira casa de formação, por ter plantado em mim o desejo de seguir me especializando.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (João Guimarães Rosa, 1994, p. 85).

RESUMO

BEATA, Ariane Chiconelli Malta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2025. **AS CORPOREIDADES DE CRIANÇAS NEGRAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E NAS NARRATIVAS DAS DOCENTES EM DUAS INSTITUIÇÕES INFANTIS PÚBLICAS**. Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck. Coorientadora: Terezinha Duarte Vieira.

O trabalho apresentou a intersecção entre gênero e raça na infância com foco nas corporeidades negras produzidas nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Tomando como pressuposto o corpo enquanto um território produzido constantemente por meio de intencionalidades, a pesquisa visou compreender as infâncias e as dinâmicas de poder que são empreendidas nas subjetividades negras embutidas no recorte de gênero. Desta forma, as análises direcionaram para as práticas educativas cotidianas da E.I., na tentativa de elucidar as manifestações racistas e sexistas, bem como elas podem colonizar os corpos e ressoar na identidade das crianças. A perspectiva teórico metodológica foi qualitativa ancorada nos estudos com os cotidianos e no pós-estruturalismo, em que concedem a verdade como construção derivada de contextos culturais, políticos e históricos. O universo da pesquisa relaciona-se a dois CMEIs em Leopoldina - MG, com foco na pré-escola. A imersão em campo foi operacionalizada pela observação participante e rodas de conversas com professoras, que foram basilares para a produção dos achados e alcance dos objetivos alvitrados. Os achados produzidos apontam para a movimentação do racismo e sexismo nas práticas educativas cotidianas a partir das correções desproporcionais, dos silenciamentos, das narrativas curriculares e das relações entre educadoras e crianças. Constatou-se que os corpos negros infantis são regulados de maneiras distintas conforme seus gêneros, isto é, os meninos associados à indisciplina, enquanto as meninas são pressionadas à docilidade e à adequação estética ao padrão branco. Observou-se que práticas educativas racistas podem emergir entre educadoras negras que passaram pelo mesmo processo discriminatório em suas travessias, o que indica a necessidade do comprometimento com a descolonização do pensamento educativo. Assim, nas tramas cotidianas, a Educação Infantil mostrou-se um espaço de corpos negros que sentem a realidade de um projeto colonizador, mas que, sincronicamente, insurgem contra a imposição colonial. Portanto, esta pesquisa conclui-se enaltecendo o movimento de (re)criação das subjetividades generificadas e racializadas, que se fazem e refazem nos encontros cotidianos.

Palavras-chave: Gênero e raça; Corpos nas Infâncias; Educação Infantil.

ABSTRACT

BEATA, Ariane Chiconelli Malta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2025. **The corporealities of black children in educational practices and in the narratives of teachers in two public children's institutions.** Adviser: Heloisa Raimunda Herneck. Co-adviser: Terezinha Duarte Vieira.

The study presented the intersection between gender and race in childhood, focusing on black corporealities produced in the daily practices of Early Childhood Education. Taking as a premise the body as a territory constantly produced through intentionalities, the research aimed to understand childhoods and the power dynamics that are undertaken in black subjectivities embedded in the gender section. Thus, the analyses focused on the daily educational practices of early childhood education in an attempt to elucidate racist and sexist manifestations, as well as how they can colonize bodies and resonate in children's identities. The theoretical and methodological perspective was qualitative, anchored in studies of everyday life and post-structuralism, which grant truth as a construction derived from cultural, political, and historical contexts. The research universe relates to two CMEIs (Municipal Early Childhood Education Centers) in Leopoldina - MG, with a focus on preschool. Immersion in the field was operationalized through participant observation and conversation circles with teachers, which were fundamental for producing the findings and achieving the proposed objectives. The findings point to the movement of racism and sexism in everyday educational practices based on disproportionate corrections, silencing, curricular narratives, and relationships between educators and children. It was found that black children's bodies are regulated differently according to their gender, that is, boys are associated with indiscipline, while girls are pressured to be docile and conform aesthetically to the white standard. It was observed that racist educational practices can emerge among black educators who have undergone the same discriminatory process in their own lives, which indicates the need for a commitment to the decolonization of educational thinking. Thus, in everyday situations, early childhood education has proven to be a space for Black bodies that feel the reality of a colonizing project but, at the same time, rise up against colonial imposition. Therefore, this research concludes by praising the movement of (re)creation of gendered and racialized subjectivities, which are made and remade in everyday encounters.

Keywords: Gender and race; Bodies in Childhood; Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento de dissertações e teses na série histórica de 2013 a 2023 - BDTD .	14
Quadro 2 - Mapeamento dos artigos na série histórica de 2013 a 2023 - Scielo	15
Quadro 3 - Mapeamento dos artigos na série histórica de 2013 a 2023 – Google Acadêmico	16
Quadro 4 - Ações para o desenvolvimento da pesquisa.....	18
Quadro 5 - Dinâmica dos privilégios – roda 1	97
Quadro 6 - Dinâmica dos privilégios – roda 2	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prática educativa de mãos negras com folhas formando um coração	86
Figura 2 - Prática educativa sobre a negritude em suas várias tonalidades.....	87
Figura 3 - Prática educativa para celebrar o cabelo afro	88
Figura 4 - Prática educativa exibida na entrada da escola.....	89
Figura 5 - Boneca Abayomi produzida na prática educativa	90

SUMÁRIO

1. MOVIMENTOS INICIAIS	10
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Os estudos com os cotidianos como percurso metodológico	19
2.2 O universo da pesquisa	23
2.3 Caminhos trilhados para produção dos achados.....	24
2.4 Travessias no cotidiano infantil.....	26
2.4.1 Travessia I: CMEI Sebastião Guedes Moraes Mendonça	26
2.4.2 Travessia II: CMEI Ilídio Raimundo.....	28
3. TERRITÓRIO DO CORPO, CONTROLE E DISCIPLINA.....	30
3.1 Disciplinamento dos corpos: composições educacionais sobre gênero e raça	31
3.2 “Se você gosta de ficar em pé, fica em pé aqui!”: o corpo negro disruptivo.....	34
3.3 Ser criança onde não há infância: questões raciais em pauta	40
4. REPRESENTAÇÕES E REFERÊNCIAS NO IMAGINÁRIO INFANTIL RACISTA GENERIFICADO.....	45
4.1 Relações de gênero e seus aspectos na subjetivação	50
4.2 “Referências acessíveis é poder pra imaginar”: registros sobre as representações	54
5. NEGRITUDE E O PROCESSO DE RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS	58
5.1 Raça e racismo: perspectivas históricas e contemporâneas.....	62
5.2 Entre o alguém e o ninguém: as tensões da existência negra	67
5.3 Somos todas/os “marrom-bombom”: quando o eufemismo esconde a identidade negra ..	72
6. EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NEGRAS SOB OS MUROS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
6.1 As infâncias na tessitura do ser criança: conceitos e fundamentos	81
6.2 A negritude nas paredes de um currículo embranquecido.....	85
7. NARRATIVAS DAS DOCENTES TECENDO GÊNERO E RAÇA	95
7.1 Percepções das rodas de conversa no Centro A	96
7.2 Percepções das rodas de conversa no Centro B.....	108
ENCERRAMENTOS (IN)ACABADOS... ..	122
REFERÊNCIAS	125

1. MOVIMENTOS INICIAIS

Este trabalho nasce das memórias vivas do meu corpo, manifestando minha própria história como ponto de partida para construção do conhecimento versado ao longo deste trabalho. Como nos lembra Fernando Pessoa (2006, p. 156) "Nunca desembarcamos de nós. Nunca chegamos a outrem, senão outrando-nos pela imaginação sensível de nós mesmos [...]". Isso denota que, de certa forma, estamos cerceados pela nossa subjetividade, percepções e experiências. Somos feitos dos nossos afetos e vivências.

Na infância, meu corpo era lido como dócil, comportado e submisso, preso às características de uma criança que não causava problemas, passiva, contornável e obediente. A corporeidade marcada em mim foi esculpida pelo silêncio. Silêncio que pode ser a única linguagem permitida às muitas crianças em uma sociedade que vê seus corpos como territórios a serem domados. Nos dizeres de Andrea Braga Moruzzi e Anete Abramowicz (2023, p. 80), em uma sociedade pautada no adultocentrismo “não há território mais disputado e controlado do que o corpo da criança”. É nesse controle que se escondem as dinâmicas de poder e as forças que silenciam e reprimem a expressão da infância, condição ainda mais agravada por marcadores sociais como gênero e raça.

A presente pesquisa consistiu na intersecção entre gênero e raça, e visou problematizar como as corporeidades negras são colonizadas com as práticas cotidianas na educação das infâncias, decorrente da hipótese da E.I. como espaço de colonização do corpo negro. O objetivo principal foi analisar a produção de subjetividades na colonização das corporeidades negras a partir das práticas educativas realizadas com as crianças do 2º período da Educação Infantil, no segmento da pré-escola e das narrativas das docentes. O escopo conduziu os objetivos específicos, tais como: 1. Sistematizar o conhecimento acerca da produção dos corpos infantis de crianças negras/os na Educação Infantil (Pré-Escola); 2. Distinguir as marcas de gênero e raça reproduzidas pelas práticas educativas; 3. Produzir possibilidades para a descolonização dos corpos com as educadoras da Educação Infantil a partir das narrativas; 4. Analisar os efeitos do conhecimento produzido com as educadoras.

O sentido de gênero e raça é inscrito no corpo desde muito cedo, conforme Oyèrónké Oyêwùmí (2021), o corpo é o alicerce sobre o qual se ergue toda ordem social. Para além dos aspectos biológicos, ele faz parte de uma construção social e se opera como um repositório de memórias, experiências e interações que moldam nossa existência no mundo. Na primeira infância, o senso comum preconiza a educação do corpo associada ao desenvolvimento motor, tendo como base o estímulo à coordenação, equilíbrio e força. Por vezes, os aspectos

emocionais e sociais são desconsiderados. No entanto, os corpos dispõem de uma dimensão social, na medida em que são percebidos, interpretados e significados dentro de uma sociedade.

O sistema de opressão é interligado por marcadores sociais como gênero e raça que podem ser determinantes nas condições de privilégios, desigualdades e discriminações. A minha história é a de um corpo que aprendeu que mesmo revestido por uma feminilidade aceita nos moldes da branquitude, não se eximiu das mazelas do sexismo. É também diante desse corpo (cis, branco e educado para não se incomodar com as questões raciais) que também é parte do problema, eu me lanço neste estudo, porque é preciso que a branquitude se desconforte, se desmonte e se comprometa.

Ao tentar decifrar minhas marcas generificadas, encontrei nos estudos de gênero uma trilha de compreensão. Com o tempo, essa trilha me encaminhou para os estudos raciais, compreendendo a ferida duplamente cruel cavada pelo sexismo e racismo, sobretudo nos corpos de mulheres negras. Os estudos da infância já moravam em mim desde os primeiros passos na pedagogia, mas como costurar tudo isso em um mesmo tecido? Como narrar os corpos infantis que carregam o ônus da suspeita, da exclusão e do não pertencimento?

O termo “gênero” foi tomado pelas lentes da teoria social e feminista em meados de 1970 nos Estados Unidos. Contudo, sua popularização ocidental acontece somente na década de 1990, visando novas formas de pensar as concepções de masculino e feminino. Fugindo do essencialismo, gênero é invenção, é artifício que emana nos gestos e nas relações. É um dispositivo histórico-cultural, que nos classifica e nos posiciona no mundo (Lins; Machado; Escoura, 2016). Como uma construção histórica, a categoria se encontra em movimento e não deve ser constituída em sua singularidade. Pensá-la nos moldes plurais é tarefa urgente, enfatizando as diversidades de gêneros e engendrando um resgate identitário e racial.

Gênero e raça, em suas dimensões históricas, é importante para pensarmos questões epistemológicas e sociais, sobretudo, refletir sobre políticas públicas nesses campos. Ambas categorias nos organizam antes mesmo de sabermos falar e criam destinos antes que possamos escolher nossos caminhos. Nesses entrelaçamentos, há uma zona de dor, onde o sexismo e o racismo se fundem e produzem violências.

O sexismo ancorado com o racismo produz efeitos violentos sobre a mulher em particular (Gonzalez, 1984). Ao desnudar a diferença dentro da diferença (Crenshaw, 2004), entendemos que a construção da subjetividade de meninas negras perpassa por marcas distintas das meninas brancas. Os meninos negros, por sua vez, são privados da inocência da infância, e muitas vezes, alvos da hiper-masculinização, imposta pelo racismo estrutural, que os associa às imagens de violência e ameaça. Tal imposição dificulta a expressão do amor, da sensibilidade

e do cuidado. O racismo estrutura o modo como são vistos, enquanto o sexismo estrutura o modo como são silenciados.

Grada Kilomba (2019) aponta que o racismo e o sexismo formam ideologicamente o senso comum a partir da referência de diferenças naturais e biológicas. Apesar disso, eles não são semelhantes. O gênero e a opressão racial não devem ser representados como paralelos, uma vez que ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente. Essas categorias formam nós que apertam mais em alguns corpos do que em outros. Por isso, precisamos desfazer com sensibilidade e coragem, sobretudo, no cotidiano infantil.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, corresponde a fase em que as bases são solidificadas institucionalmente, e por isso, é uma etapa fundamental no processo educacional, pois a criança inicia seu processo de construção social. O cotidiano nessa etapa demarca os corpos, sujeitos às normas e comportamentos sociais a partir de práticas educativas que são disseminadas na rotina, nos brinquedos, nas histórias contadas e omitidas, nos gestos das educadoras, nos silêncios e nos exageros. São conjuntos que formam a gramática que esculpem as subjetividades infantis negras. Tudo ensina, mesmo sem intenção. E o que se aprende, muitas vezes, é que existir na infância negra é não caber.

Neste ângulo, o recorte desta pesquisa na Educação Infantil se justifica na concepção de infância que posiciona as crianças enquanto sujeitos políticos, capazes de pensar, transformar, agenciar e tensionar aspectos culturais e sociais. Reconhecer as crianças como produtoras de culturas enseja novas formas de existência e percepções de mundo. Tal reconhecimento gera um fluxo de produções de subjetividades que podem ecoar diretamente nos códigos sociais, provocando deslocamentos.

Na tentativa de elucidar a questão de pesquisa, este trabalho dissertou a partir dos atravessamentos de gênero e raça, partindo do pressuposto da Educação das Infâncias como aliada no enfrentamento ao racismo e sexismo. Tal perspectiva delineia que os preconceitos e discriminação não são inerentes aos seres humanos, esses comportamentos são adquiridos mediante a estrutura em que vivemos. Debruçar-se no cotidiano da Educação Infantil engloba compreender as nuances das práticas educativas sexistas e racistas, que disciplinam os corpos a favor das marginalizações presentes em nossa sociedade. Valores provenientes de uma sociedade supremacista masculina, branca e colonial podem escapar nos dispositivos que compõem as práticas educativas. Nesse sentido, a etapa da infância emerge como potente para combater o racismo e o sexismo, uma vez que ninguém nasce racista ou sexista. Trata-se de violências cultivadas, que podem e devem ser desfeitas.

Na Educação Infantil, os discursos podem fabricar realidades que mantêm a organização social do patriarcado e do racismo, e o resultado disso são expectativas desiguais para meninos e meninas, bem como para brancos e pretos. A título de exemplo, uma criança branca com seu corpo carregado por um padrão de beleza eurocêntrico, muitas vezes, recebe mais acolhimento, elogio e atenção que a criança negra não aufere, pois carrega em seu corpo e em seus traços características desvalorizadas em nossa sociedade (Cavalleiro, 2024). Esse cenário é pautado no colonialismo¹, que determinou a dominação de culturas e povos, estabelecendo normas estéticas e culturais. Nesse sentido, a raça é socialmente construída e atravessa os corpos.

Diante desse contexto, repensar a prática educativa é necessário para mudar essas condutas que favorecem comportamentos sexistas e a lógica da branquitude. A instituição educacional possui a responsabilidade política de praticar uma educação que atenda a equidade entre os gêneros e a redução das desigualdades, em consonância aos princípios fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A nova agenda para o desenvolvimento sustentável, conhecida como “Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”, em seu quinto objetivo propõe, promover a igualdade de gênero no mundo e empoderar todas as mulheres e meninas na perspectiva de oportunizar condições iguais, e um mundo mais justo e sustentável para todos/as. Concomitantemente, o décimo objetivo diz respeito a redução das desigualdades, e ao versar sobre esta questão, é fundamental elencar as questões étnico-raciais e de gênero, pois elas marcam as experiências e oportunidades em diversos setores da sociedade, como educação, saúde, renda, entre outros.

Portanto, na condição de mulher cisgênero² e branca, reconhecendo os privilégios da branquitude³ que me banham, a opção por ser pesquisadora neste campo dos estudos parte das inquietações enquanto educadora. É justamente a partir desse reconhecimento que escolho pesquisar como alguém que escuta, se responsabiliza e se compromete no desmonte das estruturas que produzem desigualdades.

¹ O colonialismo consiste em uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se trata de um padrão de poder que não se limita às relações formais de dominação colonial, e envolve as formas pelas quais as relações intersubjetivas se interagem por meio de posições de domínio e subalternidade de viés racial (Hollanda, 2020).

²De acordo com Jaqueline Gomes Jesus (2012, p. 10) “Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento.”

³O conceito de branquitude vai ao encontro com a concepção de Cida Bento (2022, p. 62) “[...] a branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais”.

A relevância acadêmica e científica do estudo foi apresentada através da realização de um estado da arte, com objetivo de mapear as pesquisas e artigos produzidos nos últimos dez anos (2013-2023) e disponibilizados em três plataformas distintas, sendo elas: *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*; *Google Acadêmico*; e *Scielo*. Esse movimento foi realizado em 2023 como ponto inicial desta pesquisa, a fim de encontrar pesquisas que se encaixassem com os conceitos e propostas percorridos por aqui. Os parâmetros de busca foram conduzidos pelos seis descritores selecionados: 1) Corpos na Educação Infantil; 2) Corpos negros na Educação Infantil; 3) Corpos femininos na Educação Infantil; 4) Gênero e raça na Educação Infantil; 5) Cotidiano na Educação Infantil; 6) Práticas Educativas na Educação Infantil.

A seguir, o primeiro quadro apresenta os 15 estudos selecionados por descritor, títulos, instituição, tipologia, autoria e ano de publicação. Tratam dos resultados advindos da análise quali-quantitativa das pesquisas com base no repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 1 - Mapeamento de dissertações e teses na série histórica de 2013 a 2023 - BDTD

Ano	Títulos	Descritor	Tipologia	Instituição	Autoria
2013	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	4	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Eduarda Souza Gaudio
2013	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural	5	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	Juliana Lopes Garcia
2015	Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?	1	Dissertação	Universidade Federal De Mato Grosso	Gislene Cabral de Souza
2016	Educação do corpo e de gênero na ed. infantil: uma análise da produção de conhecimento na área da ed.	1	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	Rosana Vieira
2016	Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação infantil: entre a linha e o desalinho	1	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	Narda Helena Jorosky
2017	Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	6	Tese	Universidade de São Paulo	Waldete Tristão Farias Oliveira
2018	Práticas educativas e a docilização do corpo na educação infantil	1	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Letícia Izabel V. Martins
2018	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil	1	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Diorge Santos da Costa
2019	Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	1	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Michele L. Leguiça
2019	(RE) LENDO O COTIDIANO: proposta de material didático para a educação infantil	5	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Rúbia Cristina D. G. Dias

2020	Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de ed. infantil de Belo Horizonte	2	Dissertação	Universidade do Estado de Minas Gerais	Elândia dos Santos
2020	Descolonizando as propostas curriculares na ed. infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero	4	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo	Solange Oliveira Ferreira
2021	Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na ed. infantil	6	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	Guilherme Vieira Alves
2022	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	2	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Keise Barbosa da Silva
2022	Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo: relações étnico-raciais na ed. infantil	2	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Kátia Karoline Ferreira Silva

Fonte: elaborada pela autora.

O segundo quadro esboça o mapeamento dos artigos com base no repositório da Scielo, fragmentados por títulos, tipologias, instituições, anos e autorias, totalizando sete produções no período estudado.

Quadro 2 - Mapeamento dos artigos na série histórica de 2013 a 2023 - Scielo

Ano	Títulos	Descritor	Tipologia	Instituição	Autoria
2022	A aprendizagem enquanto afetação do corpo: primeiras aproximações ao estudo de práticas de divulgação científica para o público infantil.	1	Artigo	Revista Ciência e Educação	Ludmila O. de Souza; Francisco Â. Coutinho; Gabriel M. Viana; Débora D. Reis.
2020	Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares.	1	Artigo	Educar em Revista	Sandra Kretli da Silva
2019	Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na educação infantil.	1	Artigo	Revista Pro-Posições	Patrícia D. Prado; Viviane S. Anselmo.
2019	O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis.	1	Artigo	Revista Movimento (UFRGS)	Andrize R. Costa; Roselaine Kuhn; Franciele R. da Silva Ilha
2020	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte.	5	Artigo	Cadernos Pagu	Peterson Rigato da Silva; Tássio José da Silva; Daniela Finco.
2020	Não é nenê, ela é preta: educação infantil e pensamento interseccional.	5	Artigo	Educação em Revista	Flavio Santiago

2013	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil”	5	Artigo	Revista brasileira de educação	Márcia Buss-Simão
------	--	---	--------	--------------------------------	-------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados lapidados no Google Acadêmico estão apresentados a seguir, reunindo dez artigos provenientes de diferentes instituições e publicados tanto revistas quanto anais de congressos. O terceiro quadro apresenta os trabalhos de forma organizada, valorizando as autorias, sem o risco de incorrer em epistemicídio.

Quadro 3 - Mapeamento dos artigos na série histórica de 2013 a 2023 – Google Acadêmico

Ano	Títulos	Descriptor	Tipologia	Instituição	Autoria
2014	A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil.	1	Artigo	Revista da Faculdade de Educação Física	Viviane Sobh Souza e Marcos G. Neira
2014	Relações étnico-raciais e práticas educativas na educação infantil: um estudo exploratório”.	6	Artigo	I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades	Edna Martins
2015	Diversidade cultural, produção de subjetividade e infância: pensando o cotidiano na educação infantil.	5	Artigo	Horizontes USF	Kassia Siqueira; Marina Bueno e Taís Souza
2015	Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo.	6	Artigo	Revista Espaço Acadêmico	Janeide Sousa Silva
2017	Corpos de meninas e corpos de meninos na educação infantil: uma etnografia sobre a construção social de gênero na infância.	1	Artigo	Seminário internacional fazendo gênero	Laura Tereza De Sá e Benevides Inoue
2017	Políticas de gênero e raça na educação infantil: experiências com a contação de histórias.	4	Artigo	XXXI Congreso Alas Uruguay	Fabiane França e Delton Aparecido Felipe.
2018	Práticas educativas inclusivas na educação infantil: superando a marcação social de gênero e raça entre as crianças pequenas.	4	Artigo	Revista educação em perspectiva	Elizabete Costa-Renders; Rosana Gazotto e Cleia Santos
2019	Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil.	1	Artigo	Revista teias	Ana Cláudia S. Zouain e Larissa F. R. Gomes
2021	Entre a escola real e a desejada: a disciplinarização dos corpos na educação infantil.	1	Artigo	Revista humanidades e inovação	Tatiane Priscilla Caires e Márcia Aparecida Amador Márcia
2022	Gênero na educação infantil: notas sobre políticas, formação e práticas educativas”.	6	Artigo	Revista Interacções	Cleriston dos Anjos; Manassés Oliveira; Luciana Araújo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos selecionados foram o cerne para analisar a intersecção entre gênero e raça na perspectiva do corpo. Nesse panorama, as análises revelaram uma predominância de trabalhos que tratam das temáticas de corpo, gênero e raça de forma isolada. Apesar de obter uma quantidade maior de produções sobre corpos na Educação Infantil, quando articulado com gênero e raça, observa-se um estágio ainda incipiente no desenvolvimento de pesquisas na área. A escassez de estudos no eixo de gênero e raça na dimensão dos corpos indica que esta pesquisa busca preencher lacunas presentes na produção acadêmica e científica do Brasil, viabilizar futuras pesquisas e políticas públicas na área da Educação Infantil brasileira e construir um referencial teórico capaz de auxiliar educadores que estão no cotidiano da E.I., de modo a subsidiar a implementação de práticas educativas que descolonize os corpos infantis.

Os resultados desta etapa da pesquisa proporcionaram contribuições que foram apresentadas no V Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sudeste, em 2023. Integrando a Sessão Temática intitulada “Educação antirracista: currículo, afeto e transformação” foi possível discutir acerca das temáticas em questão. Os frutos desta pesquisa também foram apresentados no II Congreso Nacional de Educación, Cultura y Sociedad, realizado no Chile, em 2024. Nesse encontro aprimoramos as discussões e trocas, dialogando com as perspectivas de pesquisadores da América Latina sob o viés das políticas públicas e o sistema educativo.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa não buscou emancipar pensamentos ou oferecer verdades prontas. Para além, é um convite aos educadores e educadoras para que ousem olhar com olhos que não se deixam domesticar pelo colonialismo. Para que sintam com corpos que reconhecem as margens e feridas, e que se deixem atravessar pelo incômodo. Como dito por Manoel de Barros (2000) é preciso transver e desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades. Nesse caminho, há um deslocamento do nosso olhar forjado pela modernidade colonial do Ocidente, observando nas sutilezas das práticas cotidianas da Educação Infantil como as crianças negras são produzidas e representadas. Dessa maneira, trata-se de subverter as narrativas dominantes e os regimes de verdades que tencionam uma colonização desses corpos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desta pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, perspectiva que Maria Cecília Minayo (2011) defende como basilar para interpretar questões específicas que não podem ser quantificadas. Sob a ótica dessa abordagem, mergulhamos no mundo dos significados das ações e das relações humanas, buscando compreender as nuances, os contextos e as interpretações que os sujeitos atribuem às suas experiências.

A valorização da subjetividade em detrimento da neutralidade científica é promovida, uma vez que todos/as nós falamos de um lugar específico e situado, que conduz a nossa forma de olhar e analisar as dinâmicas cotidianas. Assim sendo, os movimentos desta pesquisa foram guiados pelo viés pós-estruturalista, pois consiste em não buscar verdades absolutas, tendo em vista que a realidade é uma construção sociocultural e é atravessada por relações de poder e múltiplas perspectivas.

A operacionalização da pesquisa ocorreu a partir das seguintes atividades: 1) estado da arte e revisão de literatura; 2) observação participante das práticas com a Educação Infantil do segmento da Pré-escola; 3) Roda de conversa com professoras e discussão dos resultados da observação; 4) Análise de dados e redação da dissertação. Essas ações foram conduzidas pelos objetivos específicos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 - Ações para o desenvolvimento da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES
Sistematizar o estado do conhecimento acerca dos corpos infantis e negros produzidos na EI (pré-escola);	Estado da arte e Revisão de literatura
Distinguir as marcas de gênero e raça reproduzidas pelas práticas educativas;	Observação participante
Produzir possibilidades para a descolonização dos corpos;	Roda de conversa e discussão dos resultados da observação
Analisar os efeitos do conhecimento produzido com as educadoras.	Análise dos achados e redação da dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o aprofundamento de alguns aspectos relativos ao desenvolvimento, o delineamento da pesquisa parte dos princípios dos estudos com os cotidianos, sendo escolhido em razão dos argumentos: possibilita a compreensão das práticas educativas no contexto real em que ocorrem; permite o reconhecimento das dinâmicas de poder e hierarquias presentes no ambiente da E.I.; potencializa o impacto direto na prática pedagógica da E.I. Os preceitos dessa

metodologia foram fundamentais para imersão em campo, definição das variáveis, bem como para análise dos achados.

2.1 Os estudos com os cotidianos como percurso metodológico

Na presente subseção, tecemos considerações a respeito dos estudos com os cotidianos fundamentado nos seguintes autores: Carlos Eduardo Ferraço (2007; 2008; 2018); Eduardo Simonini (2016), Inês Barbosa de Oliveira (2007; 2012; 2016), Janete Magalhães Carvalho (2008), José Machado Pais (2003), Nilda Alves (2001; 2003; 2018), Maria da Conceição Silva Soares (2018) e Paulo Sgarbi (2007). Tais autores bebem na fonte de Michel de Certeau (1998) para fugir da obviedade e do modo dominante de pesquisa que aprendemos com a ciência moderna, a qual é preciso separar o sujeito do objeto. Assim, oferecem um arcabouço teórico-metodológico interessante para cartografar as redes relacionais e as dinâmicas presentes nos cotidianos escolares.

Utilizamos o conceito de percurso fundamentado em Certeau (1998), que o compreende como a maneira pela qual os sujeitos vivenciam e constroem o espaço no cotidiano. Ainda que o espaço seja mapeado, ele pode ser subvertido por meio das práticas individuais e coletivas. O mapa é esmiuçado como um memorando que prescreve ações, configurando uma estrutura fixa, pretensa à ordem e controle. Já o relato, enquanto forma narrativa do percurso, sugere um uso prático e vivido do espaço. Trata-se de uma feitura, uma ação em movimento, pois, como dito pelo autor: “Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia” (p. 215).

A título de exemplo, pensamos no currículo oficial de uma instituição de educação. Enquanto documento formal, ele descreve os conteúdos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do ano, e assim, assemelha-se a um mapa. O percurso, embora tenha o respaldo do mapa, configura-se como a prática do cotidiano. Ou seja, como as pessoas, na base vivida, usam o espaço escolar, ora seguindo o mapa, ora desviando dele.

As prescrições oficiais do currículo formal não conseguem imperar toda dinâmica das relações estabelecidas, tendo em vista que a escola é um organismo vivo, a qual não segue um roteiro linear e escapa das páginas dos documentos prescritivos. O currículo, para Ferraço (2021, p. 18):

[...] não se reduz a um documento prescritivo, mas sim tem a ver com a produção de um campo de experimentações efêmeras e que, portanto, são impossíveis de serem antecipadas e não se deixam capitalizar. Currículos em redes, que só são possíveis de serem pensados em suas tessituras, em suas insurgências, em seus efeitos e suas expansões, uma vez que são fugidios, imprevisíveis, hierárquicos, múltiplos,

efêmeros, metamorfoseados, permanente devir que não pode ser antecipado, nem planejado, muito menos idealizado ou prescrito.

No ambiente escolar, as “maneiras de fazer” são impostas a partir de normas e regras constantes, desde a concepção do currículo escolar até as dinâmicas da sala de aula. No entanto, os sujeitos presentes nesse espaço desafiam os protocolos por meio de suas “táticas cotidianas”, como aponta Michel de Certeau (1998). Embora o lugar seja ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas, os indivíduos “[...] circulam, vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (Certeau, 1998, p. 97). Essa abordagem denota uma rede sutil de movimentações e desvios que permeiam o cotidiano, sinalizando que onde há regras, há desvios.

O cotidiano, conforme descreve José Machado Pais, é uma “rota de conhecimento que não é parcela isolável do social” (2003, p. 31). Nessa perspectiva, a complexidade é inerente ao fenômeno cotidiano e sua compreensão não pode ocorrer de forma isolada do contexto social que o permeia. Superar a abordagem do cientificismo moderno que conduz o nosso modo hegemônico de pensar e enxergar é necessário para aderir uma visão que se baseia na experiência cotidiana. Como sugere Pais (2003), mesmo quando nada parece passar, é possível reconstruir o terreno da narrativa cotidiana, desvelando suas camadas de significados.

Dentro do panorama delineado, o cotidiano configura-se como uma dimensão criadora da vida em sociedade, bem como dos diferentes modos de existência humana produzidos. O termo “cotidianos” refere-se à vida de todo dia e aos seus criadores, incorporando suas criações singulares e coletivas. São os sujeitos, suas práticas e os sentidos que atribuímos que, ao longo do tempo, tecem e articulam redes de conhecimentos, significações e relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Corroborando com essa ideia, Eduardo Simonini (2016) discorda do entendimento do cotidiano como espaço de repetição, decifrando como um campo dinâmico, no qual se manifestam tensões e são construídos conhecimentos. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos como percurso metodológico desmonta a concepção tradicional de cotidiano como uma rotina monótona e desprovida de criatividade e significado. De acordo com Oliveira e Sgarbi (2007, p. 20) “[...] pesquisar o cotidiano é um processo de (re)invenção permanente do ato de pesquisar [...]”. Ao adotar essa abordagem metodológica, nos concentramos em valorizar os *saberesfazeres* dos indivíduos, entendendo-os como praticantes do cotidiano.

Ao se debruçar sobre as redes de *saberesfazeres*, Carlos Eduardo Ferraço (2007) frisa que precisamos considerar todos os sujeitos que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos

na tessitura e partilha das redes cotidianas. Nesse viés, as redes são enviesadas pelas conexões vivas que estão dentro, mas também atravessam os muros da escola, cruzam as ruas, e aprendem o imprevisto da vida. De outro modo, as redes de *saberesfazeres* não são algo que acontece apenas no cotidiano. Nos termos de Ferraço: “As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!” (2007, p. 78), ou seja, o cotidiano se faz nesse entrelaçar de histórias, práticas, afetos e saberes diversos, que incluem os oficiais e não-oficiais, os previstos e os súbitos.

Posicionar aqueles que vivenciam esses cotidianos como legítimos autores/autoras dos discursos com os cotidianos suscita o desinteresse na objetividade, neutralidade e impessoalidade germinada da modernidade científica. Nessa ótica, não existe a separação sujeito/objeto, dado que os “[...] objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (Ferraço, 2007, p. 78). Importa ao pesquisador *pensar/fazer* com os participantes, e não sobre ou para eles. Para mais, somos responsáveis pelos conhecimentos produzidos com nossas investigações, e estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossos lugares e histórias de vida (Ferraço; Carvalho, 2008).

Inês Barbosa de Oliveira (2012) concebe o cotidiano como *espaçotempo* permeado por criações, reinvenções e ações, rejeitando a noção hegemônica de cotidiano como mesmice. Nesse prisma, essas pesquisas não se limitam a criar conhecimentos, pois reconhece que estes são (re)construídos cotidianamente, de forma que o cotidiano se torna indissociável dos espaços de produção de conhecimento. Como defendido, “[...] é impossível reduzir a vida cotidiana aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna” (Oliveira, 2012, p. 56). Trata-se de uma esfera baseada em interações, rupturas e transformações que transcendem as fronteiras do convencional e do previsível.

Nesse aspecto, o cotidiano escolar se faz presente por meio das interações sociais, das práticas culturais, dos rituais diários, dos aparatos educacionais, da arquitetura e do espaço. Na contramão do olhar limitado que define o cotidiano como um lugar fixo, a pesquisa com os cotidianos delinea-o como um espaço em constante movimento. Para Certeau (1998) o espaço se traduz nas operações permeadas de dinamicidade, ele se caracteriza por ações realizadas por sujeitos históricos.

Conforme pontua Simonini (2016) as pesquisas nos/dos/com cotidianos consideram que há vida inteligente nas escolas, há produção de conhecimento que interferem de forma efetiva nos processos de aprendizagem, tanto dentro quanto fora dos limites físicos das salas de aula. Nilda Alves e Regina Garcia não se dedicam ao que se repete no cotidiano, incluem as

dinâmicas que escapam, escoando, em sutileza e/ou violência, entre fissuras dos padrões dominantes de subjetivação.

Por esse ângulo, o cotidiano é visto como uma ação, onde os sujeitos são considerados praticantes e fabricantes da vida cotidiana, e não objetos de estudo. Os sujeitos são vistos como coautores da investigação, suas falas e ações são valorizadas como fontes de conhecimento. Para isso, é necessário suspender certezas estabelecidas, e ao contrário de sedimentar em uma monocultura de ideias, produzir um movimento de diversidade que “beba em todas as fontes”. Simonini (2016) reconhece a necessidade de cartografar as redes relacionais nos/dos/com cotidianos escolares, sobretudo, os conhecimentos que são marginalizados e desafiam as normas estabelecidas.

Para Nilda Alves (2001; 2003) pensar o cotidiano significa mergulhar com todos os sentidos, haja vista que ultrapassa a concepção de cotidiano como um lugar estático. Ao contrário, o cotidiano é compreendido como uma teia complexa de práticas, ações, apropriações e consumos que atravessam a vida dos sujeitos. Sendo assim, demanda uma sensibilidade aguçada para observar as notórias manifestações, bem como as nuances imperceptíveis e sutis das práticas cotidianas.

A cotidianista traça o cotidiano em quatro movimentos importantes: 1) Sentimento do mundo: inspirado em Carlos Drummond, é um movimento de mergulhar com todos os sentidos no que deseja pesquisar; 2) Virar de ponta cabeça: cabe entender o conjunto de teorias, conceitos e noções da ciência moderna como apoio, mas também como limitante, no sentido de exigir novas formas de pensar e interpretar o ato de pesquisar; 3) Beber em todas as fontes: incorpora a noção de complexidade a partir da ampliação do que é entendido como referências da pesquisa, valorizando os diferentes saberes, experiências e formas de conhecimento diversos, diferentes e heterogêneos; 4) Narrar a vida e literaturizar a ciência: equivale a necessidade de novas maneiras de escrita e comunicação científica para expressar as complexidades cotidianas, que remete à mudanças muito mais profundas.

Com essa autorização, a escrita deste trabalho se desdobra entre o uso do tempo verbal na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, o que pode gerar uma certa confusão inicialmente, no entanto, é facilmente justificável. Enquanto percorria um caminho solo no campo de pesquisa, em meio às observações, anotações e trocas com os/as participantes, havia um encontro de mãos acontecendo apartado daquele espaço. Esse encontro remete ao entrelaçamento de vozes das orientações e coorientações, que tornaram possíveis as análises das variáveis e dos achados que sustentam este estudo.

2.2 O universo da pesquisa

O universo da pesquisa diz respeito a dois Centros Municipais de Educação Infantil de Leopoldina/MG, que direcionam o atendimento às crianças da pré-escola, na faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade. Os Centros de E.I. estão situados em dois bairros próximos, porém, distintos. Nesse sentido, dois critérios de inclusão foram pilares para a seleção: localização geográfica e perfil demográfico e socioeconômico.

O primeiro critério diz respeito à necessidade dos dois Centros Municipais de E.I. estarem posicionados em bairros periféricos, afastados do centro da cidade. Já o segundo critério parte da premissa básica das instituições de ensino atenderem predominantemente a população de baixa renda ou grupos socioeconômicos marginalizados. Com isso, as diversidades raciais, étnicas e de gênero serão refletidas, sendo fundamentais para fins de comparações e análises.

Os critérios de exclusão abrangem: localização em bairros não periféricos ou próximos ao centro da cidade; atendimento às classes socioeconômicas privilegiadas; ausência de diversidade racial, étnica e de gênero na composição da comunidade escolar. Tais parâmetros serão utilizados para assegurar que as instituições selecionadas cumpram com os requisitos da pesquisa em questão.

Conforme aponta os dados mais recentes do Censo Demográfico conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, a cidade de Leopoldina, localizada no estado de Minas Gerais, possui uma população total estimada em 49.020 habitantes⁴. Esse número também engloba os residentes dos cinco distritos que compõem o município: Abaíba, Piacatuba, Providência, Ribeiro Junqueira e Tebas.

Em relação às escolas pertencentes à rede municipal, o município se responsabiliza com um total de 56 escolas. No segmento da Educação Infantil, são 27 escolas, empregando 80 professoras. Dentro dos critérios estabelecidos para a seleção das escolas, nosso foco recai sobre o Centro A: Centro Municipal de Educação Infantil Sebastião Guedes Moraes Mendonça (Guedinho); e o Centro B: Centro Municipal de Educação Infantil Ilídio Raimundo.

Inaugurada em 2016, sob a Lei de Criação e Denominação n° 4.306, a Creche A está localizada no bairro Nova Leopoldina e possui como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Leopoldina. A instituição proporciona o atendimento exclusivo à modalidade da

⁴ Os dados sobre a população de Leopoldina foram extraídos da tabela prévia que apresenta as estatísticas populacionais dos municípios. Para mais informações, acessar o link: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>.

Educação Infantil, integrando creche e pré-escola e funcionando em Tempo Integral, Matutino e Vespertino.

Em uma iniciativa mais recente, o Centro B surge em 2019, situado no bairro Imperador. Em resposta à crescente demanda por vagas na Educação Infantil, a criação desta instituição foi aprovada pela Lei Municipal nº 4.312, promulgada no ano de 2016. Financiada pelo Governo Federal, a construção da creche emerge do “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)”, de 2007. A próxima subseção se concentra em descrever detalhadamente os métodos e instrumentos utilizados para produção dos achados.

2.3 Caminhos trilhados para produção dos achados

No âmbito das pesquisas qualitativas, Otávio Cruz Neto (1994) enfatiza que o trabalho de campo oportuniza a aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, compreendendo sua realidade subjacente. Ao realizar um recorte espacial, o/a pesquisador/a delimita a área empírica a ser investigada, que perpassa pelas interações sociais entre os grupos. Essas interações constituem o cerne da dinâmica social observada e analisada durante a pesquisa.

O primeiro passo para produção dos dados concerne à técnica da observação participante, situada na ação cotidiana, na qual a pesquisadora observou as atividades dos/as participantes da pesquisa, interagindo com eles/as. A relevância da observação participante se fundamenta na potencialidade de captar uma variedade de situações ou fenômenos que não podem ser obtidos através de questionamentos. Ao serem observados em sua realidade natural, transmitem aspectos sutis e complexos da vida real.

No cenário desta pesquisa, optamos por adotar a primeira alternativa metodológica, visto que acreditamos que o distanciamento emocional, político e social não favorece a investigação. Entretanto, a observação atenta faz parte do procedimento, uma vez que é necessário a descrição das rotinas, dos espaços e dos objetos, considerando os elementos localizados nas entrelinhas.

Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1991) uma alternativa viável consiste em participar com as crianças, não como uma figura de autoridade, mas como um quase amigo, o que pode permitir uma relação horizontal e natural com os sujeitos da pesquisa. Apesar da afirmação dos/as respectivos/as autores/as, nesta pesquisa o foco são as práticas educativas cotidianas das professoras.

Em relação ao tempo de duração, as observações do Centro A iniciaram no começo de setembro de 2024 e foram concluídas no início de outubro de 2024. Houve um hiato entre as atividades de observação nos Centros A para o B, em virtude da semana dedicada às crianças, seguida da “semana do saco cheio”, conforme é denominada pelos/as profissionais da educação desta localidade, que são contemplados com um recesso de uma semana e paralisam as atividades educacionais. Por conta disso, a gestão do Centro B orientou que a imersão no campo ocorresse após esse período, sendo iniciadas no dia 21 de outubro e finalizadas em 19 de novembro de 2024, compreendendo quatro semanas consecutivas de observação.

Os registros seguiram o script da descrição do ambiente, da rotina e das atividades, da observação das interações, dos espaços e dos objetos, bem como da participação e envolvimento. As reflexões acerca das observações foram documentadas no diário de campo, nosso principal instrumento de trabalho, que foi fundamental para a interpretação e análise dos achados nas entrelinhas e a partir do não dito.

A próxima etapa correspondeu à roda de conversa com os/as professores/as da Educação Infantil. Nesse sentido, elas foram guiadas pela linha de pensamento e experiências diante do tema central proposto pela pesquisadora, colaborando para sistematização do conteúdo da pesquisa. Dentre as pautas importantes, foram abordados aspectos pessoais e profissionais, percepções sobre infância, gênero e raça, dimensões do racismo e sexismo presentes na sala de aula, e comentários adicionais.

A roda de conversa é delineada por Adriana Ferro Moura e Maria Glória Lima (2014) como um método de participação coletiva para discutir tópicos específicos, ou seja, um momento no qual os/as participantes interagem, expressam suas opiniões, escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. O objetivo principal foi socializar saberes e implementar troca de experiências, facilitando a divulgação e a construção de novos conhecimentos sobre o assunto proposto.

Por último, mas não menos importante, as etapas foram realizadas mediante os procedimentos éticos necessários. Em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)⁵ da Universidade Federal de Viçosa (UFV), o projeto foi apresentado e obtido aprovação em 07 de agosto de 2024, conforme o Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.988.994. A posteriori, foi concedido o consentimento dos/as participantes

⁵ Sobre os aspectos éticos, a pesquisa se pauta nos princípios fundamentais da ética com pesquisa com seres humanos, fundamentada na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

envolvidos/as, que preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foram devidamente informados/as sobre os possíveis riscos e benefícios das abordagens propostas, assim como sua liberdade de responder apenas aquilo que desejam, a possibilidade de desistirem da participação a qualquer momento, e a autorização para utilização dos depoimentos para fins exclusivos desta pesquisa.

2.4 Travessias no cotidiano infantil

Após entrar em contato com os dois Centros de Educação Infantil, obtive a permissão para a entrada em campo com as datas definidas e me preparo para esse momento tão esperado. No dia 09 de setembro de 2024 iniciei as observações. No entanto, antes mesmo dessa inauguração, fui atravessada por um emaranhado de sensações, desde as inseguranças e medos que perambulavam sobre mim, até o entusiasmo que vinha à tona, ao saber que, durante muito tempo, sonhei com esse momento.

Era a primeira vez pisando no campo da educação como pesquisadora, e dentro de mim aquele episódio era inédito. Escolhi caminhar por esse solo tampouco conhecido, e tinha o compromisso dirigido pela pesquisadora e professora Dra. Maria Simone Euclides em minha banca de qualificação: “é preciso nomear algumas coisas”. Essa diretriz foi concedida no contexto de avaliação do projeto deste trabalho. Unissonante, Djamila Ribeiro (2020, p. 41) reitera “se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. A avaliadora trouxe à tona a importância de focar nas manifestações, ou seja, de que forma o racismo se expressa na Educação Infantil? Nessa dimensão formato meu olhar de pesquisadora, um olhar sobre as coisas que se revelam nos detalhes sutis e imperceptíveis, atentado às interações cotidianas, aos gestos não verbalizados, e aos singelos sinais de afeto ou desconforto.

2.4.1 Travessia I: CMEI Sebastião Guedes Moraes Mendonça

O CMEI Sebastião Guedes Moraes Mendonça foi a primeira instituição educacional a se abrir para esta pesquisa. A observação participante foi realizada na turma de 2º período da Educação Infantil, pelo período de um mês, apenas no turno da manhã. A instituição educacional atende em tempo integral, onde as atividades pedagógicas ocorrem das 07h às 11h15m, e o turno da tarde é destinado à recreação.

Cheguei antes para observar a entrada das crianças em seus passos movimentados. Após o café na entrada, elas formam as filas sem distinção de gênero. Meninas e meninos se

misturam, permitindo uma organização livre das crianças. Ao entrar na sala, fico observando a composição da turma. A turma é constituída por 17 crianças, acompanhados pela professora regente Diara e a monitora Nala⁶ que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma criança com autismo.

O arranjo sobre a quantidade de crianças é ilustrado em um dos murais na parede lateral, intitulado “Quantos somos?”. Nele, palitos de picolé com os nomes das crianças estão organizados para mostrar a divisão da turma: passarinhos azuis indicam os meninos (10 palitos), e borboletas rosas representam as meninas (7 palitos). Entre o azul e o rosa, sobressaem as normas de gênero na educação, como frisa Pelúcio (2014, p. 105) “ainda que não percebamos, aqueles são espaços profundamente generificados e orientados por uma silenciosa, mas persistente pedagogia de gênero”.

Todos os dias, na espera pelas 08h, as crianças brincam de monta-monta⁷. Essa atividade não é conduzida pela professora, fluindo espontaneamente. Dessa maneira, as crianças formam grupos de modo natural e constroem torres, carros, pistas, casas e piões com as peças. Em muitos momentos, os meninos se concentram no chão, de forma mais agitada, simulando uma brincadeira de pião, enquanto as meninas observam ou brincam sentadas em seus lugares em grupos menores.

Em relação à composição étnico-racial⁸, são 14 crianças negras, dentre pardos e pretos, e três crianças brancas, seguidas da professora e monitora brancas. Confesso que, em uma turma com uma porcentagem de 82,35% de crianças negras, pensei que as questões raciais não iriam se sobressair, ou até mesmo que teria dificuldades para identificar conflitos que poderiam se diluir na experiência do cotidiano. Entretanto, em um sistema que valoriza a ordem e a disciplina, Akin parece desafiá-lo, de forma que seu corpo negro retinto ocupa um lugar único e árduo nas dinâmicas raciais. Passei a observar com maior precisão o comportamento do menino, concomitante ao apossamento dos/as agentes educacionais que assolam sua existência.

⁶Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de manter as identidades preservadas e em sigilo. A escolha de nomes de origem africana resgata o dialeto de um continente diverso, bem como entrelaça a identidade, cultura, ancestralidade e a narrativa africana para a centralidade do texto.

⁷Brinquedo de montar blocos que estimula a imaginação, concentração e coordenação motora.

⁸A heteroidentificação foi realizada pela própria pesquisadora, tendo em vista a ausência de documentos comprobatórios com a autodeclaração formal, como fichas cadastrais das crianças, registros estudantis, etc. Dessa forma, a heteroidentificação foi executada com base em critérios fenotípicos e obedecendo as diretrizes para estudos que envolvem a identificação racial.

2.4.2 Travessia II: CMEI Ilídio Raimundo

Minha chegada ao CMEI Ilídio Raimundo aconteceu no dia 21 de outubro de 2024, com uma breve antecedência para que pudesse me apresentar e enraizar minha presença sem a pressa que costuma esvaziar os gestos. Entre as mães que aguardavam a entrada de seus filhos, solicitei conversar com a gestão da instituição e uma das funcionárias abriu o portão. A recepção realizada pela diretora não foi só formal, sua apresentação enquanto mulher preta retinta em um espaço de liderança me permitiu imaginar horizontes antirracistas como uma prática vivida. Ela me direcionou ao 1º período, elucidando que se tratava de um ambiente provisório, em virtude da celebração de aniversário de uma das crianças do 2º período, um evento que reunia as crianças, professoras e a família da criança homenageada.

Esse solo já não continha tanta estranheza, não obstante, carregava a essência das descobertas. O primeiro momento em um espaço temporário é como colocar o pé na água antes de mergulhar. Nessa direção, priorizei observar o território físico da instituição, focando em seu universo vasto e aberto. Reparei na dimensão das salas amplas e arejadas com banheiros integrados, a varanda externa onde guardavam as mochilas, canecas e garrafas que interligam uma sala à outra. É um espaço realmente eficiente para as crianças se movimentarem livremente.

No segundo dia, sou conduzida ao 2º período, onde aconteceu, de fato, as observações das dinâmicas educativas cotidianas, iniciando no dia 22 de outubro de 2024 e finalizando 19 de novembro de 2024. O período de observação ocorreu no turno da manhã, sendo designado para práticas pedagógicas, e a recreação acontecia na parte da tarde.

A turma é composta por 20 crianças, sendo nove meninas e onze meninos. Três meninos são diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA), e são acompanhados por duas monitoras; uma atende dois meninos, e outra se dedica exclusivamente a um, cujas demandas estão dentro do nível três de suporte. A disposição racial é feita de sete crianças brancas, e treze crianças negras, entre pardos e pretos. Uma monitora branca e uma negra.

A presença de Dandara, professora regente negra, reafirma a esperança de um projeto possível ancorado na práxis antirracista, mesmo que sua raça, por si só, não seja asseguarção de um compromisso ético-político com a luta racial. No entanto, de qualquer forma, suas vivências e posição no mundo orbitam a produção do conhecimento desta pesquisa. Em outras palavras, as observações realizadas nessa turma e a dimensão étnico-racial constitutiva da professora atravessam a nossa forma de perceber, interpretar e nomear suas dinâmicas educativas.

Nesta instituição de educação, o primeiro ritual cotidiano não é o café da manhã, faz parte da rotina se reunirem em rodinhas, cantarem e dançarem. Só após essa dinâmica cotidiana, são encaminhados/as para se alimentarem. Quando retornam, a professora inicia as atividades pedagógicas e dá-se o ritual da aprendizagem formal. No primeiro dia de observação, eles/as se sentaram no chão e foram convocados/as individualmente para grafarem a letra Y no quadro. Em um dos momentos, uma fissura emergiu na superfície linear da aula: duas crianças (1 branca e 1 negra) ao errar a grafia da letra, tornaram-se alvos de patologização.

A professora, a quem nomeamos como Dandara neste trabalho, menciona em voz alta, mas dirigindo sua fala diretamente a minha escuta: “essa aqui só falta o laudo” (Caderno de Campo, 22 de outubro de 2024). Ela aponta para Luena, menina branca, cuja ausência habitual justificava seu apelido de “turista”, concedido pela educadora. De outro ângulo, a monitora garantia que a dificuldade de aprendizagem da menina estava atrelada à falta de frequência escolar. O impacto sobressaiu no menino negro, que a educadora afirma e reafirma a necessidade de laudo. Ele emergia ali preso nas dobras da fala da professora. Nas minúcias que gritavam, passei a observar as práticas educativas cotidianas direcionadas ao menino, cujo nome fictício é Dayo.

3. TERRITÓRIO DO CORPO, CONTROLE E DISCIPLINA

Nas palavras de Denise Bernuzzi de Sant'Anna (2001, p. 3) o corpo é “[...] território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida”. Nesse contexto, o corpo é um fenômeno biocultural, refletindo sua constituição genética, mas também sua expressão oral e gestual, que se expressam pelas influências sociais, culturais, ambientais e históricas.

Conhecer o corpo remete a certezas provisórias. Cada corpo é constituído por leis fisiológicas mutáveis que não escapa de um processo histórico. Existem duas abordagens para compreender o corpo humano: a primeira se baseia na medicina hipocrática, que conduz as idéias naturalistas e cristãs, bem como sujeitam o corpo às regras morais; a segunda se relaciona com a época contemporânea, na qual se controla os corpos, separando-os de suas raízes culturais, morais, religiosas e genéticas. Essas abordagens demonstram que esses avanços são acompanhados por incertezas e pela permanência de medos antigos, tais como doenças, dores e desumanização das aparências (Sant'anna, 2000; 2001).

A desumanização das aparências se relaciona com a maneira que a sociedade ocidental moderna tende a construir as representações sociais do corpo. Essa perspectiva consiste em determinar padrões de beleza, saúde, aceitabilidade, e produtividade, que por sua vez, se traduzem na representação do que é belo e feio, do que é sadio e doente, do que é limpo e sujo, do que é aceitável e inaceitável.

Conforme postula Porter (1992, p. 321) “[...] o corpo assume uma forma visual, ou visualizada. Magro ou gordo, bonito ou feio; o espelho do universo, o modelo dos animais, a quintessência do pó - cada quadro conta a sua história e incorpora um sistema de valor”. Dessa forma, o corpo pode ser um reflexo do universo, um modelo dos animais, e até mesmo a representação da matéria. Ele carrega valores e significados construídos por meio de um determinado espaço-tempo.

Fundamentado nos apontamentos de Neusa Santos Souza (2021) o corpo assume um dos componentes fundamentais na construção da identidade do indivíduo. A identidade do sujeito depende da relação que ele cria com o corpo. Estamos de acordo ao corpo como uma unidade a ser construída, conforme a visão psicanalítica, isto é:

Para se ter um corpo é preciso inventá-lo, é preciso construir uma imagem, imagem esta que vai fazer desse organismo um corpo unificado. [...] Para a psicanálise, o dado primeiro é o corpo simbólico, a linguagem. [...] O corpo simbólico é um corpo sutil,

incorporal, que, ao se encarnar no organismo, nos dá um corpo. Ou seja, o corpo que dizemos nosso, o chamado corpo-próprio, é a linguagem que nos dá esse corpo (Souza, 2021, p. 155).

É oportuno ressaltar que a história do corpo envolve sua compreensão enquanto um mecanismo de expressão e como um meio para perpetuar as estruturas sociais e simbólicas. De acordo com a socióloga nigeriana de origem iorubá Oyèrónké Oyêwùmí (2021), o corpo é dotado de uma lógica própria que sugere crenças e a posição social de uma pessoa ou até mesmo a ausência delas. Nesse sentido, as diferenças e hierarquias estão consagradas nos corpos, ao passo que os corpos consagram as diferenças e as hierarquias.

O dualismo presente na sociedade, tais como “[...] natureza/cultura, público/privado, visível/invisível, são variações sobre o tema dos corpos masculinos/femininos hierarquicamente ordenados, diferencialmente colocados em relação ao poder, e espacialmente distanciados um do outro” (Oyêwùmí, 2021, p. 35). As diferenças raciais e de gênero se enquadram nesse esquema. Tanto o corpo negro feminino quanto o masculino são subjugados, marginalizados e invisibilizados em comparação ao padrão branco. Na medida em que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, far-se-á importante entender a representação dos corpos negros, imbricada às categorias de gênero, levando em conta a imposição da ordem social moderna e colonial sob as crianças negras.

3.1 Disciplinamento dos corpos: composições educacionais sobre gênero e raça

Para um mergulho mais fundo nos mecanismos que sustentam as engrenagens do poder na sociedade, nos respaldamos nas abordagens de Michel Foucault. Para isso, enfatizamos os conceitos de biopolítica e poder disciplinar, que operam em concomitância e compõe o que ele denominou de biopoder. Nesse sentido, o poder disciplinar parte da disciplinarização do corpo individualmente, na medida em que a biopolítica visa atingir o corpo da população como um todo. Estes se desenvolveram para a organização do poder sobre a vida (Foucault, 1999).

Em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), Foucault esclarece que o corpo passou anos sendo instrumento de repressão penal, assim sendo, as punições eram legalmente praticadas fisicamente. Foi após o século XVIII que o corpo deixou de ser visto como um suplício, sendo compreendido como uma máquina suscetível de manipulação e controle. Tais condições ainda fazem parte da realidade, uma vez que as instituições exercem uma política do corpo, ou seja, determinam o corpo como alvo de poder, utilizando os processos disciplinares, bem como manipulando-o, modelando-o, para que se torne obediente, dócil e útil. Na visão foucaultiana,

a disciplina consiste em uma anatomia política dos detalhes. Isso requer uma atenção às minúcias dos regulamentos, aos olhares esmiuçantes das inspeções, aos mecanismos de controle que regulam a vida e o corpo (Foucault, 1987).

O corpo é afetado por uma educação que consiste em práticas de adestramento e modelagem. Essa educação transcende os limites do ensino formal, fundamentando-se em disciplinar os corpos a partir do desenvolvimento de mudanças civilizatórias. As instituições escolares por meio das divisões do tempo, dos lugares, das atividades e dos artefatos culturais, operam a disciplina como das ferramentas em prol de um projeto de nação civilizada que constrói sujeitos para atuar na sociedade, uma vez que “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (Foucault, 1987, p. 130). Guacira Lopes Louro corrobora nessa compreensão:

[...] a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (Louro, 2000, p. 60).

Quando pensamos no poder disciplinar existente na estrutura educacional, identificamos fatores basilares para doutrinar os corpos de pessoas negras às normas e comportamentos sociais. O próprio currículo escolar, que é um dos norteadores das práticas educativas, nos mostra “[...] o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1987, p. 126). Tendemos a enxergar o currículo por meio de seus objetivos cognitivos, que envolvem os conhecimentos, as culturas e os saberes, desconsiderando os fatores do disciplinamento dos corpos e das moldagens dos impulsos físicos. Estes são elementos presentes na composição do currículo, bem como trazem efeitos permanentes e duradouros na vida dos sujeitos, como dito por Tomaz Tadeu da Silva (2013).

No que se refere ao currículo, é possível concebê-lo como instrumento fora do campo da neutralidade, visto que atende e legitima determinados grupos hegemônicos. Manifestadas ou minuciosas, as narrativas contidas no currículo permeiam as práticas disciplinares, corporificando noções de conhecimentos, organizando a sociedade ao determinar diferentes grupos sociais, logo “[...] trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (Silva, 2013, p. 190). Nessa perspectiva, Louro (2014, p. 88) enfatiza que:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

A colocação reporta um arranjo educacional cujo poder faz parte do funcionamento. Haja vista que as relações de poder estão presentes nas dinâmicas educativas, é indispensável uma análise do teor político, pois esse modelo através da disciplina determina quem detém o controle do conhecimento, bem como os espaços que interpelam o conhecimento “legítimo”.

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. [...] O ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (Santomé, 2013, p. 161).

Em outras palavras, como e o que é ensinado nas escolas constrói significados e valores sociais com implicações culturais e políticas. O currículo formal constituído pelas diretrizes, métodos e normas que os sujeitos escolarizados devem seguir aponta para a necessidade de se analisar o currículo praticado e como os professores atuam em conveniência para que o corpo seja um elemento ignorado dos processos de aprendizagem, no entanto, permanece sendo alvo de disciplinamento.

Na concepção de Louro (2000, p.60) “o corpo parece ter ficado fora da escola”, isso porque separamos corpo e mente, bem como suspeitamos do corpo, tendo em vista sua ausência nas teorias educacionais e disciplinas que compõem a formação de professores. Nilma Lino Gomes (2003, p. 173) pontua que:

Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação.

A autora supracitada designa o corpo como espaço social conflitivo, porque ele é influenciado pela esfera da subjetividade. O corpo se transformou em emblema étnico e sua manipulação se tornou uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ela considera o corpo como um símbolo explorado nas relações de poder e dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. Enquanto linguagem, ele é um dos principais veículos de comunicação. Nesse sentido, a maneira como a educação é conduzida pode ter implicações nos

corpos das crianças negras e as marcas desse disciplinamento pode ser entendido como um processo que abre margem para promover uma lacuna de direitos.

De acordo com Sant'Anna (2000, p. 57) “o corpo se tornou o lugar preferido para a descoberta de si mesmo [...]”. As ampliações de referências positivas de pessoas negras na mídia e por meio dos movimentos negros destacam a urgência para descolonização desses corpos, proporcionando uma valorização das culturas africanas, materializadas em suas religiões, seus fenótipos, sua cor, e seus cabelos crespos.

[...] se hoje o corpo tende a ser compreendido nas artes e na ciência, na mídia e no cotidiano de milhares de pessoas como sendo um espaço de infinitas potencialidades, atuais e virtuais, não resta dúvida de que descobri-lo adquire ares de uma grande e fascinante empresa. Mas se cada um é considerado o principal descobridor dessa riqueza supostamente inesgotável, fica para cada um, igualmente, não apenas a tarefa de superar os limites do próprio corpo, mas, também, aquela de inventá-los. E como em qualquer redescoberta do corpo, quando se pretende superar limites também é necessário fabricá-los (Sant'anna, 2000, p. 57).

A transformação da educação no que tange às questões identitárias, sobretudo na dimensão dos corpos, é fundamentalmente um compromisso ético. Considerando que o projeto colonizador nos impôs o extermínio das diferenças, nos levando a acreditar que a homogeneidade entre as pessoas possibilitaria o progresso civilizatório, reconhecer as diferenças desde a infância demanda olhar atentamente para as relações de poder que se projetam nos corpos.

Como direciona Louro (2018) os corpos são significados e alterados pela cultura. Na função de imposições culturais, moldamos nossos corpos na pretensão de alinhá-los aos critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos sociais a que pertencemos. As determinações de saúde, vitalidade, juventude, beleza, e força são culturalmente definidas e variam em sua atribuição aos corpos, com recorte de marcadores de gênero e raça. Dessa maneira, imprimimos nos corpos as marcas de identidades e conseqüentemente de diferenciação.

3.2 “Se você gosta de ficar em pé, fica em pé aqui!”: o corpo negro disruptivo

A expressão descrita nesta subseção é marcada como uma das repressões e punições dadas a Akin, que consiste em posicioná-lo ao lado do quadro, isolando-o de outros colegas. O castigo escolhido pela professora Diara é utilizado constantemente, tornando-se assim um mecanismo disciplinador diário, na tentativa de coibir o comportamento da criança que não se ajusta às normas que regem aquele espaço.

Akin é uma criança inquieta, com uma energia que pulsa fortemente. Tamanha intensidade que o conduz a desviar das linhas retas e amarras impostas, sendo veementemente rechaçado. Para Lopes (2019, p. 14):

As crianças abriam sua existência a campos possíveis. Autorizadas socialmente a vadiar, experimentar e fantasiar, a condição de criança carrega consigo uma irresponsabilidade, no sentido de que ela não precisa responder severamente por seus atos, pois transita em um mundo em que as regras ainda são por demais maleáveis.

Na existência de um menino negro retinto, com tantos atravessamentos, a vivacidade é mal interpretada. Na realidade, se torna pretexto para advertências. Essa liberdade para se aventurar em campos possíveis não é concedida a Akin da mesma forma que é dada às outras crianças. Levanto essa questão, uma vez que o ato segregacionista e punitivo é apenas um dos elementos que tonificam a “diferença” de Akin perante a turma. Mesmo que ínferos, seus deslizes são ampliados e o castigo é um ritual cotidiano para quem não atinge o ideal de comportamento.

Me questionava sobre o que aquele menino queria expressar com tanta potência que o sentenciava como a criança problemática da turma. O tratamento diferenciado pautado na questão racial pode ser explicado por Alessandra Devulsky (2021) a partir do conceito de “colorismo”, que consiste em um subproduto do racismo, bem como na discriminação ou tratamento diferenciado que uma pessoa recebe com base no tom de sua pele. No Brasil, a forma como a sociedade compreende a negritude acontece a partir do tom da pele, sejam peles negras mais claras ou retintas. Essa diferenciação é oriunda de processos colonizadores, sendo o colonizador a régua e a regra:

O desequilíbrio ainda visível entre negros claros e escuros inicia-se precocemente no período colonial, e suas consequências culturais ainda são fortemente sentidas. Muito longe de ser associável à meritocracia, a valorização da pele clara entre negros está ligada ao fato de que a mestiçagem sempre foi vista como o único modo de ‘se relacionar’ com a negritude (Devulsky, 2021, p. 52/53).

Criado pelo homem branco colonizador, o colorismo determinou a pele negra mais clara como “embora não branco, mais palatável, mais próximo da bondade ou da graça” (Devulsky, 2021, p. 53). Contudo, ainda que essas características sejam atribuídas em naturezas distintas, as pessoas negras de pele clara nunca irão gozar do privilégio branco enquanto a sociedade estiver organizada para explorar essas diferenças.

Tais diferenciações fecunda a fragmentação e cisão da identidade negra no imaginário brasileiro, sendo um impeditivo para mobilização coletiva. Em contrapartida, sob a ótica dos indicadores sociais, pretos e pardos vivenciam condições de vida semelhantes e igualmente

inferiores quando comparadas ao grupo branco. Diante dessa justificativa, o Censo classifica pretos e pardos dentro da categoria negro (Carneiro, 2023).

Ao longo das observações, é nítido que a distinção de tratamento a Akin proveniente das profissionais daquela instituição respinga na forma como as próprias crianças enxergam o colega, de certa maneira, contaminando seus olhares sobre a postura do menino em turma. Além de lidar com os desafetos dentro do campo da corporeidade, posto sobre o quadro como forma de punição às suas insubmissões, ele lidava com os olhares vigilantes dos sujeitos:

O dia começou, as crianças entram na fila e são encaminhadas para sala. Akin chama atenção ao colocar a mochila no final da sala e fazer uma volta pelas mesas se arrastando no chão. A cena passa despercebida pela professora, no entanto, as crianças deduram as peripécias de Akin, sendo pequenas testemunhas da dinâmica escolar. Elas já internalizaram a normativa: os desvios cometidos por ele não ficam ilesos dos sermões das autoridades escolares (Caderno de campo, 27 de setembro de 2024).

Um dos momentos que representou uma desarmonia na interação da turma, se tratou da ocasião em que um dos colegas contou para a professora que Akin batia, de forma não consentida, nas nádegas de outro menino. Sem demonstrar disposição para ouvir os dois lados da moeda, a professora advertiu Akin diante da turma e exigiu que ele se desculpasse. Conduzindo-o até o mural ilustrativo do corpo humano, ela sinalizou as áreas permitidas e não permitidas para se tocar, explicando noções de respeito e limites ao corpo do outro.

Ressalva a ausência de uma investigação minuciosa sobre o que aconteceu de fato, a lição optada pela professora parecia coerente, na medida em que não utilizou um tom ríspido e sim didático. Porém, ao não dar uma chance de explicação para Akin, a conduta da professora pode ser interpretada como reforço a imagem do menino negro como naturalmente violento ou desrespeitoso, presumindo um grau de consciência e intencionalidade por parte de Akin, tal qual não se aplicaria se ele fosse um menino branco.

O episódio se desdobra para um clima de tensão em alguns minutos, quando a diretora que passava pelo corredor interrompeu a aula ao ouvir a movimentação. Em tom incisivo, ela questionava o ocorrido, e permeada por uma crítica subjacente à mãe de Akin, ela impõe: “Depois você conta para sua mãe que não faz nada. VOCÊ NUNCA FAZ NADA! (gritos) E ela fala que trabalha e não tem tempo... como se a gente aqui não estivéssemos trabalhando também... foi o que eu respondi para ela na nossa última conversa” (Caderno de Campo, 19 de setembro de 2024). Ela encerra culminando algumas ameaças de forma abrupta, como “você vai ficar sem recreio”. Não há chance para escutar a versão da história de Akin e nem sequer há um espaço de acolhimento para que ele sinta liberdade de expressá-la, fator primordial em um processo de ensino e aprendizagem:

Chamar o sujeito para contar sobre o ocorrido é acolhê-lo e demonstrar disposição para ouvir. Nada mais confortável do que perceber alguém *todo ouvidos*, que atribui importância à sua fala. [...] O momento da conversa – por meio do *como, o quê, com quem, quando e por quê?* – é ingrediente básico em qualquer processo de ensino e aprendizado. Num exercício conjunto de reflexão, é possível observar, colher e recuperar dados, analisar intenções por trás das palavras ditas, muitas vezes pautadas no senso comum (Souza, 2024, p. 140).

Ao observar a cena inundada de camadas de autoridade e controle, meu olhar de constrangimento por Akin se entrecruza com os da diretora. Confesso não conseguir disfarçar que a situação gerou abordagens corretivas desproporcionais. A tensão latente entre a tentativa pedagógica de educar para o respeito e os ecos de uma estrutura que insiste em disciplinar com severidade simbolizou a violência sobre um corpo já marcado por tantos estigmas. Me pergunto: se fosse um corpo branco naquele cenário, haveria tamanha revolta e repreensão? Sua narrativa também não seria validada, assim como foi silenciada a narrativa do corpo negro?

Retorno ao conceito de biopoder de Foucault a partir dos escritos de Sueli Carneiro (2023), na medida em que ele se concentra no controle da vida, em contraste com as formas anteriores de poder, como o poder soberano. Enquanto o soberano é caracterizado por “fazer morrer e deixar viver”, o biopoder é constituído por “fazer viver e deixar morrer”. Nesse aspecto, a autora demonstra a operação do dispositivo da racialidade instrumentalizada em conjunto com o biopoder. Sobre os modos de subjetivação no recorte de gênero e raça, ressalta que o biopoder se instaura como elemento estruturante da subjetividade: “[...] O alvo da estratégia é o corpo do homem negro e a violência se torna o solo constitutivo da produção do gênero masculino negro” (Carneiro, 2023, p. 78). Dessa forma, a incidência do biopoder sobre a vida no aspecto da masculinidade negra é forjada no controle contínuo e desumanizador do corpo.

No bojo da matriz de poder do sistema colonial, os meninos negros são subrepresentados pela ordem da hiperssexualização, animalização e criminalização, em virtude de sua pertença racial. Em oposição ao padrão hegemônico de masculinidade, eles são impelidos a resistir e redefinir os estigmas prescritos. Entende-se assim, no dizer de Osmundo Pinho (2004), a necessidade de desrepresentá-los, haja vista que essas representações operam como estruturas de sustentação para práticas concretas de exclusão, marginalização e violência.

Diante da advertência da gestora, meus pensamentos se voltaram para a estrutura familiar de Akin, como quem procura por meio das raízes entender os galhos “tortos”. Em um momento oportuno, conversei com a professora Diara, buscando compreender o que se passava na dinâmica familiar daquela criança. Ela afirma que se trata de um contexto familiar desestruturado: “O pai nem sabe se tem e a mãe é uma barraqueira danada. Veio aqui para brigar

com a gente porque só ligamos e chamamos ela para reclamar do Akin, mas ela não vem em nenhuma reunião, ela quer que a gente ligue para elogiar?” (Caderno de Campo, 27 de setembro de 2024).

A menção ao “pai nem sabe se tem” representa uma ausência simbólica e física da paternidade. Ou seja, nesse cenário a responsabilidade recai sobre a mãe, o que torna inevitável a dependência de uma rede de apoio. A versão da professora exterioriza um descompasso entre as expectativas institucionais e a atuação familiar: de um lado, a professora que visa respostas às demandas da criança; de outro lado, uma mãe exausta que enseja reconhecimento para além das falhas apontadas.

O Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV), aponta que o número de mães solas no Brasil aumentou em 1,7 milhão entre os anos de 2012 e 2022 e resultou em 11,3 milhões. Desse total, 90% corresponde às mães negras. A recente dinâmica das mães solas no Brasil tem sido majoritariamente atribuída ao aumento significativo de mães solas negras (pretas e pardas), cujo número passou de 5,4 milhões para 6,9 milhões em 10 anos (Feijó, 2023). No contexto de Akin, a instituição educacional se compõe como uma rede de apoio, concretizada na parceria de seu cuidado e formação. No entanto, são duas margens de um mesmo rio, uma vez que assume também o papel de apontamento e repreensão.

O diálogo com a professora avança e ela se estende verbalizando o comportamento de Akin para além do que meus olhos presenciaram: “ele chama os meninos de ‘macacos’, bate e às vezes os segura por trás” (Caderno de Campo, 27 de setembro de 2024). A conversa é interrompida por um incidente entre Daudi (criança branca), que se sentou no lugar de Akin, e este tentava retirá-lo utilizando a força física. A reclamação de Daudi, acompanhada de empurrões para fora da cadeira, viabiliza mais um sermão. Sem hesitar, a professora repreende Akin.

Entretanto, imersa nas observações, percebi a necessidade de intervir, explicando que Akin sentava naquele lugar desde o início da aula. Diante disso, Diara solicita que Daudi troque de lugar. Aproveito a situação para orientar Akin para que, em casos como esses, ele procure a professora solicitando ajuda, sem recorrer a força física. Ele escuta atentamente, contudo, carrega uma expressão de quem não tem suas narrativas credibilizadas, tampouco é escutado. As dinâmicas educativas cotidianas nessa turma produzem a subjetividade de Akin ancorada no silêncio do corpo e no silêncio da palavra (Fleuri, 2011).

De acordo com Patrícia Santana (2011), o tratamento de igualdade na escola ocorre em um plano apenas ideal, uma vez que na prática a diferença é reconhecida e notada, no entanto, é desvalorizada, desrespeitada e estigmatizada. Dentre vários momentos que ilustraram o

tratamento diferenciado concedido a Akin, o dia do seu aniversário realçou um dos episódios mais contundentes de um afastamento afetivo da criança negra, sobretudo, aquela percebida como um problema a ser resolvido.

Ao chegar na sala, Akin anunciou com entusiasmo e brilho nos olhos: “Hoje é meu aniversário” (Diário de campo, 25 de setembro de 2024). A resposta da diretora que conversava com a professora na porta da sala mesclou as felicitações com a imputação do desejo à mudança de comportamento do menino: “Parabéns. Que você continue esse menino bonito e menos bagunceiro” (*Ibidem*). Os cumprimentos foram retraídos pelo descuido da professora que não havia registrado corretamente os dados de nascimento de Akin e em meio às dúvidas sobre a veracidade da data, resolveu verificar nos registros escolares com a diretora. Após averiguar, confirmou-se que o dia 25 de setembro era, de fato, o aniversário de Akin. Não é mera coincidência que o desleixo seja direcionado propriamente à criança que já é apontada todos os dias. O contraste de sua celebração com a de outras crianças da turma, que têm seus nomes em destaque no quadro de aniversariantes do mês, instaura o tratamento diferenciado.

O relato supracitado da professora aciona alguns elementos a se considerar, como a ofensa de Akin utilizando a metáfora do macaco para se referir ao colega negro. É possível notar a ausência de consciência discursiva sobre o lugar social de Akin, proferindo um discurso que legitima a opressão racial (Ribeiro, 2020). Para Eliane Cavalleiro (2024, p. 20) “[...] cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto”. Nessa perspectiva, se tratando de uma criança negra que está internalizando um sistema cujo racismo é a ordem, isso não a torna racista, tendo em vista que a mesma organização devasta aspectos de sua subjetividade.

As pessoas brancas no Brasil são racistas, enquanto as pessoas negras reproduzem o racismo internalizado nelas. A ideia de que “pessoas negras são as maiores racistas” é uma falácia que não deve ser propagada, como aponta Barbara Carine Pinheiro (2023). No relato, a autora reitera que o ódio direcionado às pessoas negras é internalizado e assimilado, e a subalternização ocorre por meio de uma construção subjetiva através de um espelho quebrado “[...] como a gente não se vê potente, a gente não se pensa potente” (p. 57).

Para mais, Nilma Lino Gomes (2005) relaciona a construção da identidade negra como indissociável de uma sociedade que, por séculos, ensinou aos corpos negros a se apagarem e negarem a si mesmo. Sendo assim, uma identidade negra positiva compõe um dos desafios provenientes da desvalorização da negritude e enaltecimento de padrões eurocêntricos. O ato de extermínio cultural e identitário da africanidade foi uma forma de violência estrutural e

sistemática que perdura na atualidade. Esse apagamento não se restringe aos aspectos físicos e materiais, como também avança sobre a subjetividade:

[...] o apagamento pressupõe essa violência original, que é negar o direito de existir ao outro que se apresenta em formas distintas e culturas desconhecidas pelo opressor. Arrancar do outro o que o distingue como humano, por meio dos mais sórdidos aviltamentos morais, significa para quem oprime extinguir qualquer possibilidade de oposição vinda (Devulsky, 2021, p. 101).

Como exposto, os traços do período colonial permanecem em evidência nesse gesto de anulação daquilo que ressoa diferente das tessituras do poder. Para encerrar a discussão, priorizo a narrativa de Akin, recusando os contornos rígidos da história única (Adichie, 2019) que o decretam como uma criança problemática, violenta e reprodutora de opressões. Tal narrativa desconsidera uma criança em processo de construção identitária e um corpo atravessado pela dureza de um sistema que insiste em soterrar sua potência. Destarte, negar a história única de Akin é rejeitar o apagamento da identidade negra nas composições educacionais.

3.3 Ser criança onde não há infância: questões raciais em pauta

As legislações em prol das crianças foram e são relevantes na iminência do respeito aos direitos às infâncias. No entanto, como sinalizado no estudo de Maria Goreth Herédia Luz, Yone Maria Gonzaga e Ridalvo Félix, os indicadores sociais apontam que “[...] as crianças negras não gozam de igual proteção social, nem usufruem de forma equitativa desses direitos e oportunidades” (2023, p. 94). Nesse sentido, ao longo deste texto, dissertamos sobre as condições de existência ofertadas às crianças negras frente aos danos do racismo.

Para Renato Nogueira e Luciana Pires Alves (2019, p. 16) “A infância como categoria social é um território que faz parte das zonas de investimento do capitalismo animista constituído pelo racismo estrutural”. O racismo com sua atuação nas esferas sociais faz com que as crianças tenham que lidar com a discriminação racial nos espaços privados e públicos. A título de exemplo, reportamos o caso ocorrido em agosto de 2024, na cidade Tiradentes (SP): uma criança negra de 7 anos foi acusada injustamente de furtar um pacote de biscoitos em uma loja de doces, onde sua mãe comprava itens para sua festa de aniversário, sendo surpreendida com uma situação constrangedora⁹. Revela-se uma constatação dolorosa: as crianças negras são

⁹Para mais informações: <https://www.otempo.com.br/brasil/2024/8/29/video--crianca-negra-de-7-anos-e-acusada-injustamente-de-roubar->. Acesso em: 04 fev. 2025.

vítimas de discriminações raciais desde cedo e isso pode ser fator determinante no desigualar de sua experiência infantil.

A escola, como um espaço de formação humana, pode apresentar caminhos possíveis para conjunção de novas narrativas, contudo, também é na escola onde se dão condições sob as quais o racismo se processa, seja por meio da seletividade e silenciamento ou da exclusão e negação da identidade negra. O estudo de Oliveira e Abramowicz (2010) denota que o racismo presente na Educação Infantil é manifestado de forma distinta do que ocorre no Ensino Fundamental. Na primeira etapa, ele aparece nas interações afetivas e corpóreas entre adultos e crianças, enquanto no Ensino Fundamental o racismo se soma ao desempenho escolar mais baixo das crianças negras.

À luz das contribuições de Eliane Cavalleiro (2024), as crianças pequenas começam a identificar as diferenças raciais e podem internalizar atitudes preconceituosas em relação às pessoas com características físicas diferentes. Por consequência:

[...] crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. [...] crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele (Cavalleiro, 2024, p. 10).

Além da diferenciação notada pelas crianças entre seus pares, a pesquisa de Cavalleiro (2024) é reveladora no sentido de apontar para uma diferença de tratamento das docentes para com as crianças, associada à origem racial¹⁰. A percepção dessa distinção de tratamento firmada na proteção, cuidado, zelo e acolhimento concedido às crianças brancas em doses superiores, compele a criança negra à vergonha de ser quem é, uma vez que isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola.

As crianças da pré-escola internalizam processos de subjetivação que as direcionam para concepções enraizadas no nosso imaginário social, sobretudo, no que se refere às distinções entre branco e negros, e suas respectivas positividade e negatividade atribuídas a esses grupos. Assim, entendemos o processo de subjetivação como uma espécie de ‘dobra do fora’ observando que as fronteiras entre fora e dentro são indistintas, de modo que é como uma dobra aberta, o que antes era considerado fora se transforma em dentro (Oliveira; Abramowicz,

¹⁰ Cavalleiro (2024) utiliza o conceito de “etnia” em detrimento de “raça”. Os termos foram convertidos neste trabalho, tendo em vista a preferência por raça, pois o racismo opera predominantemente através da categorização e hierarquização de grupos fundamentado em percepções fenotípicas e nas construções sociais relacionadas a elas. A etnia carrega características voltadas para os aspectos culturais, linguísticos e históricos compartilhados. Embora seja um conceito relevante, ele não é capaz de abranger os mecanismos estruturais e institucionais que se fundam na noção corpórea de raça.

2010). Ou seja, aquilo pertencente ao “exterior”, é absorvido pelo sujeito e incorporado em sua própria subjetividade e nessa disposição as crianças negras dobram esse fora e se percebem como ruins, feias, inferiores e desimportantes.

Diante do contexto citado, a infância idealizada como um espaço de liberdade, descoberta e proteção, como amparam vários documentos normativos da educação (Brasil, 1996; 1997; 2017), torna-se um território de acesso restrito para a criança negra, ao passo que o racismo estrutural determina quais infâncias possuem o direito de serem sadias, humanizadas e reconhecidas. Para mais, com suas amarras na discriminação racial, o racismo ensina a criança negra a se silenciar frente às ofensas e insultos de cunho racial. Na perspectiva de Isabel Mayer (2024, p. 80) “a discriminação racial, na maioria das vezes, é tratada como um problema do discriminado, sem incluir os discriminadores, ‘os privilegiados’”.

Dessa forma, não surte o efeito esperado se o foco recai apenas aos discriminados, embora seja importante “[...] tornar as crianças sujeitos ‘letrados’ sobre os códigos racistas que, quer queiramos ou não, serão impostos a eles” (Devulsky, 2021, p. 119). De fato, ensinar as crianças negras decifrar as engrenagens da opressão é pertinente, porém, esse caminho é em vão e faz pouco sentido se não for acompanhado de outra direção que coloque os discriminadores para refletir sobre seus próprios privilégios enquanto uma construção social que pode e deve ser desconstruída, e não como um “estado natural das coisas”.

Renato Nogueira (2020) pensando as questões da infância associadas a racialização, desenvolve a proposta de afroperspectividade para compreender a infância como a possibilidade de criação do impossível, tendo em vista a forma de existir que enxerga tudo como se fosse a primeira vez. No entanto, a adultidade situada como antagonista, persiste em nos fazer esquecer a infância que nos habita. Na abordagem afroperspectivista, o racismo e a adultidade são formas de distorção da realidade que nega a humanidade de algumas populações humanas, ambos colocam um outro na condição de subalternidade.

Em outra composição, Nogueira e Alves (2019, p. 4) realça que “a infância surgiu como um *outro* do adulto, assim como o negro foi estabelecido como *outro* do branco”. Perante tal cenário, a afroperspectividade indica uma trilha que leva em conta a denúncia acompanhada da pronúncia. Inspirado nos estudos de Paulo Freire (1980), os apontamentos de Nogueira (2020, p. 11) se movem em direção para o entendimento da denúncia com a mesma pertinência que a pronúncia, de forma que “[...] se a denúncia apresentou o fenômeno do racismo na infância; a pronúncia é utópica. Ela não pretende somente contra-atacar e reagir ao racismo que afeta as crianças negras; mas, propor algo novo, um lugar que ainda não habitamos”.

Seguindo essas orientações, a afrotopia concebida por Felwine Sarr (2019) e explicada nos escritos de Noguera (2020) em termos afroperspectivistas, emerge como uma necessidade de convocação para imaginar o mundo de outra forma. Isso implica não se afiliar aos princípios de desenvolvimento ocidental, cuja sustentação mantém o racismo e a superação da infância, aplicando a *anti-infância*. A afrotopia é uma utopia africana que alvitra uma lógica onde o passado e o futuro se fundem em um só propósito, como justifica o autor:

É numa utopia africana que a infância encontra um território de proteção. A afrotopia não pressupõe o desenvolvimento como meta e projeto de futuro. O futuro afrotópico se encontra com o passado, o que existe de mais antigo em cada um de nós, a nossa infância, tem valor supremo. Apenas a infância pode traduzir o milagre inesperado da dádiva diária de estarmos diante do desafio de reinventar o mundo. O passado é importante porque diz de onde partimos, sem conhecermos o passado é difícil entender o caminho que estamos fazendo. Esse é um dos sentidos de *sankofa* (Noguera, 2020, p. 16/17).

No itinerário preconizado pela afrotopia, o caminho é não subjugar a infância à pressa da produtividade, do crescimento e de uma lógica do sucesso individual, mas sim, ressignificá-la como espaço de essência, potência e renovação. Um futuro que não corre desesperadamente para a frente e dança com o passado possibilita equilibrar memória e reinvenção, a fim de que todas as crianças cresçam sem abrir mão do encantamento de ser criança.

Para isso, a educação precisa estar alinhada aos preceitos inegociáveis da concepção afroperspectiva, empreendendo seus processos educativos dentro da proposta para que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam habitar suas infâncias “[...] porque só podemos ensinar e aprender frequentando nossas infâncias” (Noguera e Alves, 2019, p. 19). Fundamentado na visão africana e comunitária do mundo, o *Estatuto Afroperspectivista da Infância* nos convida a aprender que a infância é um direito sagrado de todas as crianças, bem como suplicar um mundo onde os saberes ancestrais orientem a construção de espaços justos e dignos para elas:

Estatuto afroperspectivista da infância

Artigo I fica decretado o direito à infância para gente humana, gente animal e coisas

Artigo II fica decretado o direito à infância todo mundo deve experimentar a infância do mesmo modo que toma banho e dorme todos os dias a infância passa a ser questão de higiene

Artigo III a infância faz ninhos e não deixar de voar por isso fica decretado que as asas não se cortam e que todas pessoas devem ter lugar para voltar

Artigo IV fica obrigatório o uso do cartão de brincadeira na imaginação, na bolsa ou na carteira

Artigo V fica decretado que toda cidade deve obedecer às leis do quilombo e da aldeia

Artigo VI fica decretado que todo mundo tem direito à uma história antes de dormir (Noguera, 2020, p. 20).

Diante da convocação ética e política do Estatuto Afroperspectivista da Infância, a infância deixa de ser apenas uma etapa a ser protegida e passa ser necessária no sentido de cultivá-la em favor da criação de um novo mundo. Nesse plano, não se trata da infância enquanto uma cronologia, mas como um território em deslocamento, onde ninguém precisa pedir licença para imaginar. Isso é permitir que cada ser habite sua infância como território insurgente e sagrado.

4. REPRESENTAÇÕES E REFERÊNCIAS NO IMAGINÁRIO INFANTIL RACISTA GENERIFICADO

O termo “gênero” surgiu a partir de um diálogo dos movimentos feministas com áreas como a história, antropologia, psicologia, ciência política e social. Considerando essa amplitude, a pesquisa endossa o conceito de gênero na perspectiva das ciências humanas e sociais, bem como o aporte teórico desenvolvido pelos movimentos feministas. Entretanto, embora consideramos a relevância dos movimentos feministas nesse contexto, concomitantemente, descartamos a categorização do feminismo em ondas.

Em conformidade com Letícia Nascimento (2021) a partir da crítica de Djamila Ribeiro (2019), a classificação do feminismo em ondas serve como recurso didático, no entanto, tende a reduzir as questões feministas em torno de narrativas únicas e dominantes. Nessa dimensão, evitando as amarrilhas do apagamento histórico de uma gama de bandeiras e experiências de lutas levantadas por várias mulheres, priorizamos operar sob um enredo não linear, uma vez que, por muito tempo, o conceito de gênero esteve restrito às vivências de mulheres cis, heterossexuais, brancas, de classe média, magras e sem deficiência, tidas como o ideal performativo feminino (Nascimento, 2021).

Não obstante, tecendo um histórico do conceito de gênero, por meio dos estudos da pesquisadora em psicologia clínica Valeska Zanello, constatamos que a palavra gênero foi cunhada em 1968, no campo da saúde por intermédio dos trabalhos de Robert Stoller, para diferenciar-se do termo sexo (Zanello, 2018). Essa distinção pressupõe que um mesmo indivíduo pode nascer com o sexo biológico que não coincida com seu gênero.

O campo dos estudos de gênero possui mais de 50 anos de pesquisas científicas. Contudo, foi somente a partir da década de 1980 que o conceito de gênero emergiu em substituição à categoria “mulher”. Tal transição foi empregada para conferir uma conotação mais objetiva e neutra em comparação ao termo “mulheres”, bem como buscar reconhecimento político e legitimidade acadêmica (Scott, 2017). Inclui-se, nesse contexto, somente as mulheres brancas e de classes abastadas. Foi empregado o termo gênero, uma vez que é impossível analisar a experiência das mulheres sem considerar sua relação sociocultural e histórica com os homens.

No princípio a concepção de gênero desponta para explorar o feminino associado ao masculino, partindo do pressuposto de que esses elementos coexistem, para que dessa forma, fosse possível analisar melhor as relações de poder que hierarquizam as pessoas. Complementa Oyêwùmí (2021, p. 129): “[...] nos discursos ocidentais, o gênero é concebido, antes de mais

nada, como uma categoria biológica dicotômica que é então usada como base para a construção de hierarquias sociais”.

As discussões sobre gênero no viés da teoria social contemporânea debatem as desigualdades ainda existentes entre mulheres e homens. Sobre essa concepção dicotômica, Tomaz Tadeu da Silva reitera:

“Gênero” opõe-se a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade (Silva, 1999, p. 91).

O ponto de vista apresentado não dispensa a biologia dos corpos, todavia, considera as construções histórico-culturais elaboradas por meio das características do sexo, isso porque os nossos comportamentos em termos de gênero resultam de um processo de socialização no qual estamos inseridos. Algumas perspectivas teóricas, sobretudo, as centradas no pós-estruturalismo, retificam que mesmo os aspectos naturais dos corpos são interpretados por discursos e práticas sociais. Ao encontro desse pensamento, a filósofa pós-estruturalista Judith Butler é um dos exemplos que leva em conta a vertente teórica que concebe o sexo como uma construção discursiva e cultural tanto quanto gênero. Nesse sentido, ela propõe que:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (Butler, 2021, p. 27).

Não cabe determinar gênero como interpretação cultural do sexo; o gênero se conduz pelas expectativas culturais, sendo fluido e não binário. Para Butler, a própria construção da diferença física é construção de gênero. Ela reforça a proposição de que gênero é um efeito de linguagem, tendo em vista que nossas ideias são construídas e limitadas por discursos que estabelecem certos limites e salvaguardam dogmas do humanismo como base para qualquer análise de gênero. Além de moldar nossa percepção, as análises discursivas fixam as possibilidades de configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura, sendo assim, os limites analíticos indicam as fronteiras de uma experiência condicionada pelo discurso (Butler, 2021).

Ainda na concepção de Butler (2021), gênero é um conjunto de atos repetidos, que implicam na criação de uma identidade de gênero aparentemente natural e inata. Nessa perspectiva, o gênero é “[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no

interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Butler, 2021, p. 69). Assim, a reprodução desses atos não só sustenta uma aparência naturalizada, como também delimita as identidades possíveis ou inteligíveis, exigindo que certos tipos de identidade não possam existir, sobretudo, aquelas em que o gênero não deriva do sexo, e que as práticas de desejo não estão relacionadas nem ao gênero.

Nascimento (2021) manifesta que a “injunção de um sistema colonial de gênero opera para a desumanização de pessoas que estejam fora da hierarquia dicotômica baseada na diferenciação sexual” (p. 48). Reconhecemos a necessidade do exercício de pensar: quem são essas pessoas mencionadas? No diálogo entre as autoras, seria então aquelas que não se enquadram em uma identidade de gênero vista como natural dentro de um sistema colonial moderno de gênero, como as pessoas inseridas na comunidade LGBTQIAP+, enquanto os corpos de pessoas cis e heterossexuais são vistos como detentores de um gênero “normal” e “superior”. Tal concepção dialoga com Gilles Deleuze (2000, p. 3/4) e seu conceito de “devir”:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender. O povo é sempre uma minoria criadora, e que permanece tal, mesmo quando conquista uma maioria: as duas coisas podem coexistir porque não são vividas no mesmo plano.

O devir é minoritário porque escapa do padrão dominante, com base na representação do europeu médio adulto macho. Deleuze (2000) acredita que o devir é um caminho possível para resistir às forças normativas, se revelando uma potência de transformação, uma vez que, ele é capaz de inventar novas maneiras de ser. Portanto, “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 3).

Nos apropriamos dessa concepção para escapar de categorias rígidas e fixas, em um movimento de abrir espaço para novas maneiras de subjetivação, evitando caracterizá-las como verdades absolutas. Nessa composição, o sujeito se constitui por meio de fluxos, que se trata de “[...] algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e destruição” (Deleuze; Parnet,

1998, p. 41). Para Nascimento (2021, p. 94), a compreensão do sujeito como uma construção localizada incumbe a natureza relacional e múltipla da identidade:

Não existe sujeito absoluto, autônomo, soberano e universal como vão preconizar os discursos da modernidade ocidental – todo sujeito é localizado. Certamente, a soberania incontestável do homem branco, cristão, heterossexual, burguês, sem deficiências e magro só se fez possível por meio da colonização de outras identidades. [...] é preciso entender que o homem também se torna homem, ambos fazem seus gêneros por meio de práticas discursivas diversas situadas em relações de poder específicas.

Nesse viés, as pessoas constroem a si mesmas e reivindicam um lugar na ordem de gênero, respondendo ao lugar que é dado ou não (Connel; Pearse, 2015). Entretanto, o lugar demarcado é validado em conjunções diferentes, de forma que, a experiência cisgênera se configura tão hegemônica que esses sujeitos “[...] sequer se marcam como corpos generificados, dada a incontestável naturalidade essencial de suas subjetividades” (Nascimento, 2021, p. 101).

Um dos principais conceitos utilizado por Felipe de Carvalho e Fernando Pocahy (2020) com base nas ideias de Pocahy e Dornelles (2017), diz respeito a cisnorma, em que trata do enquadramento normativo que está interconectado ao sistema corpo-gênero dos sujeitos, ou seja, homens cis e mulheres cis. Essa interconexão permite aos indivíduos uma posição de privilégios na vida cotidiana, bem como torna a heteronormatividade como norma central.

[...] é preciso ressaltar que a produção dos sujeitos através das heterocisnormas de gênero e de sexualidade nunca consegue chegar no seu estágio de conclusão, no seu êxito desejado. Insurgências, rebeliões e dissidências emergem no interior de determinadas relações de poder-saber, principalmente naqueles corpos-vidas que não aceitam as regulações normativas, transgredindo-as (Carvalho; Pocahy, 2020, p. 52).

Quando as narrativas cisgêneras dominam o imaginário social, os corpos dissidentes que andam na contramão dos regulamentos enfrentam barreiras para acessar espaços de poder. Por essa ótica, as diferenças de gênero são subterfúgios para justificar as desigualdades sociais. Consolidando essa afirmação, no sentido de remeter às desigualdades fundamentadas nas características biológicas, Guacira Lopes Louro (2014, p. 25) aponta que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

As interpretações sociais são muito importantes quando se refere a gênero. Por isso, caminhando pelo viés das vertentes essencialistas e construtivistas, essas ideias são reforçadas por Larissa Pelúcio (2014, p. 99):

Quando falamos de gênero pela matriz essencialista, o associamos diretamente ao sexo genital, e o tomamos também como um definidor absoluto da nossa forma de viver, perceber, sentir, desejar. Acabamos por desconsiderar que há uma boa dose de aprendizado nisso tudo, que ser homem ou mulher é algo que varia de sociedade para sociedade, e, mesmo em uma dada sociedade, temos variações.

No que tange a matriz construtivista, Pelúcio (2014) vai mais além, através de um retrato ilustrativo do filósofo François-Marie Arouet de Voltaire (1694-1778), é possível analisar o arquétipo do masculino na corte francesa do século XVIII. A ideia da figura do homem diferencia-se muito do que enxergamos como padrão, uma vez que o masculino daquela época era engendrado por utensílios que provocariam estranheza nos tempos atuais, como a peruca, meia calça, batom e pó de arroz. Tal abordagem teórica revela que a sociedade é dinâmica e está em transformação, conseqüentemente, gênero é uma elaboração sociocultural, dado que todas as culturas carregam historicamente seus conceitos e ideologias.

Na esfera ocidental é destacado a predominância do binarismo¹¹, que divide as pessoas e o mundo em masculino e feminino, atribuindo sentimentos, objetos, características, bem como impondo essas categorias sobre os corpos. Conforme demonstra Raewyn Connel e Rebecca Pearse (2015, p. 36):

No cotidiano, tomamos o gênero como algo dado. Reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, instantaneamente. Organizamos nossos afazeres em torno dessa distinção. Casamentos convencionais exigem pelo menos uma pessoa de cada gênero. Partidas de tênis na modalidade de duplas mistas precisam de duas pessoas de cada gênero, mas a maior parte dos esportes exige um único gênero a cada disputa.

As facetas das performances de gênero iniciam-se logo na infância, começando pela cor rosa para as meninas e azul para os meninos desde o chá revelação do sexo do bebê, até mesmo atingindo acessórios e roupas. Por conseguinte, determinamos os brinquedos e produtos feitos para meninas, como as bonecas, cozinhas, panelinhas, maquiagens e fitas, logo, aos meninos lhe são concedidos carrinhos, aviões, armas, skates e jogos que estimulam a criatividade.

¹¹ Conforme explicado por Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 28), o binarismo também é denominado como ‘dimorfismo sexual’. Crença, construída ao longo da história da humanidade, em uma dualidade simples e fixa entre indivíduos dos sexos feminino e masculino”.

Apesar de acompanharmos uma mudança no cenário atual, visto que as meninas, gradualmente, têm contrariado essa lógica e apostado em “brinquedos ditos masculinos”, dificilmente presenciaremos um menino brincando de boneca ou de casinha, e aos que se arriscam são vistos sob olhares de reprovação. Essa é apenas uma das formas de dizer que as ações do lar são intrinsecamente pensadas como femininas, e essa percepção começa primeiramente na instituição família, e se difunde para outras instituições sociais, bem como para nosso cotidiano de forma naturalizada e inocente.

Desnaturalizar é pensar que gênero, esta marca fundamental da nossa existência, não é um dado biológico e pronto, mas varia de sociedade, ao longo da história, e só pode ser entendido na sua dimensão política, sim, política, porque tem a ver com relações de poder: quem manda, quem obedece, o que é verdade, o que não é (Pelúcio, 2014, p. 100).

Para tal, todas essas percepções demonstradas retraçam a trajetória do termo gênero e sua incidência nos dias de hoje, para repensar a realidade das relações de gênero. Uma relação que, por sua vez, está assentada na “[...] biologia que permanece inalterada como essência pré-discursiva de nossos corpos, fazendo emergir gênero como categoria cultural e histórica forjada por meio de relações de poder” (Nascimento, 2021, p. 95). Sob esse ponto de vista, nos propomos a olhar para os modos de subjetivação e para as relações generificadas que atuam na reiteração de padrões e normativas.

4.1 Relações de gênero e seus aspectos na subjetivação

As relações de gênero moldam corpos e subjetividades, tal posto que a noção de gênero é construída a partir das relações socioculturais. Assim como nos afirma Scott (2017) gênero é um elemento de caráter relacional, e implica nas relações de poder. O termo é uma forma de caracterizar as construções sociais sobre os papéis de gêneros, mantendo ou suprimindo as estruturas sociais de poder.

Nesse sentido, convém um aprofundamento sobre “subjetividade” e “identidade”. Existe uma concepção de que os termos se sobrepõem, a subjetividade assim, representa uma compreensão sobre o nosso eu, que envolve nossos pensamentos, sentimentos e emoções pessoais (Woodward, 2009). Todavia, não existe formação de subjetividade sem considerar os arranjos culturais que interferem nos processos identitários:

A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. Podemos ser - ou gostaríamos de ser - pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma

exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (Woodward, 2009, p. 56).

O conceito de identidade é apontado por uma perspectiva social, em que as relações interpessoais e o meio constroem as identidades. Assim, gênero é um fator relevante na constituição dos sujeitos, posto que identidades abarcam dimensões como papéis e relações sociais. As identidades não são fixas e permanentes, são múltiplas, plurais e podem se contradizer (Louro, 2014). Como a gente se percebe em detrimento ao nosso grupo social, permite um deslocamento para o reconhecimento de nossa identidade. Scott (2017, p. 82) reitera:

[...] a identificação de gênero, mesmo que pareça sempre coerente e fixa, é, de fato, extremamente instável. Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambigüidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos - do potencial do sujeito para a bissexualidade - e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino.

Entretanto, sem realizar um recorte racial, tradicionalmente o feminino está vinculado aos aspectos da delicadeza e subordinação, e o masculino ao assertivo e hostil. Esse fato está atrelado às subjetividades de homens e mulheres que são condicionadas a se expressarem de formas distintas. Valeska Zanello (2018, p. 36), analisa os processos engendrados de subjetivação das relações de gênero e destaca que “[...] em uma cultura sexista, o tornar-se pessoa é sempre estruturado pelo binarismo do tornar-se homem ou mulher”.

Para tanto, em sua obra *Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e Processos de Subjetivação*, ela explora fatores importantes que contribuem para representar, construir e reafirmar os valores de gênero. Zanello (2018) de acordo com as ideias de Lauretis (1984) discorre sobre as tecnologias de gênero¹² que interpela performances:

As tecnologias de gênero são, portanto, um importante fator constituinte dos dispositivos, os quais configuram caminhos privilegiados de subjetivação. Elas interpelam scripts culturais (do tornar-se pessoa homem ou mulher, em nossa cultura), performances de gênero, e ocorrem em múltiplas esferas que vão desde as produções simbólicas midiáticas a regras dos comportamentos da vida cotidiana (Zanello, 2018, p. 56).

¹² As tecnologias de gênero representam os artefatos culturais como o cinema, a mídia, as músicas, e as práticas diárias que moldam as subjetividades dos sujeitos.

A partir de um panorama sobre os produtos culturais direcionados aos meninos e meninas, ela destaca um dos clássicos da Disney *A pequena sereia* e analisa minuciosamente as questões envolvidas no desenho animado¹³. As mulheres desde muito cedo são bombardeadas de conteúdos que abarcam histórias de amor, príncipe encantado e casamento. Os homens, por sua vez, são conduzidos a artefatos culturais que os colocam em posição de super-heróis, guerreiros e conquistadores. Ao refletir sobre as propagandas de cerveja que expõe uma cultura de objetivação das mulheres, Zanello (2018) aponta que existe uma pedagogia e colonização afetiva diferente para homens e mulheres, visto que para os homens o ensinamento parte de uma forma de virilidade típica da masculinidade hegemônica. Nesse sentido, a base da identidade de um verdadeiro homem seria consumir mulheres.

Sob essa condição, as mulheres se subjetivam no que a autora denomina de “prateleira do amor”. Esse termo representa uma metáfora construída para destacar o processo de subjetivação das mulheres que acontece através do dispositivo amoroso. Em virtude da necessidade de ser validada e escolhida por um homem, a subjetivação a partir da prateleira do amor produz relações de rivalidade e disputa entre as mulheres. Tal condição não impacta só a união entre as mulheres, mas também a relação consigo mesmas:

Dizer que o dispositivo amoroso apresenta-se como caminho privilegiado de subjetivação para as mulheres em nossa cultura, significa dizer que as mulheres se subjetivam, na relação consigo mesmas, mediadas pelo olhar de um homem que as ‘escolha’. Isto é, o amor, ser escolhida por um homem, é um fator identitário para elas. Diz acerca de certa forma de amar que a elas é interpelada. Em nossa cultura, os homens aprendem a amar muitas coisas e as mulheres aprendem a amar, sobretudo, e principalmente, os homens (Zanello, 2018, p.84).

Em conexão com essa ideia, Chimamanda Ngozi Adichie pontua como o casamento é introduzido na cabeça das meninas como um sonho e realização de vida, à medida que para os meninos esse elemento é dado de forma oposta:

Condicionamos as meninas a aspirarem ao matrimônio e não fazemos o mesmo com os meninos; assim, de partida, já há um desequilíbrio tremendo. As meninas vão crescer e se tornar mulheres preocupadas com casamento. Os meninos vão crescer e se tornar homens que não são preocupados com o casamento. As mulheres vão se casar com esses homens. A relação é automaticamente desigual porque a instituição tem mais importância para um lado do que para o outro (Adichie, 2017, p. 40).

Nessa dinâmica de desigualdade, Louro (2014) trata das identidades de gênero e salienta que elas estão se transformando de forma contínua. Contudo, elas são moldadas por diferentes

¹³ Livro *Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: culturas e processos de subjetivação*, de Valeska Zanello.

discursos, símbolos, práticas e representações que constroem os sujeitos como femininos e masculinos, assim como negam a existência dos sujeitos sociais que não se enquadram na lógica binária, e definem papéis padronizados através do que é adequado e inadequado. Não é inerente à biologia masculina ou feminina que todos os indivíduos apresentem comportamentos padronizados, tais circunstâncias são frutos de normas sociais:

Afinal, se fosse o cromossomo Y que definisse que homens não podem chorar, talvez pessoas do sexo masculino nascessem sem a capacidade de produzir lágrimas. Como os homens ouvem desde criança que “menino não chora”, será então que esse não é um comportamento rigorosamente ensinado por nossa sociedade, ao longo de anos? Da mesma forma, se muitas mulheres sonham em ter filhos ou adoram se maquiar, será que não é porque desde muito pequenas elas foram ensinadas que “menina é vaidosa” e que “toda mulher deve querer ser mãe”? Será que muito do que somos não é aquilo que a sociedade nos ensinou e espera de nós? (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 19).

As normas e expectativas sociais atribuídas a comportamentos de gênero traçam a subjetividade dos sujeitos. O condicionamento veemente e cultivado na sociedade não cessa de impor as práticas generificadas, que conforme supracitado, estão cristalizadas na aspiração à maternidade concernente à feminilidade, e bloqueios emocionais alusivos à masculinidade.

Embora as costuras deste tópico apresentem fundamentos gerais sobre as relações de gênero, ancorados nas ideias de masculinidade e feminilidade, não objetivamos generalizar a experiência dos indivíduos, e sim ilustrar os efeitos dos regulamentos de gênero deliberados na subjetivação. Assim, consideramos que as estruturas de gênero estão entrelaçadas a outras estruturas sociais. Diante disso, desconsiderar que vivemos num contexto racializado é cair nas armadilhas que ignoram as intersecções que amplificam as desigualdades.

Acreditamos que a generificação também é definida por intermédio das questões raciais e de outras categorias. Nesse contexto, pensar o lugar confinado da menina e do menino negro requer atenção às suas particularidades internas e às formas como sua feminilidade e masculinidade são construídas. Para mais, suas experiências não podem ser subjugadas a uma concepção homogênea de mulher/homem, pois se dispõem nessa seara onde raça e gênero se entrelaçam para definir lugares e possibilidades.

4.2 “Referências acessíveis é poder pra imaginar”¹⁴: registros sobre as representações

Entre conversas e brincadeiras, minhas aproximações com as meninas negras da turma do Centro A se consolidaram a partir dos cabelos. O cabelo é um dos símbolos utilizados no processo de representação do corpo negro, “[...] pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro” (Gomes, 2002, p. 43). Em determinado instante, uma das crianças comenta em tom de certeza que alisará o cabelo quando crescer. Elucido a riqueza de seus fios naturais em uma linguagem acessível que certifica seu cabelo como símbolo de sua potência ancestral. De certa maneira, me pondero para não ser invasiva e impor como ela deve adornar seu cabelo, pois deve-se respeitar suas predileções: “Seu cabelo tem uma história única e linda. Ele é cheio de possibilidades, dá pra usar solto, com tranças, cacheado, ou até mesmo liso... o importante é que você se sinta linda da forma que é!” (Caderno de Campo, 02 de outubro de 2024). Nossa conversa se movimenta para uma trama de valores sobre corpos, estéticas e pertencimento em conflitos.

Fato é que até nossas próprias percepções e escolhas estão imersas em “[...] relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade” (Gomes, 2005, p. 51). Em convergência, Eliane Cavalleiro (2024, p. 65) revela:

[...] o modelo de beleza branca pode estar se tornando desejável. As crianças não brancas passam a admirar e desejar para si esta estética [...] Assim, foi possível reconhecer um desejo de mutação do próprio corpo, um sentimento de recusa ao seu grupo étnico e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que se é – negro.

Percebo o rigor da explanação da autora quando questiono as referências de princesas no meio de nosso diálogo. Rapidamente ouço as respostas: Cinderela, Rapunzel, Branca de Neve, ou seja, menções às princesas brancas carregadas por estéticas eurocêtricas. Por meio dessas preferências, sobressaem as camadas de um imaginário social enraizado pela colonialidade. Para Neusa Santos Souza (2021) a ascensão social do negro brasileiro é atravessada por um processo de assimilação aos padrões brancos de relações sociais. A

¹⁴ O trecho é de autoria da canção “Bonecas Pretas”, composta por Larissa Luz e Pedro Ita. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/larissa-luz/bonecas-pretas/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

hegemonia branca não só incorpora a desvalorização da identidade negra, bem como marca a renúncia e a negação de aspectos dessa identidade.

O rechaçamento da identidade negra emana como uma faca de dois gumes: cristalizam valores estéticos e culturais brancos como normas, ao passo que, demonizam os traços afrocentrados no corpo. Visto dessa maneira, as predileções por princesas brancas não podem ser tratadas como questões banais, uma vez que elas escancaram o peso da negação da identidade negra e de seus traços. No prefácio que dissertou para o livro *Raça e gênero no sistema de ensino* de Ricardo Henriques, Sueli Carneiro (2002, p. 11) atesta que uma das violências marcantes vivenciadas pelas crianças negras é “[...] a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a auto-estima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo, pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade”.

Nessa condição, se o racismo prescreve o desprestígio da estética, cultura e valores negros, o sexismo deterioriza ainda mais, ao perpetuar a ideia de que a feminilidade negra é menos adequada em comparação a branca. Estimo a operação do sexismo nesse caso, tendo em vista que o racismo interage com outras ideologias, mas também pode relegá-las a segundo plano. Como endossa hooks (1981, apud Kilomba, 2019, p. 96), por vezes, o racismo foi considerado como “o único aspecto relevante de nossas vidas e a opressão de gênero torna-se insignificante à luz da realidade dura e atroz do racismo”. Dessa forma, pode ser quase imperceptível notar as opressões de gênero diante do peso das questões raciais.

Carneiro (2023, p. 125) defende que “o negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário, o negro chega antes da riqueza”. Refletindo sobre essa afirmativa e alinhando com minhas observações, reconheço que, previamente, houve dificuldades em identificar manifestações sexistas devido às cargas raciais que se manifestam em evidência. Entretanto, ao adotar a interseccionalidade como lente analítica, busco olhar as questões em uma estrutura integrada, de forma que, se as questões raciais atingem um corpo, e esse corpo constitui um gênero, é preciso integrá-los em uma só dinâmica:

Para a interseccionalidade, importa saber, além disso, a aflição imposto ao negro visto como perigoso, na medida em que a vulnerabilidade de um, surge mediante a presença desconfiada do outro. Errôneo argumentamos a favor da centralidade do sexismo ou do racismo, já que ambos, adoeceadores e tipificados, são cruzados por pontos de vistas em que se interceptam as avenidas identitárias (Akotirene, 2020, p. 44).

Nesse sentido, no tocante à construção da natureza feminina negra, ela ocorre mediada por estereótipos negativos, derivados da mitologia anti-mulher, como consta hooks (2014). As disseminações de desvalorização estética da menina negra tornam ainda mais custoso que elas desenvolvam um autoconceito positivo sobre sua imagem, tendo em vista que são bombardeadas por imagens negativas sobre seu corpo e seu cabelo.

Portanto, o desejo da menina negra em alisar seu cabelo, e até mesmo suas preferências por princesas brancas é parte de um processo embrionário de comparação dos sinais do corpo negro, como nariz, boca, cor da pele e tipo de cabelo, com o do branco europeu e colonizador, que favoreceu a formulação de um padrão de beleza que nos persegue até os dias atuais, e este padrão prima pela brancura (Gomes, 2002). Isto posto, minha tentativa em plantar sementes de autoaceitação em um terreno tão marcado pelas durezas da colonialidade, é ínfima perto da ausência sistemática de representações negras positivas e acessíveis.

É nesse terreno árido que germina a possibilidade de ruptura. Para que de fato concretize a troca estética opressora por identificação transformadora, conforme Larissa Luz entoa em sua voz, é preciso devolver o direito pleno da infância negra de se imaginar bela, digna e central. O gesto de devolver o imaginário é simbólico e político, porque aciona processos de subjetivação que se dão em campos coletivos. Como propõem Guattari e Rolnik (1996) em suas escritas: a subjetividade é maquínica, isto é, se fabrica e circula em redes sociais, culturais, estéticas e políticas. Ela é gerada nas músicas que escutamos, nas histórias que contamos e nas histórias que negamos/omitimos.

É justamente nesse ponto que se evidencia o impacto das representações hegemônicas no processo de construção subjetiva das crianças negras. As meninas que acompanhei expressam seus desejos e preferências a partir de signos socialmente compartilhados, e portanto, aceitos pelo escrutínio público. Assim, tais signos funcionam como dispositivos de subjetivação, criando um território existencial onde certas formas de existências são valorizadas, e outras silenciadas.

As meninas negras que optam pelo alisamento de cabelo ou admiram figuras eurocêntricas reproduzem a narrativa dominante que apaga seus traços identitários. Isso significa que é uma ação intencional? Certamente não. Trata-se da imposição da história única, como denuncia Adichie (2019). Assim, é estabelecido quem pode ser protagonista do belo, do amor, da fantasia, e quem não pode. Dessa forma, quando propomos, mesmo que brevemente, alternativas estéticas e simbólicas que legitimam a beleza negra, ao passo que ampliamos o repertório daquelas crianças, contribuimos também para a desestabilização de um território de subjetividade hegemônico.

A forma que iremos avançar para troca estética opressora por identificação transformadora perpassa por um conjunto de ações, sobretudo, mudanças nas práticas culturais e educacionais. Tal processo, entretanto, carece de confrontar as próprias estruturas cognitivas arraigadas e a abertura ao novo, o que comumente pode causar resistência, como explica Pinheiro (2023, p. 80) “aprender dói, tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social”. O caminho se faz pela hospitalidade ao desconhecido para reelaborar o pensamento em uma proposta da “pedagogia da implosão”, propondo destruir o edifício brancocêntrico ocidental como referência primária para as crianças (Pinheiro, 2023).

A reestruturação do pensamento se concretiza no contexto educativo. Reelaborar o pensamento é uma visão de mundo, é o exercício de interrogar a forma como fomos ensinados a pensar, ou seja, de onde veio esse modelo e a serviço de quê ou de quem? Além de manter a memória fresca de que existe um sistema que associou e ainda associa o colonizador a superioridade, enquanto o colonizado é visto como inferior. O pensamento que precisa ser superado é o que centraliza o saber em apenas uma cultura, despreza saberes ancestrais, populares, indígenas e quilombolas, valoriza a competição, a padronização, a segregação e que classifica a população negra como desprovida de intelectualidade, conhecimento e cultura.

5. NEGRITUDE E O PROCESSO DE RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS

Por décadas o conhecimento se reuniu em uma só raça: a branca. Como uma construção histórica, ele foi tecido para servir aos interesses de um grupo social, impondo o “[...] supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (Bento, 2022, p. 38). Para Grada Kilomba (2019), o conhecimento é colonizado e se ajusta à perspectiva daqueles que foram designados como detentores do saber, bem como gera uma posição epistemológica em que culturas não-eurocêntricas são tipificadas como primitivas ou inferiores.

Durante mais de trezentos anos de escravidão, os negros foram privados do acesso a educação formal, vide a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, em seu art. 3º: “São proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”¹⁵. Apesar da primeira Constituição Brasileira de 1824 certificar a educação primária e gratuita a todos os cidadãos, os negros escravizados não tinham acesso a este direito, pois eram destituídos de cidadania. Dessa forma, a educação configurava-se um privilégio reservado aos grupos economicamente e socialmente abastados, isto é, a elite branca.

Em 17 de fevereiro de 1854 surge uma nova legislação deliberando que o lugar do negro não era na educação formal, correspondente ao projeto escravocrata dominante na sociedade da época. A promulgação do Decreto nº 1.331 ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, em homenagem ao Ministro do Império. As mudanças concebidas foram: aprovação e regulamentação do ensino primário e secundário; gratuidade das escolas primárias e secundárias na corte; obrigatoriedade do ensino primário para crianças com mais de sete anos (Almeida; Sanchez, 2016). Certamente, as crianças negras não estavam englobadas, haja vista que a lei ainda reforçava a exclusão dos escravizados, proibindo suas presenças nas escolas públicas.

Consustanciando essa posição, Iolanda Oliveira (2019) frisa que o sistema educacional era delimitado apenas aos grupos dominantes. No período colonial e imperial, e até mesmo estendendo para 1889, ano que precede a abolição formal dos escravizados, os negros, considerados não cidadãos, eram impedidos de estudar. O processo de abolição da escravização não veio acompanhado de políticas públicas para a população negra recém-liberta se integrar

¹⁵ Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro -1837. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/download/29135/pdf/0>. Acesso em: 08 jan. 2025.

socialmente. Assim sendo, a liberdade foi concedida sem as mãos do Estado para amparar tal população.

A ausência de medidas reparatórias conduziu a população negra a mobilizar-se por meio de suas próprias ações, tensionando e pressionando, de forma contundente, suas demandas na agenda pública. Portanto, os avanços que presenciamos atuais referentes ao acesso à educação, são frutos dos Movimentos Negros, que podemos entender como “[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (Domingues, 2007, p. 101).

Na trajetória de materializar o direito à cidadania para a população negra, Lillian Ferreira Rodrigues (2023, p. 32), nos lembra da “[...] imprensa negra como uma das principais vias de informação e formação política e educacional entre os séculos XIX e XX”. Enfatiza-se também a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), que pavimentaram os caminhos para a emancipação dos negros, com foco na alfabetização, no desenvolvimento crítico e político sobre a realidade negra, na preservação da memória da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como na valorização da identidade e dos conhecimentos negros (Rodrigues, 2023).

As reivindicações do Movimento Negro se concretizaram, ademais, com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para além do marco legal, a Lei sustenta a reparação do silenciamento histórico imposto à população negra. No entanto, ainda existem entraves políticos, ideológicos e pessoais dificultando a implementação efetiva no cotidiano escolar (Rodrigues, 2023). Isto posto, apesar do caminho trilhado, a estrada é longa e se estende à nossa frente, exigindo que atravessem as pedras de um sistema que, ao longo de séculos, impediu e ainda impossibilita que certos corpos alcancem as condições plenas de igualdade e dignidade.

Analisados a partir dos desdobramentos históricos das questões raciais, os corpos negros são os mais atingidos nos indicadores educacionais, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7% (IBGE, 2023, p. 2).

Em outras categorias como no analfabetismo, a taxa entre negros (7,1%) é maior do que a registrada entre os brancos (3,2%). A estreita relação entre educação e relações raciais na sociedade brasileira é ainda demonstrada ao nos referir ao nível de instrução e anos de estudo. A esse respeito, no mesmo ano situado anteriormente, a pesquisa revelou que 61,8% das pessoas brancas completaram o ciclo básico educacional, e concernente às pessoas pretas ou pardas, esse índice foi de 48,3%, o que resulta em 13,5 pontos percentuais de diferença entre os dois grupos avaliados.

Fundamentalmente, há quem concorde que o impedimento para a conclusão dos ciclos escolares está relacionado ao ingresso no mercado de trabalho. De fato, não se pode descartar essa possibilidade. Contudo, Fúlvia Rosenberg (1987, p. 22) a partir dos dados registrados em sua pesquisa sugere que “não seria a participação no mercado de trabalho que determinaria o atraso escolar de alunos negros, mas sim os processos intraescolares”.

Uma pesquisa intitulada *Percepções sobre o racismo no Brasil*, realizada em 2023 pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA, e realizada pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégia (IPEC) investigou a concepção da população acerca do racismo no Brasil. Foram empreendidas 2.000 entrevistas com pessoas maiores de 16 anos em 127 municípios do país. Deste resultado, 64% concordam que o racismo começa na escola (IPEC, 2023). Este é um dado interessante para encaberçarmos o debate de que, embora a população negra tenha conquistado o direito à educação, a escola permanece um espaço hostil, operando como um dos territórios onde a racialização se manifesta por meio da discriminação:

A discriminação racial tem sido identificada como fator de estímulo à evasão escolar e indutor de baixa autoestima entre alunos afro-brasileiros, prejudicando seu rendimento escolar, aumentando a possibilidade de repetência e reduzindo sua frequência às salas de aula (Nascimento, 2024, p. 94).

Na esteira da argumentação de Elisa Larkin Nascimento, conceituamos discriminação racial, cuja descrição difere do preconceito racial e da mesma forma está presente na esfera educacional. Com base em Silvio Almeida (2021, p. 22), o preconceito racial consiste no juízo ou opiniões pré-concebidas, baseadas em estereótipos que rotulam indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado. São exemplos: “Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas [...]”. A discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a grupos fundamentado em sua raça ou etnia, sendo assim, exige a presença do poder como capacidade de atribuir vantagens ou desvantagens de forma sistemática (Almeida, 2021).

Tanto a discriminação quanto o preconceito racial precisam ser analisados com esmero a partir do panorama das microrrelações. Na trama das microrrelações, o racismo é difundido em um terreno epistemológico, cujo aquilo que é produzido pela população negra é aviltado às condições de saberes marginais, enquanto os conhecimentos brancos ocupam o lugar do universal. O imaginário social brasileiro construiu a identidade de origem africana vinculada à escravidão, trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, ausência de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético (Nascimento, 2024).

A racialização do conhecimento é um dos efeitos do eurocentrismo, que constituiu a Europa como fonte de conhecimento e os europeus como conhecedores (Oyêwùmi, 2020). Assim sendo, o continente europeu tornou-se o epicentro da produção de saberes, sendo aquele que produz, observa, categoriza e sobretudo, é legitimado. De outro ângulo, temos outras formas de conhecimento que não se alinham aos paradigmas ocidentais, oriundos da oralidade, ancestralidade, e das cosmologias africanas e indígenas, por exemplo. O monopólio ocidental sobre a concepção de conhecimento legítimo incide nos debates e estudos decoloniais.

Nesse sentido, é indubitável compreender que o processo de marginalização epistêmica não se descola do percurso identitário da população negra, tendo em vista que “identificar alguém como ‘preto’ em uma sociedade racista é reservar a ele um lugar de desprezo, é imputar a ele um sentido político de subordinação, pouco importando o que o sujeito acredita ser” (Devulsky, 2021, p. 35). O racismo enquanto uma máquina de diferenciação incita linhas de estratificação, nas quais a branquitude se sobrepõe à negritude como uma camada de poder cristalizada e naturalizada. Em linhas gerais, a negritude nesse sistema é caracterizada como “[...] algo a ser extirpado em virtude de sua diferença” (p. 39). Esse processo constrói a referência de humanidade, fazendo com que o racismo institucional e epistêmico avance lado a lado:

O ideal da brancura, tão incrustado em nossa história, torna-se uma abstração e é retificado e colocado na condição de realidade autônoma, independente. Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida com ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida com exotismo e/ou primitividade (Gomes, 2024, p. 68).

A brancura enquanto padrão desponta reservando um espaço de inferioridade aos saberes afro-brasileiros. Em suas interpretações sobre David Hume (1875), a pesquisadora Pinheiro (2023) faz uma crítica a atribuição da condição inferior dos negros a partir de uma pré-

disposição natural, determinada no plano genético e biológico, de acordo com os discursos pseudo-científicos da época.

Nesse mesmo lugar da ciência, o reforço de inferioridade foi intenso. Testes craniométricos e medidas com paquímetros de tamanhos de nariz, maxilar etc. estabeleceram traços eminentemente negróides e os associaram à raça negra, que era caracterizada por ter regiões cerebrais de maior propensão à obediência e à subserviência que ao intelecto e a autonomia, por exemplo (Pinheiro, 2023, p. 38).

Tais aparelhos rudimentares ordenaram a desumanização dos corpos negros, desenhando a servidão como um destino inevitável. Assim, a escravidão enquanto modo de produção social oficialmente superado em termos legais, ressurgiu e se refaz em dimensões ontológicas (Pinheiro, 2023). Desse ponto de partida, o racismo foi se reconfigurando e se ramificando para construir um imaginário coletivo que arquitetou o lugar do negro na sociedade de forma insidiosa e perversa.

Assim, com identidades forjadas no seio das sociedades coloniais, as desigualdades são construídas por meio da atuação do poder sobre essas identidades (Ribeiro, 2020). As categorias de raça e gênero foram utilizadas para justificar a exploração e a opressão de certos grupos sociais. Nesse contexto, o debate sobre a raça e racismo é de particular interesse na próxima seção.

5.1 Raça e racismo: perspectivas históricas e contemporâneas

De acordo com Silvio Almeida, o racismo é entendido como “[...] a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Almeida, 2021, p. 21). O racismo viabiliza os meios para perpetuar as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. Conforme postulado, a noção de raça referindo-se a diferentes categorias de seres humanos se desenvolveu na modernidade, em meados do século XVI. Para compreendermos a perspectiva histórica da raça, Almeida retoma ao iluminismo¹⁶, uma vez que foi através desse projeto que se constituíram as comparações e classificações dos grupos humanos, fundamentado em suas características físicas e culturais.

A distinção entre civilizado e selvagem, foi substituída a posteriori por civilizado e primitivo. Os defensores do iluminismo, a partir de uma visão eurocêntrica que consistia em

¹⁶O projeto iluminista foi um movimento intelectual que nasceu na Europa durante os séculos XVII e XVIII, na perspectiva de transformar os modos de civilização, “[...] tornou-se o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instruir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iria travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza” (Almeida, 2021, p. 26).

levar a civilização para onde ela não existia, concebeu a ampliação do colonialismo, tal qual redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, realizado em nome da razão.

[...] é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (Almeida, 2021, p. 28).

Em meados de 1873, à medida que ocorria a primeira crise do capitalismo, foi-se determinando a adoção do imperialismo e do neocolonialismo por parte das grandes potências mundiais, que resultou na invasão e divisão do território africano. Nesse contexto, o neocolonialismo se embasou na ideia de inferioridade racial dos povos colonizados.

O conceito de raça, com base nos estudos de Silvio Almeida (2021) é um elemento essencialmente político, uma vez que a ideia de raça ainda é utilizada para determinar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. Stuart Hall (2006, p. 63) reafirma que:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente ponto específico, de diferenças em termos de características físicas - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

Em outras palavras, sob a visão da biologia, a ideia de raça entre seres humanos não existe, isso porque nossas diferenças fenotípicas externas, como cor da pele, formato dos olhos, modelo de cabelo, não correspondem às diferenças genéticas fundamentais que justifiquem a classificação das pessoas em raças distintas. A inexistência de raças humanas em termos biológicos não confere sua inexistência social. Essas marcas simbólicas supracitadas se tornam instrumentos de opressão, se concretizando como justificativa para a exclusão e exploração de grupos sociais determinados, de forma que o racismo deixa de ser um fenômeno pontual, configurando uma dimensão sistêmica que se mantém sob as estruturas de poder.

Em outros aspectos, Barbára Carine Soares Pinheiro (2023, p. 48) constata que “a partir do processo de criação do mito da racialidade, ou seja, da construção da categoria de raça como um marcador social de diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas, surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo da raça”. Almeida (2021) desenvolve três concepções de racismo, a saber: individualista, institucional e estrutural.

Na perspectiva individualista, o racismo é concebido como uma espécie de patologia ou anormalidade, assim sendo, “pode não admitir a existência de ‘racismo’, mas somente de ‘preconceito’, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (Almeida, 2021, p. 36). Nesse sentido, a sociedade e as instituições não são classificadas como racistas, mas sim os indivíduos isoladamente ou em grupo.

Além disso, recusa a ideia de racismo em sua reflexão histórica e concreta, simpatizando com fraseologias moralistas que diz que somos todos humanos, ou até mesmo que possuem parentes e amigos negros. Essa noção não isenta pessoas brancas de práticas racistas, e nem mesmo o fato de ser negro inviabiliza compactuar com o racismo, isso porque a educação racial é algo ainda inacessível, que caminha timidamente nos espaços escolares e na sociedade em geral. Certamente, não é possível a aquisição de letramento racial por osmose.

Nesse contexto, Lélia Gonzalez (1984) evidencia o racismo como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Ela identifica uma forma peculiar de preconceito, do qual denomina de “preconceito de não ter preconceito”, manifestado na crença errônea de que no Brasil não existem diferenças e que vivemos em uma sociedade justa e igualitária. Essa visão naturaliza a realidade da população negra majoritariamente confinada em espaços precários como favelas, cortiços e alagados. Conforme postula “Por aí se vê que o barato é domesticar mesmo. E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem” (Gonzalez, 1984, p. 226).

Outra concepção cunhada por Silvio Almeida (2021) é intitulada como “racismo institucional”. Essa perspectiva não nega o racismo individual, porém, expressa que ele não se resume a comportamentos individuais, sendo resultado do funcionamento das instituições, que atuam em uma dinâmica de desvantagens e privilégios com base na raça.

É preciso compreender o racismo para além de suas relações individuais, mas também entendê-lo em sua dimensão sistêmica e estrutural. A perspectiva institucional do racismo faz referência ao poder nas relações raciais, considerando esse elemento como uma forma de dominação que se manifesta nas instituições e tem suas implicações na sociedade. Os conflitos raciais permeiam as estruturas institucionais, de forma que certos grupos raciais exercem hegemonia sobre outros grupos. Silvio Almeida (2021) expressa que as instituições são materialização de uma estrutura social que tem o racismo como elemento orgânico, desse modo, as instituições são racistas justamente porque a sociedade é racista.

Na dimensão estrutural, o racismo trata-se de uma condição normalizada e sistemática, de modo que constituem as relações sociais, econômicas, jurídicas e familiares. O racismo é

estrutural porque comportamentos individuais e institucionais fazem parte de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. Por essa ótica, ele não se limita às atitudes individuais, o racismo estrutural está enraizado nas normas, políticas, práticas cotidianas, e “[...] como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2021, p. 34). Tal concepção se reflete nas taxas de analfabetismo, desemprego, renda, violência, e acesso ao ensino superior da população negra,

A pesquisa realizada por Maria Aparecida Bento (2002) explicita como a sociedade brasileira lida com as questões raciais, evitando defrontar com o racismo. Intitulado de “pacto narcísico” entre os brancos, Bento caracteriza a negação sistemática das questões raciais, visando a preservação de seus próprios privilégios. Nas instituições são identificadas alianças entre brancos, marcadas por ambiguidade, silenciamento, bem como exclusão moral, econômica e política dos negros baseado na raça. Via de regra:

Pessoas brancas estão massivamente no topo. Elas são detentoras dos meios de produção de mercadorias, são donas das empresas, das indústrias, são as pessoas que dominam os cursos universitários socialmente mais valorizados dentro dessa cultura bacharelesca: medicina, direito e engenharia. Elas se veem nos outdoors, nas campanhas publicitárias virtuais, são a Miss Universo, a maioria esmagadora daquelas que receberam os prêmios Nobel, 70,6% das pessoas mais ricas do Brasil são brancas, os maiores salários do nosso país vão para as mãos de pessoas brancas, elas têm maior média de vida, morrem menos em pandemias (a exemplo da covid-19), acessam os melhores serviços de saúde, educação, moradia e mobilidade urbana, se veem positivamente historicizadas nos livros didáticos. Quando criminosas, têm suas identidades preservadas pela mídia; quando traficantes, são chamadas de jovens que comercializavam drogas; quando ladras, são cleptomaníacas (Pinheiro, 2023, p. 47).

É nesse contexto que a branquitude se manifesta como um local de privilégio racial, diante disso, focalizar na questão da branquitude é importante para compreendermos que “pessoas numa sociedade racializada, tem sua visão de mundo marcada por essa racialidade” (Bento, 2002, p. 2). Por essa via, “ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que tem os que não são brancos” (Bento, 2002, p. 3).

Um dos pilares que estabilizam essas relações sociais está ancorado no mito da democracia racial, em que possui a função estratégica de desviar as tensões étnico-raciais, nos fazendo acreditar que somos um exemplo mundial de respeito à diversidade étnico-racial e as diferentes heranças culturais formadoras do país. Essa tese é explicada por Sueli Carneiro, em *Dispositivo de racialidade*:

O mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao ‘complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente’. Presta-se à construção de uma identidade positiva para um país cuja realidade concreta impede a realização efetiva de uma ocidentalização, seja racial ou cultural (Carneiro, 2023, p. 49).

Surgindo nas primeiras décadas do século XX e ressoando latente nos dias atuais, o mito da democracia racial, além de empreender uma característica positiva e harmoniosa das relações étnico-raciais, trata-se da tentativa de preconizar a inexistência do racismo, e implantar no imaginário social brasileiro a noção de que as oportunidades são igualmente acessíveis à todas/os. Entretanto, esse discurso cai por terra e demonstra sua superficialidade quando nos deparamos com as diferenças sendo metamorfoseadas em desigualdades. Ao passo que os dados estatísticos indicam que o risco relativo de uma pessoa negra perder a vida por intervenção da polícia é 3,8 vezes maior em comparação com uma pessoa branca, demonstrando a taxa de mortalidade de pessoas negras em intervenções policiais 289% superior à taxa entre pessoas brancas, conforme o 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, que recolhe dados de 2023. Em outras palavras, quando buscamos por acesso à direitos no quesito raça/cor, os números demonstram um cenário desfavorável para a população negra.

O mito da democracia racial é oriundo da miscigenação. Conforme Carneiro (2023), a miscigenação no Brasil tem sido utilizada para diferentes usos políticos e ideológicos, na medida em que inculca uma suposta tolerância racial, acobertando as desigualdades existentes. Sendo assim, ela também omite a violência histórica do estupro colonial praticado pelo colonizador contra mulheres negras e indígenas, e se consolida como um instrumento eficaz de embranquecimento do país. Alessandra Devulsky (2021, p. 9) aborda essa questão sob uma ótica semelhante: “a mestiçagem, de origem violenta, fez parte de um projeto colonial que pretendia diluir a negritude até o ponto que ela desaparecesse”.

Paulo Alberto Vieira e Priscila Martins Medeiros (2014) sintetizam as relações raciais no século XX em três momentos centrais: o investimento nas teorias racialistas provenientes do século XIX, como a eugenia e o darwinismo social, ambos buscando a homogeneização da nação; o desenvolvimento da ideologia de mestiçagem e o mito da democracia racial; bem como o surgimento de uma postura crítica sobre as relações raciais e seus desdobramentos. Fundamentado nas abordagens de Silvério e Trinidad (2012, p. 894, apud Vieira; Medeiros, 2014, p. 214) “[...] vivemos em um momento de transição: transição de uma nação que se representava homogênea, harmônica e cordial para uma sociedade que se percebe heterogênea, dissonante e conflituosa”.

Como concebe Carneiro (2023) o conceito de dispositivo de racialidade implica em uma visão ontológica, na qual a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação das pessoas negras. Assim, “a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro” (Carneiro, 2023, p. 12). Ao passo que o sistema escravocrata configurou o africano em escravo, também institucionalizou o lugar do negro na sociedade.

No ponto de vista de Souza (2021, p. 48), “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior”. Ela defende que, em sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas, tanto valorativas quanto estratificadoras. Nessa lógica, Kabengele Munanga (1988, p. 8) reitera:

Poder-se-ia dizer que a colônia, como sociedade global dicotômica, vive permanentemente uma situação de violência, porque as duas sociedades que a constituem só dependem da relação de força dominante/dominado. Insistimos que, além da força como meio para manter esse violento equilíbrio, recorreu-se oportunamente aos estereótipos e preconceitos através de uma produção discursiva. Aí, toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade. Tratava-se de um discurso monopolista, da razão, da virtude, da verdade, do ser etc.

A violência colonial também se instalou na linguagem astuta, polida, não menos violenta. Os discursos construídos na arquitetura das hierarquias fixam a razão, a virtude e o ser, ao passo que empurram o outro para fora da humanidade. Assim, o grande ensinamento foi negar o que não se queria ver, e suavizar o que insistia em existir. Ao longo do tempo, criou-se o hábito de trocar a realidade por versões mais digeríveis, palatáveis e menos incômodas. É nesse terreno escorregadio que brota as tensões da existência negra concomitante ao eufemismo, como uma tentativa de dourar o que, para muitos, nunca deveria reluzir.

5.2 Entre o alguém e o ninguém: as tensões da existência negra

Me surpreendi ao chegar na sala nos primeiros dias de observação do CMEI B e a professora demonstrar interesse pelas análises da pesquisa. Sua curiosidade se desdobra em uma prosa interessante para compreender as interpretações sobre questões raciais, uma vez que transitamos entre suas experiências pessoais e aspectos das crianças da turma. Elucidando seu questionando, respondo que, apesar de estar no início da tabulação dos resultados, prevejo algumas constatações: os corpos dos meninos negros são demasiadamente vistos como

“indisciplinados”, enquanto as meninas negras tendem a se expressar de maneira tímida e retraída.

Os saberes emergem e se confrontam, pois, a professora defende sua discordância da perspectiva apresentada. Entretanto, expliquei que se trata dos padrões que se delineiam dentro da limitação das duas turmas analisadas e um conjunto de teorias que operam como lentes analíticas. Importa enfatizar, nesse aspecto, que a amostra é parte do desenvolvimento do debate acadêmico para o avanço da compreensão sobre a temática. Portanto, está aberta para reavaliações frente a novos olhares.

A educadora sustenta sua concepção, justificando-a com exemplos práticos da turma, e recorre aos nomes “Aquele ali só falta o laudo! (direcionando para Dayo). Eu fiz um parecer. A Zuri (professora de Dayo do ano anterior) fez um parecer. A gente pediu o encaminhamento para investigação, mas a família não aceitou. A mãe dele diz que em casa ele apresenta bom comportamento” (Caderno de Campo, 31 de outubro de 2024). Adiante, Dandara se vira para Luena e diz que ela também necessita de laudo. Contudo, não menciona se foi realizado o parecer de Luena, somente de Dayo. A docente não especifica qual é a suspeita, entretanto, o parecer citado se trata de um requerimento para uma investigação formal, com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos, etc), a fim de determinar um diagnóstico psicopatológico.

Não é incomum o processo de laudar as crianças. Embora seja importante reconhecer os avanços da ciência no campo da saúde e do desenvolvimento infantil, que tratam de diagnósticos relacionados a transtornos de comportamento, aprendizagem e saúde mental, também é relevante considerar que “tal fenômeno tem sido frequentemente acompanhado pela acrítica medicalização da vida, estratégia respaldada pela legitimidade do saber especialista em nossa sociedade” (Garcia; Sant’ana; Júnior, 2015, p. 11). A patologização das infâncias não é o foco desta pesquisa, todavia, sua recorrência merece atenção, de modo a considerar a tendência em produzir infâncias obedientes e docilizadas¹⁷.

Considerando as questões econômicas, sociais e culturais que modelam esses comportamentos, a medicalização da infância se configura embaraçosa e problemática, uma vez que colabora para uma tendência histórica de associar comportamentos de crianças negras a estereótipos negativos como “agressividade” ou “dificuldade de aprendizado”. Incide nesse processo a centralidade das características ocidentais como referências universais de cultura,

¹⁷ No Centro A, essa padronização se manifestou com o caso de Akin, rotulado como problemático e submetido a medicação para o tratamento de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em um de seus dias agitados, a professora encarou como fator resultante a ineficácia do medicamento.

erudição e verdade enraizadas a partir do eurocentrismo (Medeiros; Vieira, 2014). A ideia de história única também é um componente para se pensar o regime de uniformizar os indivíduos, posto que ela “[...] torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 14).

Como a professora havia citado a reação da mãe de Dayo diante da hipótese de um diagnóstico psicopatológico, questiono a conduta do pai da criança. Dandara menciona a ausência do pai e diz que o menino tem como referência paterna o avô, reiterando que “o irmão mais novo tem contato com o pai, mas é igual a ele, são os mesmos comportamentos. Estuda aqui na escola também”. Indago se são pais diferentes e ela responde: “Sim, todo ano é um pai diferente” (Caderno de Campo, 31 de outubro de 2024). Percebo uma insinuação embasada em juízo de valor sobre a vida pessoal da mãe de Dayo, que reduz sua experiência materna a uma vulgarização de seu corpo e de suas escolhas, e alude a estigmatização:

A estigmatização da população negra é um exercício de vigilância das hierarquias, que ocorre por meio da violência física e também simbólica, repercutindo sobre o próprio corpo: mutilando-o (cabelo, nariz, lábios); esfolando-o (embranquecendo socialmente); codificando-o (através de um mapeamento científico e estatal sobre seu corpo e dos estigmas sexuais); intimidando-o (com a violência policial especialmente contra os rapazes afrobrasileiros, de 18 a 24 anos de idade); culpabilizando-o (por meio do discurso que o coloca como responsável por suas próprias tragédias); paralisando-o (politicamente); empobrecendo-o (economicamente); humilhando-o (por meio dos discursos de que o/a negro/a seria menos capaz); vigiando-o (“coloque-se no seu lugar”, “negro atrevido”); adoecendo-o (através do descaso médico, da assistência tardia ou mal realizada, do descaso contra a gestante negra e a falta de atenção às doenças que são mais frequentes em população negra, tais como a anemia falciforme, a hipertensão, o câncer de próstata e alguns tipos de miomas uterinos) (Medeiros; Vieira, 2014, p. 238).

A estigmatização enquanto prática legitimada nos discursos produz efeitos duradouros na vida das pessoas negras, podendo acometer sua condição física e mental. Cida Bento, em entrevista para o podcast *O Assunto*¹⁸, revela aspectos da saúde mental, interpretando os dados sobre o risco de suicídio da população negra ser 45% maior em comparação à população branca. De acordo com a psicóloga e ativista brasileira, o que condiciona essa disparidade é viver em uma sociedade que não é hospitaleira para as pessoas negras, onde há um constante medo da desqualificação, agressão e silenciamento. Esse sentimento de ameaça permanente é a causa do adoecimento.

¹⁸A SAÚDE mental da população negra. Entrevistados: Cida Bento e Thiago André. Entrevistadora: Natuza Nery. O Assunto. 21 nov. 2024. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6KyfK3da5xGLLeL2E2RWeMU?si=de93458d2eb044a9>. Acesso em: 29 nov. 2024.

Sobre as crianças, Bento constata que os pais e mães negras são exigidos de criar uma criança saudável em uma sociedade em que ser negra/o é uma condição negativa: “Como ser exigido de ter uma criança tão saudável, tão capaz de aprender, de se comunicar na escola, se o ambiente para essa criança é um ambiente que a vê de maneira negativa?” (A Saúde, 2024, 6m40s). De forma particular, ela relata o impacto das emoções no processo de ensino e aprendizagem, desvelando que somente foi se sentir bem no processo escolar na etapa da universidade. Nesse viés, refere-se às “competências afetivas emocionais” como elemento primordial que ressoa nas habilidades cognitivas como atenção, memória e conseqüentemente, afeta a aprendizagem.

Dito de outra forma, quando uma criança não se sente reconhecida ou valorizada no ambiente educativo, as conseqüências em seus registros de memorização podem ser nefastas. Nos termos propostos por Cavalleiro (2014), a matemática do afeto está atrelada a percepção que a criança tem de si mesma, que está ancorada na sua capacidade de aprender e no seu rendimento, de modo que a energia que ela emprega para adquirir conhecimento é a mesma que utiliza para resolver seus conflitos.

Aparentemente, a educadora não considera tais entraves como envoltório do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que seu discurso se baseia ora na medicalização, ora na meritocracia:

Eu acho que é por isso que sofre discriminação, é por conta desse tipo de comportamento (entreolhares para Dayo). A gente é negro, mas esse tipo de comportamento colabora para o preconceito. Eu sempre fui a melhor aluna da sala, desde pequena. Ganhei a medalha de mérito no meu curso de graduação. Ninguém me discriminava, mas porque eu era uma boa aluna (Caderno de Campo, 31 de outubro de 2024).

O pensamento da educadora evoca a crença de que todo indivíduo colhe apenas aquilo que planta, minimizando as dificuldades para se semear ou o fato de que nem todos os solos são férteis. Essa formulação está alinhada com os ideais de meritocracia, visto que “[...] defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc” (Bento, 2022, p. 21). Cabe rememorar que essa mesma sociedade foi construída a partir de um sistema escravocrata e colonizador, que condicionou por séculos o extermínio da população negra. Os resquícios desse processo ainda recaem sobre os indivíduos negros por via de suas condições materiais, sociais e emocionais fragilizadas.

Ainda sobre o relato supracitado, apesar de Dandara afirmar não ter sofrido preconceito ou discriminação racial, sua narrativa apresenta inconsistência ao descrever uma experiência de estágio que fez em uma instituição de ensino particular de cunho religioso. Antes de iniciar na

escola, ela conta que sentiu receio de possíveis situações de preconceitos. Por isso, conversou com sua mãe, que logo a encorajou embarcar na nova jornada. De acordo com sua versão dos fatos, sempre foi tratada com respeito enquanto mulher negra, tanto pelos pais de estudantes, quanto pelos próprios alunos e profissionais da instituição. No entanto, ela recorda e compartilha que uma criança branca que chorava muito ao chegar na escola, só se acalmava em seu colo. A professora regente interpretava esse comportamento como uma reação à sua cor de pele sugerindo que a criança se sentia confortada justamente pelo acesso a um “colo diferente”. Dandara recebia o comentário com leveza, sem reconhecer que se tratava de uma forma de racismo mascarado sob o véu da “brincadeira”.

Não me cabe, nesse sentido, determinar como Dandara deve interpretar sua vivência, mas é inegável que ela atravessou aspectos do racismo estrutural a partir do comentário da professora com quem trabalhava. Quando a docente da escola privada indica que a criança branca gosta do colo de Dandara porque é “diferente”, através da brincadeira está insinuando que há algo de exótico e curioso no contato ao corpo de uma pessoa negra retinta. Mesmo sem a intenção explícita de discriminar, o discurso se alimenta do racismo e termina por legitimá-lo, compondo os corpos negros como uma alteridade a ser notada e comentada. Como pontua Pinheiro (2023, p. 36):

[...] pessoas brancas não são racializadas. Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de ‘ser genérico’ de ‘sujeito universal’; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são ‘os menores’, os ‘menos humanos’.

Para além, a natureza do discurso travestido de brincadeira tem nome e atende por racismo recreativo na visão de Adilson Moreira (2019). O racismo recreativo não pode ser interpretado como um comportamento individual ou uma resposta da ausência de sensibilidade de um indivíduo em relação ao outro. Trata-se de um mecanismo social direcionado por um projeto de dominação racial de acordo com os pressupostos específicos da cultura brasileira, que visa a ideia de cordialidade do nosso povo.

O racismo recreativo faz parte de uma das ferramentas que permitem pessoas brancas expressarem hostilidade racial por meios culturais mais aceitáveis, como piadas e brincadeiras. Assim, no formato de humor se coloca em evidência a racialização do corpo do outro: “O humor racista, ao mesmo tempo que permite a expressão da hostilidade racial, também possibilita a reprodução de estigmas destinados a afirmar a identidade branca como expressão da superioridade moral” (Moreira, 2019, p. 60).

Outra variável a ser analisada no fragmento do diálogo com a docente é a implicação psicológica e social da busca para ser “a melhor”. Na conjuntura das relações raciais incide sobre o corpo negro uma pressão nada saudável de:

Ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias de vida. Para o negro, entretanto, ser o melhor, a despeito de tudo, não lhe garante o êxito, a consecução do ideal. É que o ideal do ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível (Souza, 2021, p. 73).

Constantemente o ideal de excelência e sucesso internalizado atendem aos padrões universais associados à branquitude. Ser alguém dentro das representações dominantes é um exercício de similaridade com as expectativas que não foram produzidas para acolher as individualidades. Nessa trama, o “alguém” é aquele que se aproxima dos ideais normativos erguidos pelas categorias de privilégios.

Enquanto a branquitude significa “estar no lugar” e “superioridade”, a negritude é associada à “inferioridade” e também a “estar fora do lugar”. No racismo, os corpos brancos são vistos como corpos que pertencem a todos os lugares, o que torna os corpos negros impróprios, “fora do lugar”, e localizado sempre as margens (Kilomba, 2019).

Almejar ser a melhor é também ter em vista se tornar alguém dentro desse modelo constante de adequação para estar no lugar. Porém, estar nesse lugar de reconhecimento social cobra um preço alto, acompanhado por perdas de direitos, autenticidade e de conexões com a própria cultura e história. Para tanto, essa tensão entre adequação e resistência denota o preço emocional e sobretudo, político, que acompanha a luta da população negra para se sentir pertencente a uma sociedade que oprime sua liberdade de ser e se reconhecer em sua própria subjetividade. Esse dilema não nasce do acaso. Trata-se de uma herança arquitetada nos porões colonialistas, enviesados pela soberania.

5.3 Somos todas/os “marrom-bombom”: quando o eufemismo esconde a identidade negra

Há várias formas de se expressar o racismo, contudo, de forma explícita ou velada, o impacto psíquico é igualmente significativo. Para Vieira e Medeiros (2014), o racismo pode ser evidente e direto, mas também pode se expressar camuflado em figuras de linguagem. Nesse modelo de expressão linguística, incluem os “afagos” e comparações aparentemente elogiosas.

O uso de eufemismos consiste na substituição de uma palavra ou expressão por outra mais polida e “cortês”. Não é raro que se manifestem o eufemismo como parte da engenhosidade da língua portuguesa, por meio de palavras aveludadas como “moreno”, “mulata”, “café com leite” e “marrom bombom”, que desviam o foco das classificações raciais como elas realmente são. Tais expressões escancaram um pacto silencioso que, sob a intenção de suavizar, acaba por fomentar o apagamento da identidade negra.

A discussão mencionada contextualiza um dos pontos observados nas primeiras semanas de incursão no cotidiano infantil do 2º período. A professora Dandara relembra os combinados perpassando pelos bons hábitos e comportamentos, indagando as crianças no seguinte diálogo:

- Dandara: “Eu tenho que obedecer a quem?”
 - Crianças: “A tia Telma (diretora) e a tia Karen (supervisora)”
 - Dandara: “E vocês têm que obedecer quem?”
 - Crianças: “Você”
- (Caderno de campo, 23 de outubro de 2024).

A profissional docente apresenta a organização hierárquica que estrutura as relações na instituição escolar a partir de uma pirâmide de autoridades. Vale demarcar que as crianças estão na base desse jogo de quem manda e quem obedece. Elas se subjetivam nessa posição de sujeição às deliberações impostas pelos adultos, e ao aprender que a obediência é uma virtude, o ato de questionar passa ser um indicador de indisciplina.

A conversa dá um novo passo quando Dandara parte para o próximo tópico para abordar os valores de amizade e respeito com as crianças. Nesse momento, o discurso caminha por uma moldura bonita que pregam os laços de igualdade em meio a posição de submissão:

- Dandara: “Devemos ser amigos de todos, não importa a cor e a raça, aqui todo mundo é igual, mesmo com as nossas diferenças. Eu sou marrom bombom, o Davi é marrom bombom [...] tem alguém igual aqui?”
 - Criança: “Só por dentro”.
- (Caderno de campo, 23 de outubro de 2024).

Algumas nuances se apresentam no contexto observado. Em primeiro lugar, elenco refletir sobre o paradoxo emanado: como pode haver igualdade em uma estrutura que há pirâmide hierárquica? Em segundo tópico, o discurso é assertivo ao propor a ideia de que as diferenças existem, contudo, abranda as distinções para que as crianças enxerguem um denominador comum. A resposta de uma das crianças indica que a igualdade está situada no interior e não no exterior. Nessa perspectiva, a afirmação refere-se a nossa humanidade compartilhada.

Entretanto, a ideia de que “somos todos/as iguais” atada à irrefutável informação de que nosso sangue é vermelho é capaz de engessar as reflexões sobre as diferenças raciais. No desfecho da situação, posicionar a igualdade nos aspectos internos é indiferente, no sentido de que, embora tenhamos a mesma cor no sangue, o fato de que existem corpos que sangram mais que outros não pode ser relativizado. Nas palavras de Ana Lucia Silva Souza (2024, p. 138) “Não, não somos iguais. Nem na cor da pele, nem no tamanho e formato do rosto ou na composição dos fios do cabelo [...]. Não, não somos iguais. Dadas as histórias de vida, as condições de classe, as questões culturais”.

Alongo a discussão para a problematização do termo “marrom bombom” para se referir às pessoas negras. O Censo Brasileiro é enfático ao preceituar a classificação das pessoas quanto a raça e cor dentro de cinco categorias: branco, pardo, preto, indígena e amarelo. Pesquisadores/as e as políticas públicas para reparação unificaram as categorias “preto” e “pardo” sob o termo “negro”, considerando as semelhanças nos indicadores sociais de inclusão educacional, inserção no mercado de trabalho, e herança africana em comum (Viera; Medeiros, 2014).

A interpretação da terminologia “negro” foi reformulada, ao que aponta Vieira e Medeiros (2014), dado que os africanos traficados para o Brasil não se compreendiam como negros. Eles se identificavam por meio de suas etnias de origem, como iorubás, bantus, entre outras. A nomenclatura “negro” surge na tentativa de homogeneizar a população negra, que integrava o projeto de dominação colonial. Contudo, foi adotada pelo movimento de resistência ao racismo, assumindo um teor político e de afirmação identitária.

A carga histórica negativa do termo ainda se sobressai, tendo em vista que a sociedade relaciona a expressão aos aspectos de desumanização colonial. É possível notar que desde a infância, os indivíduos são ensinados a evitar o uso da palavra “negro” e seus relacionados, a fim de não causar desconforto no outro, que possivelmente, pode julgar repugnante e ofensivo. Em razão disso, despontam termos como “moreno”, e alguns mais peculiares como “marrom bombom”, que foi utilizado pela professora, na diligência de disfarçar a negritude.

Juntamente com a monitora Alika e Dandara, em uma nova troca de ideias, discutimos sobre as expressões que dificultam o reconhecimento da identidade negra. Nesse contexto, outro ponto levantado na conversa foi o uso do termo “mulata”, que Alika considera pejorativo e prefere não usar para se referir a si mesma e nem às outras pessoas. A leitura dela sobre o termo incide sobre aspectos relativos ao passado escravista brasileiro, como a associação à miscigenação entre negros e brancos, além da hiperssexualização da mulher negra.

Alinhado a isso, o *Dicionário Antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário*, produzido pela Defensoria Pública do Distrito Federal em 2023, apresenta a designação da palavra “mulata” em sua derivação do espanhol “mulo”, que se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua. Ao longo da história, a expressão foi usada para classificar as mulheres negras com um tom depreciativo. Com o acréscimo de “mulata tipo exportação”, o agravante é maior, reiterando a ideia do corpo da mulher negra como mercadoria.

Enquanto Alike justifica sua recusa a tal expressão, Dandara naturaliza e defende seu posicionamento acerca do marrom bombom: “Eu não me importo, acho natural. Às vezes até falo com as crianças aqui que somos marrom bombom, porque pode acontecer de chegar em casa e falar com os pais que a professora os chamou de preto” (Caderno de campo, 31 de outubro de 2024). A narrativa se traduz na conotação negativa de termos como “preto” e “negro”, a partir do cuidado calculado, tendo em vista a preocupação com a forma em que os responsáveis das crianças podem interpretar.

Nesse embate, acentua a investida em escapar do polo “negro” a partir de um meio-termo supostamente confortável, na pretensão de “não ofender”. Para Vieira e Medeiros (2014, p. 217) “se esse tipo de ‘cuidado’ ainda existe, é porque ainda precisamos esvaziar a palavra negro das conotações pejorativas. Negro não é um problema, pois o problema está no racismo. A pessoa negra não precisa mudar, não precisa ficar menos negro. O necessário é mudarmos o racismo”.

Privar as crianças do direito de se autoafirmarem negras é como sequestrar sua identidade e negar a possibilidade de construírem uma relação sadia com sua própria história, cultura e ancestralidade. As cicatrizes do passado escravocrata não podem ser esquecidas, no entanto, não devem se manter sempre em evidência, haja vista que o povo negro não se resume aos aspectos das dores da opressão. Suas grandiosas contribuições na história precisam constituir o fazer pedagógico. Como declara Pinheiro (2023, p. 108) “As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma acerca de nós”. Portanto, é de igual importância acessar as potencialidades da negritude.

Nesta proposição, Pinheiro considera pertinente falar sobre o poder, pioneirismo e produções das comunidades negras com as crianças. A perspectiva afrocentrada prima por uma educação em que as crianças negras se vejam e se projetam como herdeiras de um legado de força e genialidade. Como afirmado pela autora, importa “[...] gerar nas crianças a sensação de que elas fazem parte da realeza, bem como destacar que não são apenas descendentes de

européus que possuem ancestralidade real. Os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas; no caso específico africano, os primeiros reinos surgiram lá” (2023, p. 98).

Os posicionamentos da professora Dandara sinaliza, por mais uma vez, o acordo com a ideia de que o negro para adquirir o passaporte da aceitação (Santana, 2011), é preciso abdicar de sua própria identidade, e por vezes, de si mesmo. Entretanto, as condutas da docente frente à questão racial não podem ser analisadas renunciando sua identidade pessoal e racial. O processo de tornar-se profissional é perpassado pelo campo subjetivo. Assim, por outro lado, foi possível perceber que a escolha da professora Dandara ao empregar expressões amistosas incumbidas aos negros não partiu de uma intenção maliciosa, mas de uma tática desbravada por uma estrutura racista que aflige sua própria identidade.

Em alinhamento com a perspectiva de Santana (2011), o percurso dos professores negros importa para entender os significados que eles atribuem as relações raciais. Em outras palavras, suas omissões e silêncios no trato das questões étnico-raciais na educação perpassam pelas dificuldades em encarar as marcas do racismo, que se desdobram em dores, mágoas, humilhações, bem como na negação de si, o que configura um fardo imensurável.

Por esse ângulo, existe uma relação estreita entre os posicionamentos adotados e a forma como as relações raciais se configuram no Brasil. Nos mecanismos que movimentam os discursos racializados raramente questionamos: Quem se beneficia desse tom brando e conciliador? Por que a identidade negra ainda é diluída em propostas neutralizantes? Em resposta, menciono o poder que pavimenta o controle discursivo para nutrir a identidade negra fixada ao limite aceitável da estrutura de poder vigente. O discurso de neutralidade se empodera da narrativa de que somos todos iguais na essência, e nessa articulação, os confrontos e reivindicações de direitos são suprimidos.

6. EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS NEGRAS SOB OS MUROS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil,
é na própria infância que temos que buscar.*
(Abramowicz e Tebet)

Historicamente, a etapa da Educação Infantil adquiriu camadas diversas de significados. Durante o século XIX, em resposta às movimentações sociais advindas da revolução industrial e da urbanização, pregavam-se apenas um caráter assistencialista, com intuito de atender as necessidades básicas de famílias em condições de vulnerabilidade. Por outro lado, como pontua Moysés Kuhlmann Jr (2000, p. 11) elas “[...] eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar”.

De tal forma, podemos constatar as movimentações desse ciclo assentadas em movimentos progressistas, que visavam a reorganização social e política. Territorializada em um público específico, a Educação Infantil passou por novos fluxos de demandas, na medida em que “a ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 11). Esse movimento estabeleceu uma desterritorialização do acesso para classes mais abastadas.

Posteriormente, as narrativas dicotômicas manifestadas em torno da Educação Infantil a condensam entre o campo pedagógico e assistencial. A ideia do educacional e pedagógico como elemento superior e positivo, enquanto o assistencial era algo secundário, transporta a proposta de que as instituições precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. “Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 12). As tensões entre o viés assistencialista e pedagógico conduziram a segmentação entre o cuidado e a educação. Somente no final dos anos 1900, foi-se compreendendo o cuidar e educar como concepções inerentes e indissociáveis na Educação Infantil.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como oferta gratuita pelo Estado em creches e pré-escolas é uma conquista recente. Ela emerge com a Constituição Federal de 1988, fruto de muita luta da sociedade civil. Segundo Fúlvia Rosenberg (2012), o texto constitucional abriu caminhos para elaborar leis infraconstitucionais

que regulamentam os diferentes subsetores de atuação do Estado, incluindo as políticas educacionais que organizam, entre outros níveis e etapas de ensino, a educação infantil.

Uma das principais leis que regulamentam a Educação Básica no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), promulgada em 1996. Ela propõe em seu artigo 29º que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996, p. 22). Sendo assim, ela é subdividida em duas etapas, a saber: I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. Pré-escolas, para crianças dos quatro aos cinco anos de idade. A frequência escolar é obrigatória para crianças a partir dos 4 anos, com base na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e na Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB.

Em termos categóricos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada pelo Ministério da Educação em 2017, define os três grupos etários da Educação Infantil: bebês, que englobam crianças de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, com idade entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos até 5 anos e 11 meses. Este documento nutre os currículos das redes públicas e privadas de educação do Brasil, articulando o desenvolvimento das crianças sob dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. No rol das diretrizes de aprendizagem e desenvolvimento, é garantido os direitos das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017).

Entre as normativas que sistematizam a Educação Infantil brasileira, incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI), homologada em 2009, a fim de orientar a organização do trabalho pedagógico. O documento é assertivo ao contemplar o desenvolvimento das propostas pedagógicas em seu Art. 4º:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 1).

Desse modo, os aparatos legais intervêm na tentativa de suprimir a neutralidade do planejamento curricular, reconhecendo a formação identitária no cerne das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, a identidade se desenha nas vivências das crianças a partir de suas igualdades e diferenças. Enquanto igualdade, compreendemos características relacionadas à faixa etária. Entretanto, há aspectos que tornam heterogêneas, diferenciando-as dentro da etariedade, como fatores de classe, raça, gênero, religião, localidade, etc. Como dito por Cristina

Teodoro Trinidad (p. 122) “Se a criança é o centro do planejamento curricular, isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem”.

Anete Abramowicz e Gabriela Tebet (2017), analisam a evolução das políticas públicas de Educação Infantil entre 1995 a 2016, no eixo da valorização das diferenças e problematização da lógica privatista, acentuando a importância de uma Educação Infantil centrada na experiência da criança. Nesse contexto, reiteram que desde a promulgação da LDB de 1996 até os dias atuais, são muitos documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) que enfatizam a Educação Infantil. Trata-se de documentos que norteiam os currículos escolares, direcionando as formas de organização física, estrutural, pedagógica e profissional desta etapa educativa.

Esse conjunto de dispositivos jurídicos e documentos educacionais procurou equacionar, situar e circunscrever as questões relativas às diferenças/diversidade. De um lado, ao fazê-lo, esses textos reconhecem que há uma desigualdade de tratamento entre as crianças, por exemplo: negras e brancas, pobres e ricas; e, por outro, ao reconhecer tais desigualdades e diferenças, procura assentá-las de maneira a apaziguar as diferenças para que não façam diferenças e não esgarcem o tecido social e educacional. O fato de o Estado brasileiro reconhecer e assinalar a existência da discriminação em suas diferentes legislações e publicações mostra uma mudança política no que tange aos direitos humanos, entre eles o direito das crianças. Entretanto, não avança no que diz respeito a uma compreensão positiva da diferença (Abramowicz; Tebet, 2017, p. 186).

Uma compreensão positiva da diferença enseja valorizar as infâncias na lente da interseccionalidade, reconhecendo os atravessamentos de gênero, raça, classe, dentre outras categorias sociais que moldam a forma como as crianças vivenciam a identidade infantil. Por essa via, aqui nos referimos ao conceito de infâncias no plural em detrimento de infância no singular, empregando uma visão heterogênea dessa etapa. Trata-se de pensar em uma Educação Infantil que considere todas as dimensões de uma sociedade pautada em privilégios e desigualdades, e busque formar cidadãos preparados para uma sociedade sadia, humanizada e plural, abrindo possibilidades de ver e vivenciar o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI) confirmam a pluralidade das infâncias ao elencar por meio do parágrafo 3 art. 8º o eixo das comunidades rurais e tradicionais contextualizadas. Assim, alicerça a necessidade de valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas das crianças, bem como defende uma educação das infâncias adaptada às realidades de cada criança.

Enquanto espaço público, a Educação Infantil é o espaço da criação, que se exercitam formas variadas de sociabilidade, subjetividade, ação, e possibilita à criança outras formas de agenciamentos, afetos, e amizades, que os espaços familiares não dão conta de propor, tendo em vista que priorizam a segurança material e imaterial, como aponta Anete Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009).

De fato, a Educação Infantil não é como uma escola comum, ela possui sua identidade própria que vem sendo defendida por vários estudiosos da área. Para Eliane Cavalleiro (2024), essas instituições organizam e formalizam uma aprendizagem que já foi iniciada no contexto familiar, e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade. Ela é o ponto de partida para que as crianças iniciem seu processo de formação e construção social. De acordo com Cláudia Vianna e Daniela Fico (2008, p. 271), a Educação Infantil cuida e educa o corpo da criança:

[...] ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais.

Embora o corpo da criança seja moldado a partir de uma construção social, de acordo com William Corsaro (2011) as crianças também são produtoras de sua própria cultura. Nessa relação mútua, as crianças constroem significados e sentidos que são divergentes dos adultos, na maioria das vezes. Os estudos partilhados a partir da sociologia da infância têm investido esforços para desconstruir essa “criança infantilizada”, no sentido de ser apenas receptora de nossos códigos. Assim, a socialização é reconhecida como um processo social de exercício de poder e saber que se inculca sobre a criança, a fim de produzi-lá (Abramowicz; Oliveira, 2010).

E é preciso reconhecê-lo: há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos (Bastide, 2004, p. 229).

A cisão entre o mundo dos adultos e das crianças reserva aos adultos o lugar de mantenedores da estrutura, e guardiões de um mundo já estabelecido em suas normas, certezas e limites. As crianças, por sua vez, “[...] transportam o peso da sociedade que os adultos lhes

legaram, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível" (Sarmiento, 2004, p. 2). Diante das potencialidades das crianças interpretar e vivenciar as mazelas do mundo, elas se posicionam como vetores de ressignificação. Na próxima subseção, percorremos o conceito de criança e infâncias no traçar de suas linhas de subjetivação.

6.1 As infâncias na tessitura do ser criança: conceitos e fundamentos

A diferenciação entre os conceitos de criança e infância reside na forma como eles são configurados. A caracterização de criança tem como prisma o biológico e jurídico, que compreende do zero aos doze anos de idade incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). De forma simplória, a criança é um indivíduo que se encontra na fase inicial da vida, e está assentada em suas particularidades. No que tange a infância, podemos dizer que ela é sobre como essa etapa é compreendida socialmente. Ou seja, o que é ser criança em determinada sociedade? Quais são as regras, expectativas e cultura que circundam as crianças?

Na história sempre houve crianças enquanto seres biológicos, no entanto, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2004). Nessa lógica, o conceito de infância tal qual compreendemos hoje foi submetido a várias transformações. No passado, ela não era concebida como uma fase específica do desenvolvimento, o que resultava em enxergar as crianças como “adultos em miniaturas”, com responsabilidades e compromissos que as preparam para vida adulta. Com o passar dos anos, foi-se consolidando a noção de que a infância é uma etapa singular no desenvolvimento humano. “A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (Sarmiento, 2004, p. 3).

Nesse viés, a modernidade incorporou alterações significativas a respeito da infância, na medida em que permitiu sua institucionalização educativa, bem como a construção de normas, saberes e práticas que guiaram a visão geral sobre as crianças. Além da separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, foram imputadas noções sociais conflitantes da infância, oriundas das classificações de “[...] ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e dispatada” (Sarmiento, 2004, p. 5). Assim sendo, a infância é uma etapa rodeada de questões contraditórias que oscilam entre idealizações e expectativas fundadas em valores culturais e históricos.

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) a ideia de infância não pode se limitar à faixa etária, à cronologia, ou a temporalidade linear; de outro modo, ela está conectada ao acontecimento, à arte, ao inusitado, e ao intempestivo. Nessa perspectiva, é como se a infância fosse menos sobre a etariedade em si, e mais sobre a experiência vivente em um formato livre e espontâneo, que não se submete às regras do poder e do capital.

Evidentemente, a visão colonial que herdamos culmina na marginalização dessa fase. Ela nos leva a acreditar que a infância deve ser uma fase preparatória para o futuro adulto. Isto posto, é necessário que as crianças sejam passivas, obedientes e moldadas por uma lógica que as tratam como algo que ainda está por se tornar, ou seja, um “vir-a-ser”, e nunca um ser humano completo no tempo presente:

Como numa prescrição, revela uma concepção de criança que pressupõe determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância prescrita são um interregno. Dessa forma, é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 193).

Lembrando que, pensar a infância como um estágio subordinado a um modelo pré-determinado de adulto, impõe às crianças um objetivo centralizado em se tornar um adulto funcional. As pesquisadoras supracitadas defendem a infância como experiência, haja vista que essa ideia salvaguarda a oposição que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009). Em convergência, Eduardo Simonini Lopes (2019) nega a infância como interregno, citando o conceito de devir para compreendê-la como força inventiva em processo de criação-destruição de mundos.

Embora conceituado em capítulos anteriores, vale descrever como Lopes (2019) enxerga o devir a partir das abordagens de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), propondo o devir-criança para enlaçar as infâncias. Para ele, devir-criança não é imitar ou tornar-se criança, parte da “[...] composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (p. 17). Partindo do pressuposto de que as infâncias são atravessadas por forças e dispositivos que modelam seus corpos e subjetividades, é possível pensar no devir-criança como um contraponto às estruturas adultocentradas, ou seja, como uma via de resistência.

Moruzzi e Abramowicz (2023) pautam as influências dos dispositivos de saber e poder nos corpos das crianças. Sendo assim, sob esses corpos estão atuando diversos campos, como o capital, a psicologia, a pedagogia, o Estado, a família, dentre outros, que impactam a subjetividade das crianças. Em alusão à obra da intelectual pós-colonialista Gayatri Spivak

(2010) “Pode o subalterno falar?”, as pesquisadoras referidas indagam: “Pode a criança falar?”. Assim, as crianças são entendidas enquanto subalternas, não devido à ausência de voz ou capacidade de falar, mas por uma conjuntura que carece de espaços políticos, institucionais e de possíveis para que as crianças se expressem e sejam escutadas ativamente. Em uma abordagem engendrada pelo adultocentrismo, impomos verdades e calamos a infância.

De certa forma, não causa espanto que a origem etimológica do termo infância seja “*infantia*”, que nos significados ocidentais refere-se à incapacidade de falar, ou seja, ausência de fala, como anuncia Pedro Ângelo Pagni (2010, p. 100):

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante–e de sua negação *in*. [...] O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta.

A infância subjetivada no silêncio pode sugerir a fragilidade da criança diante do adulto dominante ao crer em sua forma ainda incipiente de pensamento e linguagem, entendendo-a como um momento de formação da habilidade de se expressar. No entanto, há possibilidade de pensar outra forma de silêncio, isto é, como um marcador de potência criativa, tendo em vista que, “[...] quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem” (Kohan, 2007, p. 122).

Nesse panorama, o pórtico da linguagem ocorre na infância, e a possibilidade de entrada não se repete, pois, ao atingir a fase adulta já estamos mergulhados nela. É possível, dessa forma, apreender uma infância criadora, que se tangencia na força dos discursos, num constante movimento de criar e abandonar códigos na produção de outros mundos (Lopes, 2019). Não é que a infância esteja à espera de ser preenchida, como pontua o autor: existe uma variedade de micropolíticas a que a criança se conforma, que moldam sensibilidades, formas de pensar e maneiras de organizar a vida. Trata-se de uma produção de subjetividade que não se fecha em um nó, ou seja, se desdobra nas rupturas, tropeços, melodias e cadências que escapam ao esperado.

Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018, p. 640) concordam que “infância é aceitar que precisamos de cuidado contínuo de outros, recusa da empáfia advinda da crença de que somos capazes de controlar a vida. Infância é assumir que existir é marcado pelo imponderável”. Em seus escritos, os autores atribuem a abordagem de uma ética afroperspectivista na educação, formada por meio das filosofias Ubuntu e Teko porã. Na concepção de que educar é, sobretudo, produzir infancialização, a visão afroperspectivista delineia que “infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 627).

Nas culturas que contrapõe o sentido ocidental, se erguem novas formas de pensar as infâncias enquanto projeto político. Portanto, “no contexto ubuntu, ubuntwana quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. Em termos filosóficos, a infância aqui aparece como uma condição de experiência humana privilegiada” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 631). Os autores acrescentam o princípio cultural Guarani em sua expressão Teko porã, a fim de enfatizar uma cultura que difere das narrativas ocidentais e pautam as crianças (mitã/kyringue) como seres que não necessitam de serem tutelados constantemente.

Correlato a isso, é possível depreender que não há uma via única de vivenciar a infância. O reconhecimento das múltiplas infâncias significa lidar com os fatores de classe social, gênero, raça, etnia e localização geográfica que são anexadas nos estudos sobre as infâncias a partir dos impactos da pós-modernidade. Entretanto, a pós-modernidade não descarta as contradições herdadas da modernidade, ao passo que ela é ampliada a partir das desigualdades evidenciadas pela multiculturalidade contemporânea, que conduz tensões entre valores e tradições de diferentes grupos culturais (Sarmiento, 2004). Tais valores funcionam como dispositivos que estabelecem padrões para a coesão social, prescrevendo e regulando as diferenças. Importa evocar a capacidade de agenciamento e expressão das crianças, sendo protagonistas de suas próprias histórias. Todavia, as circunstâncias de nascer e crescer não são iguais para todas as crianças (Araújo; Gomes, 2023).

A infância negra, por exemplo, carrega consigo marcas históricas de invisibilidade e silenciamento imensuravelmente maiores do que a infância branca. Se a tessitura do ser criança passa pela escuta e reconhecimento de vozes diversas infantis, então é preciso questionar quais são as vozes que têm sido amplificadas no currículo escolar, para que outras vozes estejam abafadas. Nos corredores pintados de efemeridade, acompanhamos as práticas educativas bem intencionadas, porém, desprovidas de fundamentos no antirracismo e na perspectiva decolonial. Na escrita que se segue, versamos sobre a representação da negritude restrita a datas

comemorativas e tratadas como exceção, bem como sobre a produção de atividades prontas e homogêneas que são ultrapassadas e consideradas ineficientes no combate ao racismo e sexismo.

6.2 A negritude nas paredes de um currículo embranquecido

A ausência de conhecimento das professoras acerca do processo de afirmação identitária positiva da negritude, certamente, pode alimentar os ordenamentos que acompanham a branquitude como norma. Os estudos que abordam a formação inicial e continuada de docentes para as relações étnico-raciais trazem indicativos de lacunas e falhas que ancoram os silêncios em meio aos currículos praticados (Rodrigues, 2023; Cavalleiro, 2024).

Embora as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 deliberaram avanços no currículo escolar brasileiro, desde a educação básica até a superior, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas, a sua implementação na prática é esporádica e tratada de forma superficial, restrita apenas às datas pontuais como o dia da Consciência Negra, comemorado no dia 19 do mês de novembro. Tal abordagem contradiz as regulamentações legislativas, e preza pelo currículo turístico como intitulado por Jurjo Torres Santomé (2013). Com isso, pouco se prospera em termos de representatividade positiva da população negra.

No decorrer das observações na Semana da Consciência Negra no Centro B, as paredes pulsam expressões artísticas e reflexões sobre identidade, resistência e ancestralidade negra, trazendo à tona o afincamento das docentes em suas práticas educativas voltadas às questões étnico-raciais neste período. No entanto, o caráter efêmero ficou evidente no calendário escolar, tendo em vista que não houve outras iniciativas que dialogassem com a temática de raça no período observado.

Cabe ressaltar que as atividades pedagógicas referidas a seguir não se limitaram à turma observada (2º período). Dessa forma, contemplam também outras classes que não foram incluídas nesta pesquisa no sentido de investigação das práticas educativas cotidianas. As docentes realizaram isoladamente as atividades em suas turmas e fixaram-as na parede do corredor. A seguir, as fotografias registradas dos trabalhos desenvolvidos com as crianças, na semana da consciência negra, no mês de novembro, nas variadas turmas do Centro B.

De imediato, a figura 1 despertou especial atenção na forma como se procedeu à abordagem de ensino que culminou na atividade lúdica com as crianças pintando suas mãos pigmentadas de preto em folhas que, posteriormente, se instalaram na parede em formato de coração. A narrativa visual monocromática ecoa a mensagem de uma única tonalidade que faz

jus à uma categorização estática, bem como um formato restrito de pertencimento negro. Nessa prática, houve um reforço de categorias essencializadas e descontextualizadas.

Para além da problemática das atividades em si mesmas, elas vão ao encontro do conceito formulado de Rachel Rua Bakke (2011) chamado de “pedagogia do evento”, buscando descrever um modelo de prática pedagógica que é caracterizada pela realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, como forma de atender as exigências legais sobre temáticas até então ausentes no cotidiano escolar, como as Leis supracitadas, que asseguram o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No caso analisado, não foi identificado nenhuma ação formativa institucional voltada à temática durante o ano letivo, tampouco a integração das atividades em um projeto pedagógico contínuo e coletivo. A autora salienta que a pedagogia do evento “[...] se agrava quando constatamos que muitas vezes trata-se de um ‘evento de um homem só’, ou seja, uma atividade dada por apenas um professor ou um pequeno conjunto de educadores e não de algo pensado institucionalmente, pela escola em conjunto” (p. 86/87). Imagina-se que a institucionalização descrita por Bakke (2011) incluiria, na prática cotidiana, a inserção transversal das relações étnico-raciais no currículo escolar, no planejamento anual, na formação continuada de professores, bem como na escolha dos materiais didáticos e práticas avaliativas.

Figura 1 - Prática educativa de mãos negras com folhas formando um coração



Fonte: registrado pela autora.

A Figura 2 é relativa à prática educativa, que por sua vez, demonstra uma paleta de tons diversos nos desenhos coloridos pelas crianças. A representação heterogênea é convidativa para pensarem suas próprias identidades dentro da matriz negra, tendo em vista que não existe um único padrão de negro na concepção dos afro-brasileiros. Ainda assim, a atividade se desvincula

de uma política curricular eficiente, estando confinada em um momento celebrativo, sem provocar rupturas duradouras no currículo eurocêntrico.

Tal limitação sinaliza um padrão recorrente na aplicação das leis, em que o reconhecimento da diversidade racial se dá por meio de representações visuais pontuais, sem questionar as estruturas que asseguram a marginalização histórica da população negra. A valorização de tons de pele distintos, embora importante, permanece restrita ao campo simbólico e não avança para construção de uma pedagogia antirracista de base crítica e descolonizada.

Reorganizar o currículo e as práticas educativas em torno da centralidade das questões étnico-raciais em todas as etapas do processo educativo é assumir o compromisso preventivo de “[...] evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (Cavalleiro, 2024, p. 38).

Figura 2 - Prática educativa sobre a negritude em suas várias tonalidades



Fonte: registrado pela autora.

A Figura 3 avança na mesma direção da anterior, somada à valorização dos cabelos crespos e cacheados a partir da literatura infantil *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry. A maneira como as crianças compõem as identidades negras em suas pinturas é, de fato, admirável, pois se trata de um gesto leal à riqueza de tons de pele e texturas de cabelo, que celebra a diversidade dentro da própria negritude. Tal composição dialoga com Devulsky (2021) ao propor que as identidades podem ser distintamente negras, mas devem ser iguais quando se trata de engajamento na luta antirracista. Embora demonstre sensibilidade estética e uma escolha literária cuidadosa, a atividade ainda opera como um gesto isolado enquadrado na

“pedagogia do evento” (Bakke, 2011), sem estar articulado a um currículo antirracista institucionalizado e contínuo.

Figura 3 - Prática educativa para celebrar o cabelo afro



Fonte: registrado pela autora.

Por último, a Figura 4 representa um trabalho construído por meio das costuras de atividades feitas com as crianças, como podemos observar nas partes laterais e superiores/inferiores, os recortes de desenhos e colagens coloridas pelas crianças. O letreiro aparente na entrada da instituição, por onde transitam toda a comunidade escolar, inclusive pais/responsáveis, expressa a centralidade da mensagem “Respeito não tem cor”. O comunicado se soma às tentativas da escola em reivindicar a igualdade de tratamento para todos/as, mas se desdobra em múltiplas direções. Assim, pode se inscrever em discursos superficiais de igualdade, que não reconhece a problemática racial na sociedade e não se articula em torno do antirracismo.

Diante disso, mesmo que a maioria das práticas observadas denotem o esforço das docentes em representar positivamente a negritude, ainda assim, elas se inserem no modelo criticado por Bakke (2011). Nesse panorama, selamos nosso posicionamento contrário a uma perspectiva eventual para substituir o projeto político-pedagógico. Isso significa que a execução de atividades prontas num momento pontual nunca estará a altura de assumir o lugar de um currículo escolar que se compromete cotidianamente com a postura antirracista, desde as práticas educativas até as relações institucionais.

Figura 4 - Prática educativa exibida na entrada da escola



Fonte: registrado pela autora.

O antirracismo segue o dito célebre de Angela Davis de que não basta não ser racista, é necessário ser antirracista (2016). Com propriedade, Pinheiro (2023, p. 59) entende a proposta antirracista como “[...] a negação do que o ocidente fez de nós”. Isto posto, o antirracismo zela pela reconfiguração dos alicerces que sancionam nossas maneiras de pensar, ser e existir, aliadas aos ideais ocidentais. Nesse viés, Rodrigues (2023) reforça que o investimento em informações antirracistas permite o despertar da decolonialidade.

A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos. A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental – ela orbita em torno da colonialidade, assim como o antirracismo orbita em torno do racismo (Pinheiro, 2023, p. 107).

Tendo em vista essa abordagem, é possível avaliar que as práticas educativas cotidianas presentes na turma do 2º período do Centro B não se voltaram para o antirracismo, tampouco para a decolonialidade. Ainda na movimentação da semana da consciência negra, embaraços relacionados ao ensino das relações étnico-raciais e temas afins foram identificados, reafirmando o que já sabemos: não existe a possibilidade de conceber uma identidade negra positiva em um campo minado de hesitações e silêncios.

Em ordem cronológica, primeiramente aponto para a prática educativa oriunda da aula de literatura, ministrada pela monitora Malaika. Neste dia específico, Dandara (professora regente) acompanhava a atividade enquanto corrigia os cadernos da turma durante a aula. A tarefa que a monitora desenvolveu com as crianças incluía confeccionar bonecas Abayomi, uma

proposta de bonecas de pano feitas somente com tecidos, sem a necessidade de costura ou cola. Ao visualizar o cenário, Dandara resgatou memórias afetivas do passado, interrompendo a explicação de Malaika para comentar que sua avó fazia bonecas de pano semelhantes. Com brilho nos olhos, ela enfatiza que a avó não tinha conhecimentos culturais avançados, o que justificava sua falta de conhecimento do termo “boneca Abayomi”, e por isso, utilizava a expressão “boneca de pano”. Para mais, ressalta que todas as bonecas confeccionadas por sua avó eram **pretas** (ênfase no termo usado pela educadora).

Sobre as bonecas Abayomi, existem alguns pontos e contrapontos a serem considerados. De acordo com Eduarda Ramos (2021) para o *Portal Lunetas*, é necessário questionar a história difundida de que as bonecas foram criadas por mães africanas em navios negreiros, pois não há evidências históricas que comprovem a ligação das bonecas ao período colonial. Nesse sentido, há de se ter cautela para que a versão romantizada da diáspora africana não suavize os acontecimentos bárbaros, como a dolorosa separação de mães e filhos/as, e o destino cruel das crianças que, desprovidas de valor comercial, eram jogadas ao mar pelos escravocratas.

A criadora das bonecas atende pelo nome de Waldilena “Lena” Serra Martins, e é uma artesã brasileira nascida no Maranhão em 1950, no entanto, o nome “Abayomi” surgiu por meio da professora Ana Gomes, envolvida com o Movimento Negro e com as bonecas feitas de retalhos. Com a gravidez, Ana escolheu o nome para o bebê caso fosse menina. Assim, as Abayomis foram criadas em 1987, o ano que antecede o centenário da abolição da escravidão (Ramos, 2021). O contraponto proposto parte do reconhecimento de que, embora as bonecas provêm de um contexto contemporâneo, elas se tornaram um símbolo importante para resistência e força ancestral da negritude.

Figura 5 - Boneca Abayomi produzida na prática educativa



Fonte: registrado pela autora.

A condução da experiência educativa se move para o campo da omissão quando ao ensinar a confecção para as crianças, uma delas pergunta se é possível levar a boneca para casa.

A monitora Malaika alega que não, justificando-se ao receio da reação dos responsáveis das crianças, mencionando diretamente para a professora Dandara a influência da religião como motivo. Enquanto a docente concorda, fico pensativa e intrigada com o fato que diariamente as crianças cantam músicas de origem cristã, sem qualquer hesitação sobre a possibilidade de haver entre eles adeptos de outras religiões.

Vemos um currículo praticado cotidianamente que cerca as crianças de referências legitimadas pelo padrão dominante, enquanto elementos que remetem a africanidade e a cultura afro-brasileira são tratados com estranhamento. Segundo Devulsky (2021, p. 117/118) “a religião católica fez parte desse processo violento ao demonizar as expressões culturais e religiosas de matriz africana, impondo santos e, claro, um messias embranquecido”. Desse modo, as religiões de matriz africana foram rotuladas como demoníacas, e tal categorização se cristalizou socialmente.

De certa forma, o temor da monitora para com os pais/responsáveis das crianças é compreensível. No entanto, é inaceitável dentro das condições de uma instituição cuja devoção segue predominantemente os contornos cristãos, fato que coloca em questão sua suposta laicidade e a realidade de um currículo embutido de elementos monoculturais e eurocêntricos.

Ainda que haja crianças com tradições religiosas que diferem das cristãs, elas precisam se curvar para cantar a canção do “Menino Jesus” todos os dias. Cabe ressaltar que não há material nesta pesquisa que ateste a existência de crianças, naquele contexto, que sejam ou tenham famílias vinculadas às matrizes religiosas afro-brasileiras, dado que esse tópico não foi objeto de análise. Não obstante, importa menos saber a composição religiosa das crianças e de suas famílias, e mais questionar as histórias que, declaradamente, “merecem” ser contadas, os deuses que recebem anuência para serem reverenciados, e as culturas que são autorizadas existir no interior das práticas educativas cotidianas.

Rumo a proposta decolonial para as intervenções didático-pedagógicas, nas instituições educacionais as religiões devem ser tratadas num sentido mitológico, e não entornar verdades imutáveis a partir da dinâmica da fé (Pinheiro, 2023). Dessa forma, no sentido de uma educação que pautar, de forma geral, as religiões como expressões culturais que devem ser respeitadas, é contraproducente priorizar tradições religiosas cristãs em detrimento das que engendram a cultura negra.

Outras práticas educativas foram empreendidas na Semana da Consciência Negra. No centro das ações, a literatura infantil emergiu como meio de provocar reflexões, sendo utilizada em grande proporção. A contação de histórias e vídeo-books foram operacionalizadas a partir

de obras escolhidas, tais como: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *O cabelo de lelê*, de Valéria Belém; *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, entre outras.

O livro de Rodrigo França é uma obra contemporânea que subverte a clássica narrativa europeia do célebre *O pequeno príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry. Sua inserção foi uma de nossas sugestões para a docente da turma observada, pois traz a centralidade do protagonismo do menino negro que questiona e ensina sobre o mundo a partir de suas raízes africanas. Já a obra de Valéria Belém versa sobre o processo de construção identitária de uma menina negra a partir dos seus cabelos crespos e volumosos. Inicialmente, o enredo passa pela rejeição de Lelê em relação aos fios encaracolados, partindo para as descobertas da história e cultura afro-brasileira, que a faz compreender a origem do seu cabelo e valorizá-lo como símbolo de identidade e beleza. Contudo, há uma certa problemática para ser destacada diante da escolha literária justamente na semana em que o antirracismo deveria estar no centro do repertório.

Sabemos que as obras de Ana Maria Machado são populares e respeitadas no universo infanto-juvenil. Com mais de 100 livros publicados, ela se personifica como uma escritora brasileira de renome, com importante contribuição para a literatura voltada às infâncias. Justamente por esse lugar de prestígio, torna-se ainda mais necessário revisitamos suas obras com um olhar atento às transformações sociais e aos debates que emergem no campo da educação antirracista. Nos atemos a sua obra: “Menina bonita do laço de fita”, publicada em 1986.

Embora altamente criticada por ser uma autora branca escrevendo sobre personagens negros, não é esse o fator que, por si só, agrava a narrativa. A problemática reside na forma como o corpo da menina negra é retratado no decorrer da história. A menina negra, sem nome, é apresentada como objeto de admiração de um coelho branco, tal qual, move a narrativa e protagoniza o desejo. O valor da personagem se resume a sua aparência física, trazendo comparações patifes, como panteras e azeitonas. Nas questões centrais colocadas pelo coelho “- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” (Machado, 1986, p. 8), as respostas da menina são retratadas como invenções ingênuas, enquanto o coelho expressa desejo, age e toma conta da narrativa, que como tal, retira da personagem negra qualquer agência sobre sua própria história.

No universo científico, o livro foi analisado negativamente por várias pesquisadoras na área. Luana Passos e Claudia Nigro (2021) compararam a atitude do coelho ao tentar se tornar negro e se jogar em uma lata de tinta com o movimento *Black Face* (prática historicamente racista que ridiculariza e reduz a identidade negra a caricatura estética). Para mais, as autoras

atribuem a fetichização da negritude mascaradas por uma narrativa lúdica, e alertam para o conteúdo visual das ilustrações, que colocam foco nas pernas da menina, sugerindo uma objetificação precoce e racializada de seu corpo.

São muitos elementos que nos ajudam a refletir sobre o quão distante de uma perspectiva antirracista/decolonial essa obra está. Somada a escolha vocabular, como a palavra “pretume”, carregada por séculos de estigmatização racial, a narrativa ainda reforça uma lógica em que a identidade negra é tratada como algo enigmático. Nesse cenário, a obra mais confunde do que educa, e apesar de acolhida nas esferas educacionais e consagrada por muitos educadores, é preciso considerar que o livro foi importante em seu espaço-tempo, todavia, já não atende às exigências de uma educação antirracista e decolonial.

O encerramento da agenda “comemorativa” em 19 de novembro de 2024 coincidiu com o findar das observações. Em uma breve e densa explicação, a professora Dandara discorreu sobre a história dos negros, tomando como ponto de partida a figura emblemática de Zumbi dos Palmares. Sua narrativa percorre as agruras da escravidão no Brasil para descrever a experiência da população negra antes da abolição formal em uma realidade de privação e sofrimento.

A docente convocou um dos meninos negros para o centro da sala para uma encenação simbólica das chibatadas. A simulação ocorreu com as mãos, não houve contato físico e nem o intuito de causar dor, no entanto, materializar a tortura somada a abordagem reducionista de sofrimento da negritude remonta ao olhar colonial. Neusa Souza Santos (2021) nos alerta que o racismo atua em duas frentes: a política e a psíquica. Ambas foram acionadas nesse breve momento que, embora silencioso aos olhos comuns, gritou no corpo negro infantil. Ali o racismo estava travestido de memória histórica, na didática de uma professora negra, que por mais bem-intencionada, operou o mecanismo de reprodução da dor e marcou violentamente a subjetividade de uma criança negra.

A decolonialidade reivindica um deslocamento desse foco, alicerçando as agências negras. No sentido de pensar a abordagem do ensino de história e cultura afro-brasileira, Bárbara Carine Pinheiro (2023) reorienta o nosso olhar para refletir sobre as narrativas que foram roubadas, sequestradas e apagadas em um processo que se intitula “pilhagem epistêmica”, que como tal, equivale ao epistemicídio das formas de produção de conhecimento da população negra. A proposta decolonial intenta centralizar os saberes marginalizados e um dos exemplos é a estruturação do currículo da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, localizada em Salvador/Bahia e fundada pela pesquisadora/educadora citada. Nesta escola, as práticas educativas são pautadas nas epistemologias africanas e indígenas, aplicando um calendário escolar que inclui os eventos da cultura popular, mas também incorpora com veemência os

marcos civilizatórios indígenas e africanos, tais como: Dia nacional do combate à intolerância religiosa; Festa de Iemanjá; Lavagem de Itapuã; Festa ou corrida do Umbu; Dia da memória dos povos originários; Fogueira de Xangô, dentre muitas datas fundamentais para a constituição da sociedade civil (Pinheiro, 2023).

Entretanto, suponhamos que esse calendário se converta em uma diretriz obrigatória nas escolas, ainda assim haveria o risco de uma aplicação superficial. Portanto, não basta apenas inseri-lo como obrigação legal, é preciso reelaborar a forma como enxergamos o conhecimento, as metodologias que utilizamos e os referenciais postos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse panorama, Pinheiro (2023) não abre mão de uma abordagem direcionada pela produção epistêmica afro-indígena. É o caso do trabalho com fósseis, que desnuda a compreensão da Europa como Velho Mundo, reforçando para as crianças que o Velho Mundo é a África, tendo em vista que o fóssil humano mais antigo, datado cerca de 350.000 a.C., foi encontrado no leste do continente africano.

Na finalidade de atingir um ensino onde as crianças possam habitar outras epistemologias e experimentar outras narrativas do mundo, reside a importância de uma postura formativa em direção da educação antirracista e decolonial. A recente incorporação da Educação Antirracista e a prática de seus princípios nas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024) suscita a atenção das instituições de ensino para revisão de seus currículos, práticas e materiais didáticos, ao passo que torna impossível subestimar o impacto do racismo na formação das subjetividades das crianças negras.

Compactuamos com a visão que firma a necessidade de aprimorar a abordagem formativa dos profissionais da educação. Contudo, acentuamos o valor do trabalho dos pesquisadores e teóricos, dos quais são capazes de povoar outros territórios, não se fechando na bolha acadêmica/universitária. É preciso abraçarmos a responsabilidade do diálogo com os educadores e a comunidade escolar, na iminência de sacudir as estruturas e provocar questionamentos sobre as práticas educativas que incorporam a lógica dominante e se materializam nos cotidianos.

O próximo capítulo avança na direção de um processo construtivo e coletivo com as professoras dos dois centros de Educação Infantil. A realização de duas rodas de conversa foi selecionada como metodologia para espalhar os frutos do que aprendemos, tanto a partir das bases teóricas que alicerçam esta pesquisa, quanto por meio do mergulho no cotidiano infantil nos meses observados. O exercício de escuta das narrativas empreendidas pelas educadoras ocupa espaço central, haja vista que o caminho de pesquisar não se envereda esculpido de certezas e verdades, é uma construção que está sujeita às novas revisões e camadas.

7. NARRATIVAS DAS DOCENTES TECENDO GÊNERO E RAÇA

As rodas de conversa com as professoras aconteceram nos dias 12 e 13 de dezembro de 2024. No papel, o planejamento era ideal: dois encontros em cada instituição, reunindo todas as profissionais da instituição, desde as professoras até os Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), para um diálogo sobre as temáticas envolvidas. Entretanto, a prática nos mostrou que a pesquisa tem vida própria, e por vezes nos remete aos caminhos inesperados. Embora houvesse o desejo de abarcar todos, percebemos a necessidade de confrontar o esboço inicial com os rumos reais que o ato de pesquisar foi tomando.

São circunstâncias passíveis de acontecer quando se mergulha no cotidiano, onde tudo acontece ao mesmo tempo e com todos. Fomos compreendendo as colocações de Ferrazo (2007), no que tange o cotidiano como próprio movimento de tessitura e partilha das redes de *saberesfazeres*. No panorama epistemológico dos estudos *com/nos/dos* os cotidianos, importa abandonar as tentativas de prever ou controlar os caminhos, e se entregar à complexidade do vivido. Assim, damos centralidade para a diversidade de vozes e práticas que encontramos no percurso.

Pesquisar “com” a escola e com os sujeitos praticantes do cotidiano suscita reconhecer o valor das narrativas que circundam salas e corredores. As narrativas que emergiram nas rodas de conversa trouxeram enredamentos cotidianos, dos *saberesfazeres* que se auto-organizam e esquiva das formalidades e preescritões institucionais. São esses saberes que compõem o chão da escola, profundamente potente, instável e poroso. Eles nos dizem que cada dia nesse chão é uma nova invenção, com seus próprios enfrentamentos, transgressões e apostas.

Nesse emaranhado de vozes, gestos, práticas e imprevisibilidade que as narrativas se constroem e “[...] constituem-se tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização” (Ferrazo, Carvalho, 2012, p. 7). Em termos consistentes, as narrativas nos estudos *com/nos/dos* cotidianos expressam o vivido, valorizam vozes desautorizadas, desestabilizam dicotomias, e atuam como *práticaspolíticas*. Narrar, nesse sentido, é situar o cotidiano como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Ainda na mudança de planos, a agenda de final do ano letivo nos levou a reelaborar as programações. Em virtude do envolvimento nas tarefas, os/as auxiliares não estavam disponíveis em nenhuma das instituições para participar da formação coletiva, o que foi concretizado somente com a participação de professoras e monitoras. Para mais, os dois

encontros previstos em cada instituição também precisaram ser reduzidos a um único encontro em cada escola.

Os desvios e as surpresas que transitam nos movimentos de pesquisa foram ainda mais acentuados na primeira roda de conversa, marcada no dia 12 de outubro de 2024, no CMEI Sebastião Guedes Moraes Mendonça, em concordância com a gestora. Entre quatro professoras regentes e três monitores que atuam na instituição no turno da manhã, somente duas educadoras compareceram. A diretora repassou as justificativas das ausências das docentes que estavam afastadas devido ao atestado médico e doação de sangue, enquanto as monitoras não compareceram em virtude de o encontro coincidir com o mesmo horário da reunião geral entre todas as monitoras da rede municipal com a equipe de supervisão.

A expectativa ingênua de que tudo sairia conforme o desejado resultou em um momento de frustração, porém, de entendimento da pesquisa enquanto processo não linear, que foge do campo da previsão e carrega em si mesma princípios de flexibilidade, imprevisibilidade e contingência. Como dito por Thiago Ranniery Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012) o ato de pesquisar é feito de improvisos, incertezas e desafios que escapam do controle do pesquisador. “Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. **Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder**” (p. 161, grifo nosso).

7.1 Percepções das rodas de conversa no Centro A

Considerando que era uma quinta-feira da última semana do calendário escolar, e que havia outro encontro agendado com as professoras do Centro B no dia seguinte, decidimos não adiar e o encontro ocorreu na forma de um diálogo com as duas educadoras (uma delas era a professora regente da turma de Akin, onde ocorreu as observações), na sala de café das/os professoras/es. Em contrapartida, o número limitado de participantes revelou um aspecto positivo, que se traduz na liberdade das educadoras para tecer relatos pessoais e confidenciais.

O limiar da discussão envolveu as vivências das professoras, que serviram como ponto de partida para pensar os entornos sociais mais amplos. Nessa perspectiva, a dinâmica desenvolvida viabilizou a identificação do perfil, por meio das oportunidades e acessos que obteve ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Em uma tabela elencada com questões do número um ao doze, as professoras responderam marcando as opções

correspondentes, com pouca interação verbal. Os achados foram tabulados e estão apresentados a seguir:

Quadro 5 - Dinâmica dos privilégios – roda 1

PERGUNTAS	RESPOSTAS		RESPOSTAS CURTAS
	SIM	NÃO	
1. Você estudou em escola particular?	1	1	
2. Teve acesso a material escolar completo?	2	-	
3. Participou de viagens escolares?	1	1	
4. Fez aulas extracurriculares, como inglês, música, teatro ou outras?	1	1	
5. Teve acesso a livros ou gibis em casa?	2	-	
6. Morou em casa própria?	2	-	
7. Teve acesso a saneamento básico?	2	-	
8. Seus pais possuem ensino superior?	1	1	Mãe (S) / Pai (N)
9. Seus pais te buscavam na escola?	2	-	
10. Você frequentava festas juninas ou eventos escolares com apresentações nas quais fosse preciso comprar a vestimenta?	2	-	
11. Você era escolhida como protagonista nas festas escolares?	1	1	
12. Você precisou trabalhar enquanto estudava?	1	1	Sim, fui mirim por opção minha

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira dinâmica postulou o debate acerca dos recursos que não estão desassociados dos privilégios socioeconômicos, a fim de provocar o entendimento de que certos grupos sociais têm seus acessos cerceados, haja vista os limites impostos estruturalmente pelas relações de poder. Os tópicos que foram tratados englobam o acesso à educação e seus recursos materiais correlacionados, como material escolar, viagens escolares, atividades extracurriculares; condições de moradia e infraestrutura, como casa própria e saneamento básico; suporte familiar, como nível de escolaridade e disponibilidade dos pais; acesso às atividades culturais e sociais, como livros, teatros e festas escolares; por fim, a necessidade ou não de trabalhar durante os estudos.

Correlato a isso, apenas seis respostas negativas compôs a dinâmica, sendo elas: estudou em escola pública, não teve a oportunidade de participar de viagens escolares e aulas extracurriculares, os pais não possuem ensino superior, não era escolhida como protagonista nas festas escolares e trabalhou enquanto estudava (ênfase na escolha pessoal). A análise dos dados produzidos tornou revelador os privilégios que pavimentaram o percurso das educadoras, e alguns obstáculos que impõe, por natureza, um esforço redobrado.

Por exemplo, a vinculação entre o trabalho e os estudos, ainda que por escolha individual e não por necessidade, reduz o tempo para o engajamento acadêmico ou/e atividades escolares. Uma base familiar com histórico no ensino superior pode oferecer uma melhor visualização sobre a importância da educação para transformar a própria realidade, mediando estrutura, apoio emocional e suporte acadêmico. Contrariamente, aqueles que desbravam esse caminho pela primeira vez têm o peso de inaugurar uma nova cultura na sua história.

Dentre outros aspectos que podem nos impulsionar para um futuro exitoso, a proposta da dinâmica tratava de iniciar a conversa a partir do olhar para a própria história, sendo basilar para demarcar a localização social das professoras e suas posições dentro de uma estrutura, na qual as questões materiais, entre outras, detêm grande influência no traçar dos caminhos. Esse é o momento em que o leitor pode estar se perguntando: Como essas questões podem reverberar nas corporeidades negras?

Primeiramente, a materialidade nos permite pensar em como algumas portas de oportunidades na vida são escancaradas, e outras precisam ser empurradas com força. Dessa forma, se nem todos possuem o mesmo ponto de partida, evidentemente, não poderão gozar dos mesmos privilégios. Ao visualizar pela lente da questão racial e de gênero, enquanto alguns herdam chaves disponíveis para seu acesso, os meninos e meninas negras encontram trancas postas pelo racismo estrutural, que exige esforço duplicado, além da prova de competência constante.

Começar pelas barreiras que circundam as experiências negras foi necessário para oferecer subsídios, no intuito de analisar uma realidade que, ainda que muitos creiam que seja velada e oculta, não há nada escondido ou encoberto. É concreto e perceptível o racismo estrutural ramificado na sub-representação da população negra no Poder Judiciário Brasileiro, nos formandos dos cursos de Medicina, nos cargos de alta relevância como a Presidência da República, e na própria estatística de conclusão do Ensino Médio, que infere o destaque da evasão escolar aos negros. Os indicadores (IBGE/PNAD, 2023)¹⁹ apontam que apenas 48,3% dos negros com mais de 25 anos haviam concluído o EM em 2023. Para os brancos, o percentual era de 61,8%. Não se trata, assim, de mera coincidência, tais composições são produtos de um sistema excludente organizado historicamente.

A composição racial das professoras é branca, mas uma delas tem ascendência negra, sendo filha de uma mãe negra e um pai branco, fruto de um relacionamento inter-racial. O

¹⁹Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos>.

desdobrar da conversa sobre a importância dos acessos e o lugar do corpo negro nesse cenário nos levou a discussão acerca do poder de escolha, tendo em vista que quem nasce com todas as oportunidades supracitadas, desde cedo, aprende a sonhar mais alto. Dessa forma, a professora Eshe compartilha a experiência de sua mãe, que carregava o sonho de ser aeromoça, mas viu o desejo se esbarrar nas barreiras e limitações impostas a sua raça. Contudo, a mãe de Eshe persistiu nos estudos e se tornou professora, uma escolha que não remete a primeira opção, mas representou uma conquista diante de uma sociedade onde os/as negros/as possuem baixa escolaridade e ocupam funções de menor remuneração.

Para além do poder material, o racismo também se aglutina quando os/as negros/as alcançam espaços de prestígio social. É o caso relatado por Eshe:

A minha mãe é negra, e ela já sofreu muito preconceito. Teve um que ela chegou chorando em casa, e minha mãe é estudada, ela foi numa padaria abrir uma conta, a mulher olhou ela de cima embaixo e não abriu a conta para ela. O dono da padaria não estava e conhecia minha mãe. Ela não abriu a conta, falou: “não estamos abrindo conta para ninguém”, sendo que estava abrindo. Ela chegou em casa arrasada, porque a mulher olhou ela de cima e baixo. Arrasada, aí o outro dia que ela foi lá, o dono descobriu, chamou atenção da funcionária que não abriu a conta para minha mãe, que a minha mãe era uma pessoa boníssima e honestíssima e que ela deveria ter aberto essa conta para ela. Mas ela já sofreu muito preconceito (*Eshe*).

Não perdemos de vista que o acesso negado à mãe de Eshe não se baseava em critérios objetivos, mas sim na cor de sua pele. Naquele momento, pouco importou a honestidade, estudo ou poder aquisitivo da mãe de Eshe, sua cor falou mais alto que qualquer credencial. A reação não foi de conformismo, ela sentiu a discriminação e a dor de ser deslegitimada e diminuída, e nomeou de racismo o que de fato havia lhe acometido. Na atitude do dono da padaria, ela encontrou uma forma de respaldo, no entanto, foi inevitável levantar algumas questões: E se ela não fosse conhecida pelo dono da padaria? Será que sua situação teria sido revertida, ou ao menos questionada? Em resposta, Eshe acredita que não. O acontecimento também sugere que alguns acessos são repreendidos e exigem uma validação externa. Pensando nisso, não há como imaginar quantas vezes a mãe de Eshe precisou provar seu valor para ser tratada com dignidade.

O segundo passo da roda de conversa foram as palavras geradoras, impressas em papel comum, tais como: corporeidade; racismo estrutural; violência simbólica; racismo na escola; infâncias plurais; infâncias negras; ancestralidade; negritude; branquitude; cultura negra; racismo reverso; lideranças negras; lideranças femininas; desigualdades; fenótipo negro; representatividade; evasão escolar; linguagem neutra; papéis de gênero. As professoras escolheram uma dessas expressões e verbalizaram o que pensavam sobre o conceito e como ele

se estrutura na vida prática. Seguindo a dinâmica, a educadora Eshe selecionou “racismo na escola”, e fez o seguinte apontamento:

Eu peguei racismo na escola. Assim, **na educação infantil a gente não vê tanto esse racismo**, mas os maiores costumam ter, assim, falando de sexto ao nono, ou ensino médio...acaba o colega desfazendo do outro por causa da cor, acaba tendo esse preconceito, esse bullying, por causa da cor. Então eu acho que essa parte do racismo tem que ser muito trabalhada na escola, para não ter essa condição do colega ser negro, e ele se sentir mal por ser negro, porque a pessoa acaba se sentindo mal por ser da cor, por estar sofrendo racismo de outra pessoa. Então esse tema eu acho que tem que ser muito bem explorado, muito bem trabalhado, para a gente não ter essa grande quantidade de racismo que a gente ainda vê, as pessoas falam que não tem, mas tem racismo, preconceito, tem e muito, é um conceito que tem que ser bem trabalhado, então eu acho que o racismo na escola tem que ser trabalhado para a gente acabar com isso. Porque acaba se tornando bullying, e a criança ou adolescente ou jovem por ser negro acaba se incomodando por ser negro. A gente já vê casos nas redes sociais de crianças chorando, por causa que o cabelo é black, que ‘o cabelo é feio, eu sou feia, minha cor é feia, eu queria ser de outra cor’, então a gente tem que trabalhar mais isso, conscientizar mais isso nas crianças, para ver se isso diminui, isso acaba. Isso tem que acabar! (*Eshe*).

Um aspecto comprometedor na narrativa da educadora é a ausência de percepção e compreensão sobre o racismo que reside na Educação Infantil, o que sinaliza para um dos elementos mais contundentes e aliado da discriminação racial: o silêncio. O relato vai ao encontro da pesquisa de Cavalleiro (2024), em que as professoras afirmaram que, para as crianças dessa faixa etária, as diferenças étnico-raciais passam despercebidas, e quando elas percebem, não lhes atribuem importância. Pelo viés do silenciamento, os conflitos étnico-raciais parecem desaparecer, assim cria-se a ilusão de que esses problemas não existem.

No decorrer das observações deste estudo, nos deparamos com o silêncio descrito por Gonçalves (1985) e citado por Santana (2011): o silêncio que restringe a história do negro na perspectiva da escravidão e não centraliza os movimentos de resistência negra e seus atores; o silêncio que subestima o racismo como central na manutenção das desigualdades raciais; o silêncio da insciência e demérito das lutas e reivindicações do movimento negro; por fim, o silêncio que consente que crianças afro-brasileiras sejam desumanizadas e destratadas. O racismo que se veste de silêncio funciona também nas situações conflitantes em que os educadores escolhem pela não intervenção ou evitam falar sobre o tema com as crianças por considerá-lo inapropriado para a faixa-etária.

Nos termos de Anderson Ferrari e Luciana Pacheco Marques (2011, p. 22), em *Silêncios e Educação*, “Só há silêncio onde há discurso. Discursos e silêncios que são atravessados por relações de saber e poder, uma vez que ambos não são transparentes, mas englobam possibilidades de sentidos e vozes, o que é dito e o que é silenciado”. Construído nesse contexto discursivo, o silêncio se nota na fala da professora Eshe, ao expressar que o racismo ganha

contornos mais graves, pois “acaba se tornando bullying”. Cabe diferenciar essas práticas opressivas, tendo em vista que o racismo está associado à um sistema histórico de marginalização, opressão e violência de forma secular, e de certo modo, quando reduzimos práticas racistas ao bullying, tornamos ameno a importância do debate racial.

A despeito de considerar o racismo centralizado entre os jovens/adolescentes, sugerindo sua inexistência entre os pequenos, a educadora Eshe declara como basilar o combate ao racismo na escola, mas acaba recorrendo às expressões genéricas como “tem que ser melhor trabalhado e explorado”, sem citar elementos que produzam efeitos práticos e concretos na vida cotidiana. Em seu posicionamento há uma tendência em enxergar o racismo nas relações interpessoais, eximindo o próprio funcionamento das instituições. Nesse sentido, a sensação de inadequação das crianças negras é infiltrada por conta dos comportamentos agressivos de outras crianças, e nada tem relação com o próprio tecido da escola e na forma como o conhecimento é distribuído e referenciado. Aqui, a educação e seus agentes habitam a posição de conscientizar, como detentores do saber e exterior ao problema, sem perceberem que, na realidade, são parte dele.

Ainda na dinâmica das palavras geradoras, a professora Diara escolheu a palavra “desigualdade” para dissertar sobre ela:

Eu vejo, vamos pegar na educação, porque a gente está na educação. A desigualdade está na educação. **A minha sala de educação infantil, ensino público, é majoritariamente negra, e quando eu olho a sala da minha menina, que é uma sala de aula de uma escola particular, você já vê totalmente o contrário.** Na sala da minha menina não tem uma criança negra, estão majoritariamente brancos. Então essa desigualdade, ela está aí, e ela é muito forte, mesmo que a gente esteja a passos lentos aí, tem movimentos muito bons, e a gente está começando a colocar mais evidência, tentando uma mudança, a gente realmente tem que tentar mudar, mas ainda estamos a passos curtos. A gente vê que muita coisa tem que mudar, porque a desigualdade ainda é muito grande. Então eu acho que uma educação com uma pessoa negra e uma educação com uma pessoa branca ainda é muito desigual, então a gente tem realmente que ter projetos que incentivem a comunidade negra a entrar em uma escola, bolsas e tudo, porque tem muita gente que fala assim: ‘bobeira, cota’. Não é bobeira, a gente vê todo dia isso, se você realmente analisar e enxergar, não é bobeira, você vê a dificuldade de uma pessoa negra entrar em uma escola boa, fazer todo o ensino, conseguiu finalizar todo o ensino, sem precisar trabalhar, sem precisar de várias outras coisas, e uma criança branca é totalmente diferente (*Diara, grifo nosso*).

O posicionamento da professora enxerga as oportunidades como mecanismo de contenção do racismo. Assim, ela expõe a dificuldade da população negra em acessar espaços de ensino mais privilegiados, como as escolas privadas. No caso da desigualdade educacional citada, vemos uma segmentação perversa: de um lado, as escolas particulares, compostas por pessoas brancas; de outro, as escolas públicas, majoritariamente negras. Certamente este

fenômeno pode ser explicado pela disparidade de renda e histórico de exclusão socioeconômico enfrentado pelos/as negros/as no Brasil.

Elucidando de maneira concisa, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) surge como elemento de equidade social, referente ao acesso da população negra ao Ensino Superior. Nesse sentido, essa política afirmativa chegou a todas as universidades federais do Brasil em 2012, pautando 25% do total de vagas para jovens negros e negras. Trata-se de um mecanismo para “[...] encurtar o caminho de quem precisa percorrer duas, três vezes mais o percurso de quem tem todas as condições de subsistência garantida e precisa apenas se preocupar em estudar, tendo o estudo como atividade principal de sua vida” (Pinheiro, 2023, p. 140).

Um outro ponto inquietante no relato da professora, é a forma como ela localiza o racismo na presença de pessoas negras, como se fosse um problema que brota nelas e não em meio à uma estrutura criada e mantida pelos brancos. Não há percepção que a desigualdade racial ultrapassa o acesso à educação de qualidade: ela se entranha no olhar que duvida da competência de uma médica negra, no silêncio que deslegitima a voz de uma advogada negra, ou até mesmo nas portas que não se abrem mesmo após anos de estudo em escolas particulares.

Cida Bento (2022, p. 74) acentua com contundência que “os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando”. Ainda nessa precisão, a autora aponta que é dentro da própria engrenagem institucional que se constrói a estrutura racista. É por meio da escolha exclusiva de referenciais teóricos e metodológicos eurocêntricos que a branquitude se manifesta e se consolida.

Na narrativa da professora, chama atenção a notória percepção sobre o público-alvo da escola pública, no entanto, ainda assim as instituições públicas não oferecem condições acessíveis dessa população se afirmar dentro desse espaço. Se sabemos que temos majoritariamente alunos/crianças negros/as, por que não enegrecer a educação pública? As políticas de cotas são importantes para abrir os caminhos de acesso ao Ensino Superior, dentro de uma realidade desigual. No entanto, a reformulação do modelo escolar vigente pode atacar essa desigualdade em seu embrião.

Para Gomes (2024) as práticas educativas se voltam para uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências. Logo, aqueles sujeitos que não se identificam nesse padrão uniforme, são considerados imediatamente defasados, lentos ou especiais. O modelo escolar ainda não se atentou para o fato de que sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Uma alternativa possível citada pela autora é a revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis para todos/as na instituição escolar.

Nessa trama, a próxima dinâmica avançou em direção a revisão de determinados padrões culturais, comportamentais, e sobretudo, linguísticos. À frente das desigualdades reproduzidas e produzidas na instituição escolar, “a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela parece, quase muito natural” (Louro, 2014, p. 69). Assim, termos tais como: mulata, preto de alma branca, humor negro, feito nas coxas, denegrir e cor de pele, ilustram como a linguagem carrega em si sedimentações históricas que reiteram as posições raciais.

Discorrendo sobre essas expressões que, por vezes, não são capturadas como problemáticas em nossos dizeres cotidianos, a professora Diara alega que há uma crescente conscientização a respeito da linguagem enquanto veículo revelador de preconceitos e discriminações. Com isso, o que outrora era considerado normativo pelas gerações anteriores, hoje, em muitos casos, é contido em virtude de uma mudança. Para ela, essa mudança não é, necessariamente, de mentalidade:

Hoje, a gente já tem uma mudança muito nas falas, não porque o preconceito está indo embora, mas porque está tendo uma conscientização. A gente vê uma conscientização muito grande. A gente está trabalhando mais, aos passos lentos, mas você vê uma mudança, porque antes essas falas... Vejo pessoas bem mais velhas que falam e acham natural falar assim. Para eles, é normal, e era normal, né?

E hoje em dia a gente não fala. Muitos não falam por medo, não porque não pensam, mas por medo de uma represália, de sofrer algum tipo de represália. Mas já foi trabalhado e se vem trabalhando, mostrando que o preconceito está aí, que a gente deve mudar. Mas você conversa com pessoas que você vê... Você pensa que ele não fala, mas ele pensa dessa forma. E você ainda conversa com pessoas que falam e acham que isso é normal, porque viveram numa época em que realmente isso era normal.

Eu conheço uma pessoa que falou assim: “Nossa, fulano, você acredita que a professora é negra?” — uma pessoa bem mais velha, né? — **“Você acredita que a professora é negra? Agora os negros estão achando que podem dar aula para a gente”**. Mas é uma pessoa que viveu na época da escravidão, né? É uma realidade que a gente não viveu, e que ele viveu, e que, para aquela época, era natural, era normal (Diara, grifo nosso).

A ideia de que algumas pessoas “não falam, mas pensam”, é grave tal como as expressões racistas, bem como denota o tanto que o racismo ainda pulsa nas veias da sociedade. O paradoxo revelado é ainda mais inquietante: será que estamos, de fato, dismantando o racismo e outras formas de opressões, ou estamos apenas polindo a superfície, criando um verniz “politicamente correto” para acobertar o que permanece nas profundezas? É impossível enxergar transformação quando o nível é extremamente raso. A reforma tem que ser radical e acontecer dentro de cada um de nós. Portanto, não dá para abraçar as questões raciais enquanto nossa visão de mundo está ancorada em bases hierárquicas.

Nas entrelinhas de seu relato, Diara expressa o racismo lançado sem filtros sob a condição de indivíduos mais velhos que vivenciaram o contexto escravocrata. Se por um lado, temos a propensão de uma subjetividade condenada a repetição em virtude de resquícios do passado; de outro lado, a idade não deve ser justificativa para a operação do racismo ou outras formas de opressão, haja vista que essa ideia é capaz de criar uma “licença social”. É um álibi para comportamentos discriminatórios que devem ser aniquilados.

Para evitar abordagens clichês e previsíveis, optamos por não selecionar expressões de gênero que já são amplamente reconhecidas como problemáticas, como “menina é o sexo frágil”, ou “menino não pode chorar”, dentre outras que são identificadas por grande parte da sociedade como segmento que reitera um sistema ativo de subalternização. No entanto, deixamos em aberto para que as professoras pudessem narrar outras expressões que, à primeira vista, parecem indolores. Isto posto, seguiu a educadora Diara:

[...] às vezes a gente fala uma coisa, que a gente vem falando sem realmente entender o que a gente está falando. A gente só repete expressões, e não pára pra pensar. Lá em casa a gente tenta, porque realmente é difícil, deixar essas expressões de lado. Então a gente se policia. Depois da Helena, a gente se policia até mais, porque a gente está tentando criar um futuro melhor. Aí eu estava dentro do carro dirigindo, daqui a pouco eu falei assim: “Poxa vida, fazendo essa bahianada aí”. Aí o meu marido olhou para mim e eu falei assim: “Agora já saiu.” Ele: “Nossa, mas que feio, né?” Porque é uma expressão também pejorativa para a população baiana, como se eles estivessem fazendo alguma coisa errada porque é baiano (*Diara*).

Como assumiu a educadora, a expressão escapou no automatismo do cotidiano. Seu deslizamento foi capturado de imediato pelo esposo, que não optou pelo caminho da omissão, e ambos refletiram sobre o caráter pejorativo da fala. Além da xenofobia demarcada, a abordagem “bahianada” diz muito sobre a população negra, dado que a Bahia é o Estado mais enegrecido do Brasil, com 79,7% da população negra, como informa o Censo Demográfico (IBGE, 2022). Nesse ponto, inferimos que o enunciado ultrapassou um tropeço linguístico. Ele trouxe consigo uma linha de subjetivação que se arrasta há séculos, perenizando corpos baianos e negros viesados pela ideia de que são preguiçosos ou não gostam de trabalhar, ou seja, improdutivos socialmente.

Nesse terreno apto a hostilizar o negro de diversas formas, não sejamos coniventes. Não podemos simular naturalidade diante de verbalizações que insistem em realçar as histórias de opressões. É preciso entender que o descuido se ancora como “produto do processo histórico que introduziu o modo de produção de *plantation* em nosso país após o século 16” (Sousa, 2024, p. 28). Dessa lógica brutal, floresceram as relações sociais que ainda nos cruzam. Contudo, esse processo não é determinista. O incômodo, seja ele da opressão ou privilégio,

pode ser um ponto de partida. Reconhecer-se oprimido fere, admitir-se beneficiado desse sistema também, mas é nesse desconforto que mora a possibilidade de transformação. No embate racial brasileiro, ninguém quer vestir a máscara de opressor, no entanto, os contornos dessa face são visíveis nas estruturas que não são modificadas.

Para contextualizar as complexidades das relações raciais, findamos a roda de conversa com o diálogo proposto por meio de uma dinâmica reflexiva a partir de estudos de casos, lançando luz às realidades vivenciadas nas fissuras no/do cotidiano. O primeiro estudo de caso atrai nossos olhares para as sutilezas que pairam entre nós:

Uma instituição de Educação Infantil prepara o evento do dia da família, com uma apresentação onde as crianças colocam fotos da sua família na roda. Durante a atividade, João, uma criança negra de pele clara, leva uma imagem junto com seus pais para apresentar em roda, um casal de pai branco e mãe negra. Alguns dos questionamentos dos colegas surgem: *‘Seu pai é seu pai mesmo? Você não se parece com ele’*. Diante do desconforto da criança, qual seria a sua reação enquanto educadora? (*Estudo de caso 1*).

A inquietação da criança, embora provenha de uma curiosidade legítima da infância, pode trazer à tona a realidade racializante presente no cenário brasileiro. Além disso, “[...] de alguma maneira, essas experiências podem contribuir para a cristalização de uma forma de pensar as características estéticas da criança negra” (Cavalleiro, 2024, p. 65). Com isso, as mediações realizadas pelas educadoras tomam centralidade, intentando não potencializar o constrangimento da criança, e tampouco repreender as crianças que questionaram, pois se está estabelecendo a compreensão de uma brasilidade cuja diversidade e diferença são constitutivas.

Para Alessandra Devulsky “a cor da pele é associada ao lugar de pertencimento do indivíduo [...]” (2021, p. 44), e como nos lembra Santana (2023, p. 69/70) “a noção de pertencimento é fundamental. Pertencer a um grupo, família, território, lugar, povo e cultura – em cuidado permanente com o outro – completa a circularidade da vida”. Nesse sentido, é necessário a sensibilidade para lidar com as questões raciais nas infâncias e em suas inteirezas, pois, quando a diferença não é reconhecida, nascem os conflitos.

A professora Diara expressa sua abordagem natural e sutil de lidar com a diversidade racial, evitando confrontos diretos ou exposições. Dessa maneira, ao ser questionada sobre sua conduta diante da situação desconfortável, a educadora prima por uma perspectiva leve, ensinando às crianças sobre nossas características físicas como frutos de uma mistura entre mãe e pai:

Eu acho que a gente ia conversando. Tentando conversar. Para as crianças olharem para eles também, para os pais. “Mas você puxou isso aqui do seu pai e isso aqui da sua mãe”, “A gente tem vários tons”, e tentando ir puxando essa conversa como uma

coisa bem natural, deixando a criança falar. “O que você puxou do seu pai? mas ele puxou essa parte aqui também... O que você acha que parece mais?” Ir com outra criança, e mostrando aquilo assim de uma forma mais natural. Sem evidenciar: “Ah, mas você não pode falar dessa forma”. Bem tranquilo e bem natural, e tentando mostrar para eles, aos poucos, que a gente tem essas diferenças, e que ele vai puxar um pouquinho de um e um pouquinho do outro, e que essa mistura de cores, ela é natural entre a nossa população, e tentando pegar esse lado assim, bem sutil (*Diara*).

De outro modo, a professora Eshe traz em sua narrativa as memórias pessoais relacionadas ao processo de vivência racial no contexto familiar. Assim, ela compartilha que é filha de pai branco e mãe negra, e nesse contexto inter-racial, nunca houve questionamentos acerca da sua aparência física, o que para ela, é considerado um ponto positivo, um certo alívio. Com o fenótipo mais próximo do pai branco, Eshe valida os sintomas da branquitude como o centro estruturante das relações sociais, inviabilizando tensões raciais. Como explica Edith Piza (1998, *apud* Bento, 2002, p. 16) “A racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco”.

A ausência de questionamentos não significa falta de racialização. Trata-se do reflexo de uma lógica que desprende a brancura dos conflitos identitários visíveis. Ao passo que a educadora, nesse entre-lugar, nunca precisou lidar com certas indagações, o silêncio sobre seu corpo contrastava com os ruídos que cercavam o corpo de sua mãe. Um corpo negro, que em um dia de passeio com a neta foi abordado por uma conhecida, sendo questionada sobre a parentalidade com a criança de pele clara:

A minha filha é bem branquinha... e ela fica minha mãe. A minha mãe estava numa praça um dia, aí uma mulher perguntou se ela era babá da minha filha. Ela perguntou: **“Quem é a mãe dela? Você é babá dela?”** Ela falou: **“Não, eu sou a avó dela”**. A mulher não acreditou... Por ela ser negra, entendeu? (*Eshe*, grifo nosso).

No relato descrito pela professora, fica evidente a percepção diferenciada dos corpos imbuídos na cor da pele. O corpo negro da avó materna não passou despercebido na vigilância cotidiana social e foi imediatamente associado ao papel subalterno de cuidadora. Diante da dúvida lançada, a incredulidade da terceira pessoa foi um dos modos de deslegitimar o vínculo familiar e afetivo com a criança de pele clara.

Tal cena ilustra a negação da humanidade negra fundada pela branquitude, tal qual controla e limita os sentidos possíveis para os corpos negros. Trata-se do negro definido pelo olhar branco – um olhar distorcido, alheio à própria torpeza enraizada na herança da dominação colonial, e de uma ontologia imposta, uma condição existencial forçada, cujas raízes históricas seguem operando no tempo presente, como ratifica Devulsky (2021). O episódio vivenciado

pela mãe de Eshe demonstra os limites impostos pela grade imagética que enclausura a mulher negra em representações subalternas e inferiorizadas.

A seguir, o segundo estudo de caso conferiu um território fértil para o debate de gênero com as educadoras. Em primeiro momento demonstramos a satisfação que foi testemunhar os pequenos avanços no que tange às normatividades nos campos pesquisados, como o fim das filas separadas por gênero, e a distinção dos brinquedos e roupas de meninos e meninas. Contudo, a educação ainda se ancora em concepções identitárias tradicionais, partindo da ideia equivocada de que todas as crianças compartilham a mesma composição familiar ternária pai-mãe-filho. Por isso, refletimos juntas sobre a situação hipotética:

Em uma turma de vinte crianças de 5 anos, durante uma atividade sobre o tema “família”, a professora pediu que cada aluno desenhasse sua família e identificasse os membros com a ajuda de um adulto. O resultado revelou diferentes configurações familiares, incluindo: 8 crianças: pai, mãe, irmãos/irmãs; 2 crianças: dois pais; 1 criança: duas mães; 3 crianças: morando apenas com a mãe; 6 crianças: famílias com avós, tias/tios ou outros cuidadores, às vezes sem a presença de pai ou mãe. O que vocês sugerem para essa professora no trabalho com a família? (*Estudo de caso 2*).

As composições familiares não convencionais descortinam as diferenças, desafiam as moralidades consolidadas, e, por vezes, podem despertar desconfortos onde antes habitava a ilusão da uniformidade. Minha avó paterna foi responsável pela minha criação na infância, e nesse lugar, explico às professoras Eshe e Diara o quão difícil foi lidar com o olhar normativo da escola, que já traçava linhas de sentido sobre mim antes mesmo que eu pudesse me expressar. Era como se minha configuração familiar, por não se alinhar ao modelo padrão, precisasse ser justificada. Posso imaginar que, nesses compassos das diferenças, quando cruzam com casais homoafetivos que criam seus filhos, a sensação da criança ser observada por um olhar enviesado de estranhamento, seja ainda mais agravante, pois se trata de uma força criadora que diverge da organização binária dos afetos, dos papéis e, sobretudo, dos corpos.

Sabemos que não existem respostas simples para fenômenos complexos, no entanto, as sugestões das professoras importam para entendermos onde pairam seus níveis de compreensão e enfrentamento aos modelos normativos posicionados no chão movediço do cotidiano escolar. Em seus relatos, as educadoras não reconhecem a presença explícita de famílias homoafetivas nas turmas em que lecionam, mas há recorrência de configurações marcadas por mães solas e por crianças que sequer chegaram a conhecer seus pais biológicos. Embora sejam histórias que, por si só, desestabilizam a estrutura familiar previsível e “única”, nosso foco recai no gênero e na relação da escola com as crianças que possuem pais ou/e mães homoafetivas que reivindicam o direito de ir nas festas escolares ou reuniões de responsáveis.

Na posição imaginária, a educadora Diara confessa que busca tratar tais assuntos de forma naturalizada, mas só se aprofunda quando parte das crianças. Nada a declarar sobre suas experiências profissionais nesse sentido, ela compartilha com detalhes os seus diálogos com a filha:

[...] no caso de criação, minha filha ela pergunta: “Mãe, o fulano tá de salto”, aí eu falo: “Nossa ficou bonito né?”. “Como ele consegue ficar em pé naquele salto?” “É difícil, né filha”. Mas ela era pequenininha, então ela falava: “Nossa, o fulano está de batom, e eu falava “Que cor bonita do batom dele né”, e ela perguntava “Papai vai passar batom?” Aí meu marido uma vez falou assim: “Não, papai não passa batom não!”. E eu: “Papai não passa batom, porque ele não gosta”. Aí ele falou assim: “Nossa é mesmo, papai não gosta de passar batom. Quando passa na boca é uma manteiga de cacau para hidratar”. A gente tem que naturalizar isso. Aí agora não, ela está com oito anos, ela já questiona: “Por que a fulana beijou na boca da fulana?” Eu falei assim: “Porque a gente gosta de pessoas... A gente se apaixona por pessoas... Então não interessa a pessoa...Um homem...Uma mulher...Não interessa ser um homem...Vestir como roupa de menina... Então a gente se apaixona por pessoas...A vida é assim. Tem gente que se apaixona, mamãe se apaixonou pelo papai, mas outras pessoas se apaixonam. Uma menina por outra menina, a gente gosta de pessoas, isso é normal. Um dia você vai crescer e você vai gostar de pessoas” (Diara).

Por meio da entrega dos diálogos da educadora, foi revelado sua forma de pensar os afetos através de uma abordagem leve, que ela traduz para sua filha com bastante sabedoria e sensibilidade, desamarrando os moldes binários. Contudo, o fato de não trazer vivências profissionais correlatas aponta os limites que cercam sua prática educativa. Ao assumir que se esquivava do aprofundamento, Diara demonstra o receio de ultrapassar as fronteiras do que se acredita ser “papel da família”. Em suas manifestações, ser mediadora de sentidos faz parte da sistematização do fazer pedagógico, desde que a criança tome a iniciativa.

Este é um exercício que indica as potências e as fragilidades do trabalho docente no campo da Educação Infantil. A responsabilidade da convocação nas mãos das crianças simboliza uma prática educativa que não está comprometida com nomear o que elas sentem ou vivem. Desse modo, importa posturar a ação educativa que caminha junto aos acontecimentos, sentimentos e brechas não-ditas, a fim de criar condições para que novos modos de vida possam brotar: múltiplos, afetivos e insurgentes. A seguir, damos continuidade ao nosso percurso de diálogo com educadores do Centro B, seguindo os parâmetros estruturais desta roda de conversa.

7.2 Percepções das rodas de conversa no Centro B

No dia 13 de dezembro de 2025, adentrei novamente nos portões do CMEI Ilídio Raimundo para a segunda tentativa de realizar a roda de conversa com as professoras. Minha

presença naquele espaço já não era novidade, por um mês ininterrupto acompanhei os silêncios e barulhos do cotidiano escolar. Mas naquele dia, havia algo diferente: era a oportunidade de escutar onze vozes diferentes, cada uma tecendo, com seus fios de dizer, um tecido único de memórias, afetos e rasgos. Também foi diferente do encontro na instituição anterior, haja vista que, por ali haviam presenças de professoras e monitoras negras, carregando nos olhos e palavras as suas vivências, atravessamentos e silêncios engolidos.

Ao chegar, fui conduzida a uma sala onde as monitoras aguardavam a diretora. O calendário escolar se esvaía em seu último dia, e as crianças já não se faziam presentes. As professoras embalavam seus materiais e memórias do ano letivo. Quando a gestora chegou, acolheu minha presença e autorizou o início da roda de conversa. Convidou as professoras, que pouco a pouco ocuparam a sala destinada ao encontro. As auxiliares de serviços gerais não puderam comparecer, e dessa vez, sob a justificativa da organização do almoço coletivo de encerramento do ano letivo.

A estrutura da roda de conversa seguiu o mesmo esboço da primeira, porém, ganhou contornos totalmente distintos, fazendo com que, por vezes, nos aprofundássemos em um único tema por longos minutos. Fato é que esse encontro poderia se multiplicar, caso o calendário escolar fosse estendido. Além do maior número de participantes, a presença de mulheres negras deu um novo timbre nos diálogos. No compartilhar de suas experiências, elas demonstraram as dores e as delícias do ofício como professoras/monitoras negras, e como constituíram sua atuação profissional atreladas em suas histórias de vida. Nesse sentido, o quadro seguinte representa as respostas referentes aos seus limites materiais de acessos e oportunidades.

Quadro 6 - Dinâmica dos privilégios – roda 2

PERGUNTAS	RESPOSTAS		RESPOSTAS CURTAS
	SIM	NÃO	
1. Você estudou em escola particular?	-	11	
2. Teve acesso a material escolar completo?	7	4	
3. Participou de viagens escolares?	6	5	
4. Fez aulas extracurriculares, como inglês, música, teatro ou outras?	4	7	
5. Teve acesso a livros ou gibis em casa?	10	1	
6. Morou em casa própria?	10	1	
7. Teve acesso a saneamento básico?	11	-	
8. Seus pais possuem ensino superior?	1	10	Mãe (S) / Pai (N)
9. Seus pais te buscavam na escola?	3	8	
10. Você frequentava festas juninas ou eventos escolares com apresentações nas quais fosse preciso comprar a vestimenta?	9	2	

11. Você era escolhida como protagonista nas festas escolares?	3	8	
12. Você precisou trabalhar enquanto estudava?	9	2	

Fonte: elaborado pela autora.

As docentes registraram uma predominância de acesso à educação pública como via de formação, o que denota origens sociais populares com menor poder aquisitivo. A maioria afirmou ter usufruído de material escolar completo, no entanto, uma parcela de quase 40% não dispuseram desse recurso, que faz toda a diferença na vida estudantil. As viagens escolares e as aulas extracurriculares não foram acessíveis para todas, restringindo as experiências práticas de aprendizado, bem como os repertórios culturais, sociais e linguísticos.

Em contrapartida, a maioria relatou o incentivo à leitura, a estabilidade habitacional e o acesso a saneamento básico, embora em contexto de poucos recursos econômicos. A ausência da figura parental nos trajetos de ida e volta da escola é indicativo de uma rotina permeada por trabalho e responsabilidade da família, as quais, em sua maioria, não lograram acesso ao ensino superior. Esse esforço excessivo dos responsáveis é refletido no fato de que a maior parte teve acesso a eventos escolares, como festas juninas, por exemplo, que demandam empenho da família em arcar com os custos das vestimentas. Por fim, a última questão tratou do protagonismo negro nas festas escolares, e a maioria, infelizmente, não surpreendeu na resposta: oito de onze participantes nunca foram escolhidas como protagonistas.

A propósito, no tocante às oportunidades, foi perceptível o cenário contrastante: são majoritariamente negras as mulheres que ocupavam os postos de monitoria, enquanto os cargos de docência, em sua maioria, eram ocupados por professoras brancas. Não se trata apenas de uma diferença no ofício, mas também de remuneração. Enquanto as monitoras habitam longas jornadas de dois turnos na escola e recebem o equivalente a um salário mínimo, as professoras, em regime de um turno, auferem o dobro do valor salarial. Essa assimetria não foi questionada no momento do encontro, a fim de não causar constrangimento em nenhuma das partes. Todavia, é um elemento importante para ser considerado no circunscrever da pesquisa.

Foi através do relato firme e sensível de uma das monitoras, que compartilhou a dor de jamais ter sido escolhida para o protagonismo nos eventos escolares – e quando era, lhe encaixavam nos papéis mais sombrios, como a bruxa, vilã ou a figura temida – que expandimos nossa roda de conversa. Seu relato complementou a dinâmica das palavras geradoras, ganhando ainda mais vigor na escolha da expressão “representatividade”, feita pela monitora Chiamaka:

A palavra que eu peguei foi **representatividade**. [...] Eu acho que há ainda muita falta de representatividade, voltado para a questão racial, muita falta de

representatividade na nossa escola. Essa questão na minha infância era muito difícil, uma criança negra ter um destaque maior em apresentações e em festas. Eu acho que, tipo assim, é necessário trabalhar com as crianças as questões de representatividade. É igual a respeito acadêmico... Na minha época, quando eu era mais nova, criança no caso né, eu não tive representatividade de usar o meu cabelo black, de usar o meu cabelo cacheado. A partir dos meus dez anos, eu já quis alisar meu cabelo, porque eu não tinha nenhuma representatividade. Eu não tinha nenhuma referência, eu comecei a alisar o meu cabelo desde nova. E quando eu fui crescendo, eu fui entendendo e buscando a minha identidade, e **foi um processo difícil**. Porque na minha época, **eu não tive nenhum tipo de representatividade negra** (*Chiamaka*, grifo nosso).

A narrativa carregada pela educadora sinaliza uma infância marcada pela invisibilidade de referências negras positivas nos aspectos estéticos e institucionais. O cabelo aparece, por mais uma vez, como um emblema identitário, e como dito por Joice Berth (2019, p. 72) “[...] elemento estético de autoafirmação e de cultivo do amor à própria imagem”. O desejo precoce pelo alisamento trata-se da intenção em aproximar-se da estética embranquecida, altamente aceita e considerada como a eminente. Um aspecto interseccional apontado por Berth (2019), é de que tal pressão não se aplica aos homens negros, cujas exigências para se aproximarem do padrão estético caucasiano são mais brandas.

Em acréscimo ao seu testemunho, Chiamaka assume seu contentamento com o quadro atual nesse sentido. Ao passo que cresceu sem referências negras positivas, tornou-se a própria referência que faltou. Para ela, há uma ponte entre uma geração que não se reconhecia, e uma que começa a se reconhecer dentro dos percalços:

Esse ano eu fiquei tão feliz que durante o mês de novembro a gente trabalhou com as crianças aquele livro *Amor de Cabelo*, aí eu cheguei no outro dia na escola até a Adelina chegou até mim e falou: “Uma aluna – que agora não estou lembrando o nome – viu uma criança de trança e lembrou de você, falou assim: “Igual a tia Chiamaka”. Ou seja, eu consegui deixar uma lembrança na ideia daquela criança e representei de alguma forma para ela. E com essa palavra, eu achei muito importante trabalhar nas escolas, principalmente nessa questão racial, porque as crianças precisam de representatividade negra. E, por exemplo, na nossa infância, a gente não via isso. Por exemplo, ter uma professora negra para a gente se espelhar, no sentido de você ter a sua identidade ali formatada para que você não consiga se enxergar como uma pessoa feia, incapaz, que não pode ocupar aquele lugar. Então, você está se vendo no outro (*Chiamaka*).

Ao escutar o relato da educadora, foi inevitável não recordar de um episódio que ocorreu no momento das observações, quando uma menina negra verbalizou sua identificação com a regente e a monitora através dos cabelos presos em um coque alto. Cruzei os dados com as observações, citando o apontamento da criança: “Eu estou de pompom igual a tia Alika [...] E igual a tia Dandara”. Naquele momento, ela afirmava pertencimento. Talvez, quando crescer, ela não deseja alisar os cabelos, e mesmo que tenha essa vontade, que seja uma escolha livre, nunca moldada por ausências ou pela negação de si mesma. Segundo Gomes (2002), embora o

ato de manipular o cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente em diversas culturas, para o negro brasileiro esse gesto carrega conflitos. Tal processo conflituoso com a identidade étnico-racial pode desencadear sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação, e de negação ao pertencimento étnico/racial.

Em meio a roda de conversa, o relato de Jendayi inaugura um enredo que atravessa gerações: o embate entre a estética negra e os padrões impostos socialmente. Jendayi narra com propriedade a vivência traumática de passar dez anos com progressiva (alisamento) nos cabelos para esconder os contornos negróides e se ajustar aos códigos coloniais de beleza. Ela passou a infância e adolescência acreditando que seu cabelo crespo era motivo de escárnio e só após anos de amadurecimento conseguiu encerrar o ciclo da vergonha:

Depois que eu entendi isso, eu falei: “não, eu não tenho que mudar o meu cabelo porque o fulano não gosta dele. Ele vai ser do jeito que eu nasci. Eu nasci com ele assim e ele vai ficar assim” [...] Até porque eu tenho o meu filho que tem o cabelo cacheado, então eu ensino isso para ele também. Se as pessoas forem implicar com a cor dele, implicar com o cabelo dele, ele tem que entender que quem tem que gostar do cabelo dele, da cor dele, é ELE! Primeiramente, ele tem que gostar! E a gente tem que tentar passar isso para as crianças hoje em dia, para não crescer, tipo assim, “eu não posso ter o cabelo assim porque o fulano não gosta”. Não, mas se eu olho no espelho e eu gosto, eu vou ter o cabelo assim (*Jendayi*).

A consciência de que é importante inculcar outras formas de subjetivação no filho gera frutos positivos. Contudo, “por mais acolhedores e amorosos que os lares possam ser, nada pode preparar uma criança para enfrentar o racismo do mundo” (Devulsky, 2021, p. 118). Em outras palavras, os risos cruéis ao redor, os apelidos pejorativos, o tratamento diferenciado da escola, os olhares no ônibus e nos estabelecimentos públicos corroem a autoestima e conduzem ao rebaixamento da própria imagem.

Para Souza (2021, p. 31) “a partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar esse corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar”. No caso de Chissomo, os traços dessa violência racista ficaram marcados em sua psique, de modo que suas tranças são utilizadas como escudo e esconderijo:

Quem me conhece sabe, eu só uso trança, só uso trança, eu troco, mas as pessoas falam assim, “Chissomo, você não se mostra. As meninas chegaram a perguntar pra mim: “como é que é seu cabelo? Como é que é seu cabelo?” Uma vez eu destrançei, mostrei rápido, mas eu já fui naquele mesmo dia trançando, porque eu sofro por causa de cabelo até hoje, por causa de coisa que aconteceu na minha infância. **Eu já fui chamada de macaca, e saí, briguei, discuti na rua com as crianças, nesse intervalo que eu estava discutindo, juntou gente, muita gente em cima de mim, grudaram chiclete no meu cabelo, e meu cabelo estava trançado, jogaram ovo, muita coisa,**

e até hoje tenho vergonha, vergonha, pra falar a verdade, de mostrar quem que eu sou, escondo atrás do cabelo, porque, tipo assim, eu falo assim, eu sou uma pessoa que sou explosiva, gosto de falar, chego, fico rindo, mas sofri muito por causa do meu cabelo, até hoje eu me escondo. A menina que trança meu cabelo, ela fala: “Chissomo, você tem um cabelo lindo”, e **eu amo gente, de coração, eu amo, mas eu não consigo chegar aqui e mostrar o meu cabelo pra você**. Todo mundo fala: “**Chissomo, você tem que fazer terapia, porque você se esconde**”. Eu sofri muito violência por causa de cabelo. E não só por causa de cabelo, por causa de outras coisas também. Eu sofri muita violência, tanto de corpo, tanto de apanhar, tanto por causa da minha cor (*Chissomo*, grifo nosso).

O relato de Chissomo é, sem dúvidas, um dos mais doloridos e impactantes de toda a pesquisa. Foi impossível não se compadecer diante de sua dor expressada nas palavras e nas lágrimas que escorriam enquanto reviviam seus profundos traumas e feridas abertas. Embora diante de elogios e a convicção sobre a beleza do seu cabelo natural, as circunstâncias não permitem abrir mão da necessidade de proteção. De acordo com Souza (2021), a violência racista é capaz de restringir o pensamento e delimitar fronteiras em razão do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade. Para sobrevivência emocional, criam-se estratégias, táticas e compromissos, tal como a escolha por tranças feita por Chissomo, que retrata com pungência as consequências do racismo na subjetividade da população negra.

Chamo atenção para o reconhecimento de Chissomo sobre a precisão de intervenções terapêuticas como tentativa de encerrar o ciclo de dor, ao passo que carrega em seu ventre a gestação de uma criança negra. Assim, a urgência de cuidar-se psicologicamente deixa de ter uma relação fechada em si, e passa ter o peso de proteger uma vida que virá ao mundo e que pode vir a ser cruelmente marcada pelas mesmas estruturas que a feriram. Ela está ciente de que não poderá poupar o sofrimento de seu ou sua filha/o, no entanto, para que a criança não herde suas dores, a busca por terapia é como uma prova de amor de quem limpa os bichos que moram dentro para que eles não assustem quem vem depois.

Ainda em sua narrativa, Chissomo afirmou que, dentro das vastas situações constrangedoras e árduas que enfrentou, sua forma de sobrevivência não era pelo caminho do silêncio. Em vez disso, enveredou pela direção da reação – se recusou aceitar o lugar de quem apenas suporta e engole as violências, mesmo que tal conduta atraísse mais retaliações. Quando se tem a pele pigmentada, sabemos que há um preço a se pagar ao optar pelo direito de defesa:

Eu me tornei uma pessoa que eu vou falar. Porque quando eu era menor, não me deixavam falar. Porque igual eu estava até contando para você aquela hora, **eu no Enéas França (escola), assinava a ata por uma coisa que as pessoas faziam comigo**. Eu ia me defender, quem saía como certo? O bonitinho, branquinho, do cabelo liso, a lindinha e maravilhosa. Eu assinava a ata e ficava atrás da porta. Se eu tivesse levado isso para a vida, no sentido negativo, eu era uma pessoa totalmente diferente do que eu sou. **Mas eu peguei aquilo ali, me transformei e falei: “não, eu vou ser uma pessoa melhor!”**. Não é porque a pessoa me fez... Gente, se eu fosse

parar para pensar, hoje em dia... eu ficava atrás da porta pelo o que a branquinha fazia comigo, eu ficava de castigo porque o fulano implicava com o meu cabelo e eu revidava. Porque eu nunca fui de ficar quieta, nunca fui de ficar calada, até a minha avó falava: “apanhou na escola, vai apanhar em casa”. Então eu nunca fui de ficar quieta e calada (*Chissomo*, grifo nosso).

Essas situações confirmam a falta de confiança que as crianças negras têm nos adultos à sua volta para resolverem os problemas, visto que não são procurados para defendê-los (Cavalleiro, 2024), porque quando são, minimizam a gravidade dos ocorridos, descredibilizam narrativas e responsabilizam as próprias crianças negras pelo contexto, como no caso de Chissomo, que procurou defender-se por conta própria. Ela traz em seu testemunho a mensagem de quem aprendeu desde cedo que falar é um ato político para a mulher negra. É esperado que a menina negra seja contida, dócil, polida, e se essa premissa não se cumprir, “[...] surge o complexo de ‘negra louca’, que não pode ser assertiva sob pena de ser excluída do convívio, o que vai muito além daquilo que ocorre com mulheres brancas, quando ser tachada de ‘histérica’ não culmina necessariamente em sua exclusão sumária da relação estabelecida [...]” (Devulsky, 2021, p. 141).

Sobre o rótulo de agressiva cedido à mulher negra, a denúncia presente na fala de Chissomo se junta a outras vozes, como a de Alike, que sinaliza a explosão como forma de sobrevivência e autodefesa. Tal explosividade é interpretada como grosseria, embora seja uma resposta ao trauma da existência negra num mundo branco que outorgou ao cabelo liso e a pele clara um salvo-conduto moral. Trata-se dos efeitos do dispositivo de racialidade, que regula as dimensões humanas e define como as formas de existir serão avaliadas, aceitas e rejeitadas na sociedade (Carneiro, 2023).

Assim, se observarmos atentamente, a raiva expressada por pessoas negras não emerge de forma gratuita, ela é fruto, consequência e acúmulo de quem precisa traçar os limites e estabelecer as fronteiras diante de um mundo que insiste em retirar sua humanidade e invadir seu corpo sem pedir licença. É nesse panorama que se inscreve mais um dos difíceis relatos de Chissomo:

É tipo que passa um flashback. Eu vivi situações que passavam um flashback do que aconteceu comigo na infância. Já quero explodir, brigar, e quem conhece sabe, eu caía no chão, gente. Brigando igual um homem mesmo, eu brigava. Mas **era porque eu estava gritando, gente, eu estava gritando. Queria demonstrar que eu não tava aguentando aquele tipo de situação.** Não aguentava, mas eu fui marcada, entendeu? Eu fui marcada. Eu vivia na diretoria, gente. Eu vivia na diretoria. Quem falar que eu cheguei aqui hoje e me conhece antes e fala: “Gente, não é possível, essa menina ser professora, ela dava um trabalho para o professor. Agora tá aí, agora tá aí lidando com criança, não é possível!”. Porque quem me conhece sabe que eu era explosiva, não aceitava você falar o meu nome. Mas eu tava gritando, a realidade é essa, tava gritando pelo que eu sofria todos os dias. Preconceito, não era só de cabelo, era de religião, não

só de religião, corpo, gente. Eu ia de saia e short por baixo, imagina o que eu sofria. **Eu era levada pra dentro do banheiro, se tivessem que limpar a mão em mim, limpavam. Era assim, entendeu? Eu cresci me defendendo...** (grifo nosso).

Ela tentou continuar, mas a voz embargada de choro interrompeu o momento. Ela não deu detalhes sobre a metáfora “limpar a mão em mim”, mas o peso da frase acompanhado das lágrimas falou por si só. O contexto abriu precedente para imaginarmos várias formas de violências – físicas, sexuais e simbólicas, sem qualquer amparo institucional ou comunitário. Rodeava sobre aquele corpo, tanto o racismo escancarado, quanto o sexismo perverso, desumanizante e desmoralizante.

A cada história contada, Chissomo exteriorizava as camadas que se arrastaram e se incorporaram em outras mulheres negras que naquela sala permaneciam, confirmando suas teses e se identificando com as performances involuntárias da dor acumulada. De repente, parecia que Chissomo havia destrancado um diário escrito a muitas mãos, pois as histórias sempre encontravam um ponto em comum. Todavia, as palavras de Lueji vieram em seguida como uma complexidade daquilo que já havia sido exposto, mas trazendo feridas menos visíveis sofridas pela negritude parda:

O que a gente está falando é sobre o racismo em si, mas entra muito na parte socioeconômica. Porque eu não me considero nem branca nem negra, eu sou parda. E o meio do caminho ainda é pior, porque você não é nem preta, para falar que é preta. Mas você também não é branca, então você não é aceito. Então, quando você chega em um local e que você não é nem uma coisa nem outra, a resistência é a mesma. Te classificam como fedida, como suja... Olha, já que você é pardo, mas você não tem condições financeiras, você também não pode fazer parte do rol. Então, eu não posso me considerar como preta e me juntar à classe, porque eu não sou preta. Mas eu também não posso me juntar aos brancos, porque eu não tenho condição socioeconômica para isso. Então, em questões de feridas emocionais, somos todos iguais. O pardo, ele sofre tanto quanto, porque igual a sua fala assim: mas é menos (referindo-se a fala de outra professora que sussurrou e contrapôs ao ouvir que eles sofrem de forma igualitária). Quem falou que é menos? Aí é a mesma coisa. Olha, você não está no meu lugar para você falar que eu sofri “x”, mas estar no lugar do pardo é tão quanto pior, porque você não pertence a nenhum dos dois núcleos (Lueji).

O relato se soma a ambiguidade racial da identidade parda, demonstrando que, embora diferentes, as pessoas pardas ainda estão dentro do escopo do racismo, sobretudo, se estiverem anexadas em classes médias baixas. Lueji sente como é habitar o vazio entre duas margens: a branquitude que nunca vai te aceitar, e a negritude que muitas vezes vai questionar a legitimidade de estar ali. Naquele momento, ao ter sua dor questionada e diminuída por outra professora negra retinta, ela age na defensiva: “Quem falou que é menos?”. Foi preciso conduzir o diálogo com o cuidado de quem assume o caráter corrosivo do racismo para os corpos pardos,

todavia, entende que “[...] a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias” (Devulsky, 2021, p. 24).

Por outro lado, os mestiços participam desigualmente da distribuição das vantagens e privilégios que a sociedade embranquecida oferece (Munanga, 2019). Ainda nesta análise, vimos o funcionamento do colorismo agindo dentro do próprio campo da negritude, gerando rupturas, disputas de pertencimento e sentimentos de inadequação, como dito por Munanga (2019, p. 163):

Não acredito que o colorismo entre brancos brasileiros destrói a consciência da branquitude coletivamente dominante; porém ele prejudica a união entre pretos e mestiços e enfraquece o processo de construção de sua identidade coletiva. Muitos(as) jovens mestiços(as) politizados(as) assumem abertamente a identidade negra e a negritude e se constroem política e socialmente como negros e negras. De repente, alguns(as) se deparam com o colorismo intragrupo que lhes nega as vantagens que conquistaram em sua luta coletiva porque não são negros retintos.

Isso quer dizer que no terreno da negritude, o colorismo pode fazer grandes estragos, haja vista que diminui a coesão política, compromete a construção de identidades coletivas negras, e dificulta a luta antirracista num país feito em cima do mito da mestiçagem e a negação das diferenças raciais. Quando compreendemos o que está por trás do colorismo, paramos de medir o sofrimento do outro e entendemos que todas as experiências marcadas pela racialização são legítimas e precisam ser amparadas dentro da realidade interna do campo racial.

De fato, é interessante para o racismo projetado no Brasil manter essa divisão e desmobilização entre negros retintos e mestiços. Esse sentimento de não pertencimento é fruto do projeto político de embraquecimento paulativo da população brasileira, que orientou o Brasil após a abolição e trouxe consigo a imigração europeia, o cruzamento entre brancos e negros, bem como o discurso de uma suposta democracia racial, sob a ideia fantasiosa de que “todos misturados, por isso, todos iguais”.

A proposta, ao contrário de simbolizar a harmonia, se afilia à branquitude e seus mecanismos de impor o “racismo à brasileira”, tal qual tem vergonha de si mesmo (Gonzalez, 1984), mas não deixa de estruturar o cotidiano, os afetos, os espaços e as oportunidades. Nesse seguimento, Lueji acredita que a consciência racial é mais aguçada nas classes mais baixas:

Você observa que a classe baixa, ela está tendo muito mais consciência do que a classe média alta. É isso que eu disse, porque se eu tenho uma mãe que é parda e casa com branco, eu branqueio a raça, e essa mãe não quer que o filho se misture, ela vai ser uma mãe narcisista e não vai permitir um relacionamento com o negro ou com o pardo. Porque ela quer o branqueamento. Então, a condição socioeconômica dela vai limitar o acesso aos filhos da população negra. Então, são “n” fatores (*Lueji*).

O argumento pode estar associado a forma nua e crua que o racismo se mostra nesses setores, sem os vernizes da cordialidade ou da meritocracia. O racismo como parte da engrenagem do capitalismo imputa como critério a cor da pele para definir quem vai ocupar os melhores e piores postos de trabalho:

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero etc. [...] capital e raça já se uniram há séculos: do tráfico negreiro transatlântico à destruição da população maia, asteca e guarani; dos combates portugueses na África Central aos inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus (Bento, 2022, p. 41).

Assim, ser uma pessoa negra no Brasil é estar sempre à beira de ter seus direitos de existência revogados mediante o preconceito disfarçado de normalidade. É ter que provar, em estado constante, que se tem direito de existir, viver, seja em uma determinada moradia, estabelecimento, cargo ou relacionamento. No sentido de que o racismo não se esgota nos direitos sociais, interpelando também os afetos, Jamila narra a rejeição que sua mãe passou por se relacionar com um homem negro, a ponto de ser expulsa de casa pelo próprio pai. O avô de Jamila só aceitou sua mãe de volta após o nascimento de sua irmã, cuja pele branca era um passaporte simbólico de volta ao seio familiar e uma bandeira branca hasteada pela comodidade do tom de pele claro da criança.

Antes de se abrir precedentes para o argumento de que “os tempos eram outros”, ou para a alegação de que nos dias atuais não vemos mais esse tipo de julgamento, a fala de Palesa valida o inverso, apontando para o estranhamento das pessoas em relação ao casamento de um homem pardo com uma mulher de tom retinto:

Porque entra essa questão com o meu marido, ele não é branco, ele é pardo, é uma mistura na família. Só que aí eu escuto sempre: “Ah, você é casada com um branco, né”? Eu falo: “Não, meu marido não é branco”. Para mim ele não é branco! Aí uma vez eu estava pensando: **“Gente, será que eles acham que o negro tem que casar só com o negro e o branco só com o branco?”** [...] “Ah, você gosta de branco?” “Não, não gosto de branco”. Eu casei com meu marido, meu marido não é branco, e na família do meu marido, o que mais tem é negro. Então, entra o que Jamila estava falando, o avô dela na época achava que branco tinha que casar com o branco, não só na época né, porque hoje em dia ainda existe. **Eu não posso casar com uma pessoa da pele mais clara que a minha?** (Palesa, grifo nosso).

O preconceito racial estrutura nossas relações sociais, de forma a induzir nossas percepções de beleza, amor, pertencimento e preferências. A última questão de Palesa emana muitas questões que podem ser respondidas com o arcabouço científico sobre as famílias

brasileiras no que concerne às hierarquias raciais. O trabalho de pesquisa de Lia Vainer Schucman (2018) embasa a premissa de que o incômodo da sociedade é significativamente superior quando se depara com um homem pardo se relacionando afetivamente com uma pessoa de pele escura. Nas constatações da autora, “[...] há uma maior preferência afetiva de homens negros por mulheres brancas ou mulheres de pele clara do que ao contrário” (p. 38).

As lentes teóricas utilizadas por Schucman (2018) corroboram na compreensão de uma lógica racializada que permeia o amor. Desse modo, as mulheres negras – pretas e pardas – permanecem como as menos escolhidas para as relações estáveis, tanto por homens negros quanto por brancos.

[...] a escolha de um(a) parceiro(a) envolve questões raciais e também questões econômicas, de gênero, dentre outras, e que assim se estabelecem os valores no mercado dos afetos. Mulheres brancas se relacionam com homens negros, quando não são interessantes o suficiente para homens brancos - leia-se fora do padrão de beleza exigido pelas pressões de gênero -, enquanto homens negros se casam com mulheres brancas, também, porque querem ascender socialmente e, assim, se apaga a herança negra na família, em especial, por causa da branquitude. Neste jogo, a mulher negra é a figura merecedora do menor valor porque pertence a duas minorias históricas (mulher e negra) (Moutinho, 2004, apud Schucman, 2018, p. 40).

Na esteira das autoras, o amor nem sempre é espontâneo. Ele pode ser permeado de regras que, no mercado dos relacionamentos, institui padrões onde raça, classe e gênero configuram-se como pesos decisivos na balança do desejo. Nesse script que coloca a branquitude em um local premiado, surgem estratégias de ascensão e de sobrevivência, como o caso do homem negro que se envolve majoritariamente com mulheres brancas em busca da aceitação social. Desse modo, o afeto (assim como a economia, a educação e a política) coloca os corpos para dançar conforme a música das hierarquias sociais.

O mito da democracia racial ainda seduz, no entanto, não é capaz de convencer. A raça interfere na vida prática, seja no amor que situa os corpos negros na última fila da prateleira, no mercado de trabalho que seleciona com base na aparência branca, na escola que direciona um tratamento excludente as crianças negras, ou até mesmo na família que celebra o “melhoramento” genético quando nasce uma criança de pele mais clara. Conforme Devulsky (2021, p. 117) “Aprender a transitar na sociedade brasileira é também aprender que cada cor e atributo que faz parte dos matizes raciais revela um espaço de interditos e de pertencimentos”.

Ainda durante a conversa, uma das professoras reportou a dificuldade da criança em nomear-se negra, como mostra o seguinte relato:

Eu acho que nessa área de racismo e essas coisas, eles trabalham muito aqui na escola, mas eu já trabalhei em creche, que a criança, minha filha, ela é da minha cor para lá e o pai também. Não estou julgando “ah pretin e pretão não”. É tudo igual, mas é mais fechadinha do que a minha cor. Muito mais ainda, gente! (a educadora é negra retinta). E o menino, 4 anos, ele chorou porque fez a rodinha de afeto lá, contou a história da *Menina bonita do laço de fita* (Livro de Ana Maria Machado), aí na hora a professora foi perguntando: “Que cor que é?” Para trabalhar sobre a família, né? Trabalhou sobre a família, a dependência e tudo. “E que cor que é a mãe de fulano?” Quando chegou no menino: “Que cor que é a sua mãe?” Ele respondeu: “É branca”. E a professora: “Não, não é branca não, a sua mãe é assim, da cor da tia Chissomo”. Teve um trauma na criança, teve que chamar a mãe, porque na mente da criança, a mãe era branca. Aí foi saber a situação, o pai e a mãe tiveram só ele de pardo e os demais filhos são tudo branco (*Chissomo*).

Ao vermos que uma criança negra chora ao ser confrontada com a cor de sua mãe, e consequentemente com seu pertencimento à raça negra, o que está em jogo é um conflito ideológico. Para amarrar a discussão sobre identidade racial e sofrimento psíquico da negritude, a base teórica de Souza (2021, p. 53) nos auxilia, pois:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

É nesse ponto que a vivência cotidiana se transforma em ciência, onde a subjetividade negra é calcada nos limites impostos por um sistema racial hegemônico. Faz parte de um confronto cruel que, como tal, é preciso apagar parte de si, silenciar a própria história, diluir as raízes, na tentativa de se aproximar do ideal branco, visto que “[...] para se afirmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial” (Souza, 2021, p. 56).

Assim, é compreensível a repulsa da criança em se identificar com o negro, com aquilo que lhe parece ‘ruim’ (Cavalleiro, 2024). Convém destacar que, em meio a sua imaturidade cognitiva, a criança interioriza as construções sociais e históricas difundidas sobre as questões raciais. Certamente, é muito abstrato para uma criança de quatro anos assimilar as categorias de raça e cor. Todavia, as tensões e contradições ao seu redor, refletidas nas atitudes dos adultos, mostram que há cores feitas para ser “corrigidas”.

Após longos minutos de trocas sobre a experiência ambígua de ser mestiça em um país que camufla suas hierarquias raciais sob o manto da diversidade, o fio da conversa foi amarrando outras camadas. Sem que fosse preciso mudar o assunto de forma abrupta, o gênero se impôs na roda – afinal, raça e gênero não pediram licença para atravessar aquelas vidas. Essas categorias estavam ali, lado a lado, no cotidiano e na trajetória daquelas educadoras. Ao recordar as conquistas que vi acontecendo no processo de observação cotidiana, como o fim

das filas segregadas por gênero e a liberdade nos espaços de brincar, recaíram os desafios atuais, que incluem o preparo das instituições educacionais em lidar com as diversas estruturas familiares de crianças, em um campo sempre em movimento.

Assim, não basta “tolerar” as configurações familiares distantes da matriz cis-hétero-patriarcal, é preciso uma atuação propositiva com base em outra tessitura: a construção de um espaço onde o diverso não seja exceção, mas condição de existência. Em sua prática, Kiara parece intuir isso:

Eu gosto muito de usar algo da família, como o *Livro da Família* de Todd Parr, porque ele fala de toda composição familiar, os que moram perto, moram longe, aí tem um peixinho da família de outros animais. Eu gosto muito de ir por essa vertente, porque quando eu trabalhei na Escola Carolina Maria de Jesus (Nome fictício), há uns então, 22 anos atrás, eu tive na sala um caso de uma família de gays, homens gays e negros que criaram um menino chamado Bakari. E gente, eu nunca vi um cuidado tão grande por aquele menino! Aí ele chegava, conversava e tinha papo. No dia em que os meninos começaram a chamar ele de viadinho, eu chamei a Zola (Diretora) e falei: “Olha, as crianças estão falando assim, assim e assim, eu estou corrigindo. Então, se ele chegar em casa e tiver reclamação, você pode ter certeza que eu já estou olhando aqui”. Eles sempre conversaram muito bem comigo, sempre me respeitou, e sempre tivemos o diálogo aberto (*Kiara*).

No enfrentamento do cotidiano, poucos são os educadores que não se esquivam da tarefa de sustentar as diferenças como valor. Talvez Kiara nunca tenha lido Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu da Silva (2003) para entender que o diferente é uma produção da norma, mas que a diferença deve ser exaltada sob qualquer circunstância. No entanto, Kiara provoca isso em sua prática ao escolher *O livro da Família* para abrir frestas e rasgos nos pensamentos das crianças, bem como para que a própria ideia de família se alargue, se desfaça, se refaça e se componha em outros sentidos.

De certo, é preciso considerar o anacronismo fecundo no relato de Kiara. Ela trata de um acontecimento de mais de duas décadas atrás, situado em uma outra escola, outra linguagem, e outros modos de pensar as alteridades. Como a própria assume a posteriori: “A gente não tinha Todd Parr na época, ou se tinha, a gente não tinha conhecimento, mas eu sempre já trabalhava com eles a **família mosaico**” (*Kiara*, grifo nosso). Ainda não se falavam em escola antirracista e antissexista, e os discursos sobre a multiplicidade das existências, como já ensaiavam Corazza e Silva (2003), não haviam ultrapassado o campo científico e acadêmico. O que se fazia era, por vezes, intuição: uma ética que se inventava no cotidiano, por educadoras que como Kiara, mesmo sem aparato teórico ou legal, ousava praticar um cuidado atento e aberto às diferenças que ali se apresentavam.

Ao longo das conversas com as educadoras, recolhemos vários fragmentos de memórias – traumatizadas, ambíguas, contraditórias, anacrônicas. Recolhemos as tramas do vivido, cujo discurso ainda nem dava conta de nomear, mas que já se faziam corpo e prática. Nas narrativas das professoras emergiram tensões, marcas e fissuras entre pertencimento e exclusão, entre cor, raça, gênero e classe. Revisitar suas histórias e suas experiências tecidas nos cotidianos é um modo de fertilizar o presente, a fim de abrir clareiras no que se vive.

Nesse contexto, a roda de conversa, enquanto dispositivo de pesquisa, não se propôs um espaço de libertação ou emancipação, como nos provoca Corazza e Silva (2003), não existe pedagogia emancipatória. A promessa de libertar e emancipar o outro se sustenta na fantasia de um sujeito soberano e consciente de seus atos, uma herança do projeto iluminista que se mostra insustentável diante da complexidade e das contradições do cotidiano. O que buscamos foi dar voz às palavras não ditas, e permitir que as narrativas docentes circulassem como saberes situados, plurais e provisórios. Conduzido pelos estudos *com/nos/dos* cotidianos, apostamos em pensar e viver sem fundações últimas, sem a ilusão de princípios transcendentais ou critérios universais (Corazza; Silva, 2003), porque aquilo que vale, nasce do encontro, da escuta, da partilha, do movimento e do inacabamento. Assim, compomos, junto com docentes e crianças da Educação, novas produções de subjetividades.

ENCERRAMENTOS (IN)ACABADOS...

*Não há melhor palco para um pensamento que dança
do que o lado de dentro da cabeça das crianças.*

(Amoras – Emicida)

Chego ao fim deste percurso com a certeza de que o fim é apenas mais um entre tantos (re)começos. Esta pesquisa permitiu-me tocar territórios que antes estavam adormecidos em mim, nas crianças, nas educadoras e na própria estrutura da Educação Infantil. Para além de descrever práticas ou organizar os achados, foi preciso me enviesar na escuta de corpo inteiro, sentir com a pele da escuta, ver com os olhos do afeto e deixar que as experiências cotidianas me atravessassem, de forma que eu mesma fosse transformada em meio aos embaraços.

Parti de uma inquietação pessoal que se alargou como questão ética, estética e política: como os corpos das crianças negras são lidos, representados e produzidos no cotidiano da Educação Infantil? Quais são as gramáticas silenciosas que delineiam as corporeidades e com elas, as subjetividades das infâncias negras? A tessitura da pesquisa revelou que tais corpos são inscritos por dispositivos coloniais que organizam as relações de poder e operam nos gestos, nas falas, nas omissões, nas paredes, nas práticas educativas, nos currículos bem como nas histórias contadas e silenciadas.

A leitura do cotidiano, feita por meio dos estudos com/nos/dos cotidianos, possibilitou a análise densa das práticas educativas nos CMEI's. Ficou evidente a Educação Infantil como um território de disputa, onde se (des)rompem e (re)produzem colonialidades. Como dito por Emicida, a cabeça das crianças é um lugar onde o pensamento dança. No entanto, questionamos: quem está decidindo a coreografia? quem escreve os passos que elas são autorizadas a seguir? A proposta de pensar gênero e raça como eixos estruturantes da prática educativa não é unicamente teórica, ela se dá nos entornos do cotidiano infantil. Por via dos afetos permitidos, do tratamento diferenciado, do silêncio e silenciamento direcionado, das correções desproporcionais e dos corpos disciplinados.

Ficou evidente a potência da infância para o enfrentamento do racismo/sexismo, consolidando a etapa em que as crianças constroem seus primeiros significados sobre si e sobre o outro. Entretanto, a colonização dos corpos não se encerrou com os processos históricos de dominação, ela persiste, é infiltrada e diluída, inclusive, nos corpos oprimidos, onde obedecer ainda é sinal de virtude e questionar é marca de indisciplina. Desde cedo, os corpos infantis são

ensinados a calar, sentar, conter a espontaneidade, ou seja, aparentemente práticas docentes neutras, mas que subjetivam de forma diferente meninos e meninas na Educação das Infâncias.

As meninas são incentivadas a apresentar comportamentos marcados pela timidez e boa postura, atributos que, em geral, são incorporados sem resistência. Essa docilidade esperada permite que o sistema as molde e controle com maior facilidade, ao passo que os meninos demonstram maior resistência. Tal aspecto faz com que sejam corrigidos com mais rigidez e frequência do que as meninas negras, bem como os colegas brancos. O que a pesquisa nos mostra é que o racismo incide de maneira distinta sobre os meninos e meninas negras. Enquanto os meninos são comumente alvos de criminalização e suspeição social, as meninas sofrem maior pressão em relação à estética, como o alisamento dos cabelos e a aproximação com o referencial branco de beleza.

As análises das observações cotidianas nas instituições somadas aos relatos das educadoras endossaram que, mesmo entre educadoras negras, emergem práticas educativas e discursos sexistas e racistas. Durante as rodas de conversas, as professoras compartilharam vivências marcadas pela dor da opressão, violências das mais diversas formas e a tentativa constante de adequação. Tal revelação mostra que a questão é mais complexa do que parece e certifica que a cor da pele não imuniza ninguém das armadilhas de um sistema que nos ensina a rejeitar os traços negróides.

No entanto, isso não anula as trajetórias das docentes negras e a chaga provocada pelo sexismo, mas sobretudo, pelo racismo, que se mostrou em evidência nesta pesquisa. O compromisso com uma prática antirracista e antissexista não se constitui somente a partir do pertencimento racial, mas também da experiência concreta e do reconhecimento dos conflitos que cruzam o cotidiano escolar, como dito por Patrícia Santana (2011, p. 129) “[...] não basta simplesmente proclamar que é preciso respeitar as diferenças, o elogio das diferenças não faz sucumbir o peso da desigualdade motivada pelo racismo”. Nesse contexto, ainda que fundamentais, a exigência recai para além de formações específicas para as questões raciais e de gênero.

Assim, trata-se de reconhecer o enfrentamento do racismo e sexismo enquanto disposição ética e política para rever práticas, escutar as crianças e assumir o conflito como parte do processo educativo. É preciso ir além do discurso e das práticas pontuais, adentrando o terreno das práticas cotidianas e de um projeto político pedagógico que se estabiliza no entendimento da descolonização do pensamento e no discernimento do racismo que estrutura o imaginário, o desejo e o próprio modo como o sujeito se compreende e se posiciona na vida. Descolonizar o pensamento educativo precisa vim acompanhado de uma reestruturação

cotidiana, como o desvio do olhar meritocrático, da obediência, da padronização dos corpos, tais elementos que se externaram nas observações das práticas educativas.

Apesar de sugerir caminhos possíveis, esta pesquisa não se alicerça na promessa de emancipação, tampouco na ilusão de uma consciência plena que conduz o outro à luz. Não há sujeito fixo e nem destino traçado de antemão. O que se delineia é um campo de forças em movimento, percorrido por afetos, marcas, encontros e intensidades. As inquietações que me acompanharam ao longo desta travessia foram se insinuando aos poucos, surgindo nas dobras do percurso e nas imposições das travessias. Ao suspender agora os passos, os rastros deixados não servirão como um mapa exato para quem vier depois. Cada olhar sobre o caminho é único, cada trajetória é construída solo.

Ainda assim, concludo esta escrita com o desejo de que as marcas deixadas pelos meus questionamentos possam provocar deslocamentos em outras histórias, despertando novos movimentos de pensar, sentir e se relacionar. Eis as concessões de pensar com o cotidiano: a liberdade de abrir-se ao inacado, ao transitório e ao que ainda está por vir, para que no tremor daquilo que não se fecha, possa habitar a vitalidade do pensamento investigativo. Não há ponto final, há uma vírgula prolongada. Um tempo de respiro antes que novas aventuras de pesquisa se anunciem no horizonte.

REFERÊNCIAS

A SAÚDE mental da população negra. Entrevistados: Cida Bento e Thiago André.

Entrevistadora: Natuza Nery. O Assunto. 21 nov. 2024. **Podcast**. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/6KyfK3da5xGLeL2E2RWeMU?si=de93458d2eb044a9>.

Acesso em: 29 nov. 2024.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, v. 20, p. 179-197, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmX6VCvsqsWHFGfJg/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

23 jan. 2025.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, jan-abr.,

Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. 2010. p. 39-52. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um

balanço a partir do campo das diferenças. **Proposições**. v. 28, Suppl.1 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxhr7Gd7P4C8rSy/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

15 dez. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Editora Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Sueli Carneiro, Editora Jandaira, São Paulo, 2020.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora Jandaira, São Paulo: Sueli Carneiro, 2021.

ALVES, Guilherme Vieira. **Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Infantil**.

Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7, p. 8, 2003.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Manasséis Silvério da Silva; ARAUJO, Luciana Aparecida de. Gênero na Educação Infantil: Notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas. **Revista Interações**, v. 18, n. 61, p. 112-140, 2022.

ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. 2023, p. 27-59. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, v. 15, n. I (43). jan/abr, 2004.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Editora IBEP, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (doutorado). São Paulo: s.n., 2002. – 169p.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de abr. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Edição atualizada: março de 2017.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº. 006, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.** Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. MEC/CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 21ª ed. 2021.

CAIRES, Tatiane Priscilla; MÁSCIA, Márcia Aparecida Amador. Entre a escola real e a desejada: a disciplinarização dos corpos na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação.** v.8, n.32. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. In: HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas. UNESCO. Brasília: 2002. p. 7-11.

CARVALHO; POCAHY, Cartografias interseccionais em rede: das insurgências à produção de territórios existenciais. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jeronimo Jorge Cavalcante; AMAR, Victor (org.). **Interseccionalidades em pauta**: gênero, raça, sexualidade e classe social. 497p. Salvador: EDUFBA, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 3º ed. 1998.

CHERRY, Matthew. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Editora Galerinha, 2020.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução: Marília Moschkovich, São Paulo: nVersos, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da. Manifesto por um pensamento da diferença na educação. **Composições**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 9-18, 2003.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

COSTA, Andrize Costa; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

COSTA, Diorge Santos da. **Corpo e educação**: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, PPGÉ. Natal, RN, 2019.

COSTA-RENDERS, Elizabete; GAZOTTO, Rosana; SANTOS, Cleia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: superando a marcação social de gênero e raça entre as crianças pequenas. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 2, p. 414-433, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1994.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. **Dicionário Antirracista: termos para eliminar do seu vocabulário**. Brasília: EASJUR, 2023. Disponível em: <http://escola.defensoria.df.gov.br/easjur/wp-content/uploads/2023/11/Dicionario-Antirracista-terminos-para-eliminar-do-seu-vocabulario-v7-2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. **Conversações**. 1ª edição, 3ª reimpressão, editora 34, Tradução de Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Editora Jandaíra, 2021.

DIAS, Rúbia Cristina Duarte Garcia. **(RE) LENDO O COTIDIANO**: proposta de material didático para a educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEIJÓ, Janaína. Mães solo no mercado de trabalho: crescem 1,7 milhão em dez anos. **Portal FGV**, 18 maio 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos>. Acesso em: 16 nov. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100214&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 73-95, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em

nossas pesquisas. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam**, v. 1, p. 4-13, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. EdUERJ, 2018.

FERREIRA, Solange Oliveira. **Descolonizando as propostas curriculares na Educação Infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Silêncios e irrupção das diferenças. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. (Org.). **Silêncios e Educação**. 0 ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 27-37.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 03 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13º. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 27º ed., 1987.

FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **Políticas de gênero e raça na educação infantil: experiências com a contação de histórias**. XXXI Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo, 2017.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GARCIA, Juliana Lopes. **Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. PPGE, Londrina, 2013.

GARCIA, Renata Monteiro; SANT'ANA, Nelson Gomes de; JUNIOR, Silva. **Patologização da infância e medicalização da vida: os (des) caminhos das políticas sociais**. VII Jornada Internacional Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. 25-28 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/anais-joinpp-2015.html>. Acesso em: 04 dez. 2024.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, PPGE, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade, 2024, p. 59-71. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GONÇALVEZ, Estela. Eu, homem: raça e gênero na construção das masculinidades negras. **Revista Casa D'Italia**, Juiz de Fora, Ano 2, n. 17, 2021. Disponível em: <https://casaditaliajf.com.br/2021/11/29/revista-casa-ditalia-eu-homem-raca-e-genero-na-construcao-das-masculinidades-negras/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244. 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 30 de ago. 2023.

GUATTARI, Felix.; ROLNIX, Suely. **Micropolíticas: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. A identidade em questão. **A identidade cultural na pós-modernidade**, v. 10, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher: mulheres negras e feminismo**. Lisboa: Plataforma Gueto, 2014.

HOOKS, Bell. **Olhares Negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

IPEC. **Percepções sobre racismo no Brasil**. São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.pecinteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percepções%20sobre%20Racismo Peregum Seta.pdf](https://www.pecinteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percepções%20sobre%20Racismo%20Peregum%20Seta.pdf). Acesso em: 13 jan. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre Identidade de Gênero: conceitos e termos.** Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2ª ed. Dezembro. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

JOROSKY, Narda Helena. **Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação infantil: entre a linha e o desalinho.** Dissertação (Mestrado). UNOESTE, Presidente Prudente – SP, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação.** Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica.** Trad. João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Imagem, 2004.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”:** corpos e scripts de gênero na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, PPGE, Porto Alegre, 2019.

LEI n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro-1837. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005.

LINS, Beatriz. A. MACHADO, Bernardo; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Editora Reviravolta; 1ª ed., 2016.

LOPES, Eduardo Simonini. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento-diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 11-25, 2019.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 4ª ed. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.2, n.25, p. 59- 76, jul/dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 16ª ed. 2014.

LUZ, Maria Goreth Herédia; GONZAGA, Yone Maria; ARAÚJO, Ridalvo Félix. Hoje é dia de festa maior/êh, viva, êh, viva! 2023, p. 93-117. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Edna. **Relações étnico-raciais e práticas educativas na educação infantil**: Um Estudo Exploratório. In: Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades. 2014.

MARTINS, Letícia Izabel. **Práticas educativas e a docilização do corpo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, PPGE, Florianópolis, 2018.

MAYER, Isabel Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. 2024, p. 73-87. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pode a criança falar? Sobre feminismos subalternos, infâncias e educação infantil. **Revista Teias**, v. 24, p. 71-82, 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e sentidos**. Editora Átira. Série Princípios. 2ª edição. 88p. 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. 2024, p. 89-111. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUERA, Renato. Denúncias e pronúncias: Estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & philosophy**, v. 16, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872020000100303&script=sci_arttext. Acesso em: 02 fev. 2025.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. e88362, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s6MZxwSx8PGL9hppMfP6FPF/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872018000300625&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 33-50, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**, 1, 47-70. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Apresentação: a invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 15-22, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda. **O negro no sistema educacional brasileiro**: alguns aspectos históricos e contemporâneos. set. 2019. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Rannierv de; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil**: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021.

ONU. **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

OYÊWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. 1º ed. Bazar do tempo. Rio de Janeiro, 2021.

OYÊWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. 2020, p. 83-89. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: Perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2020.

PADRO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 30, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13087/10280>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Luana; NIGRO, Claudia Maria Ceneviva; DE LAÇO DE FITA NO MEU BLACK POWER: PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NA LITERATURA PARA CRIANÇAS. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1308>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o Gênero. In: MISKOLCI, R. Jorge Leite Júnior. **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2014, p. 97 – 147.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Editora Principis, Jandira São Paulo, 2006.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro. **Democracia viva**, v. 22, p. 64-69, 2004.

PORTER, Roy. História do Corpo. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Edusp, 1992.

RAMOS, Eduarda. **Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica**. **Portal Lunetas**, 30/08/2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

RIBEIRO, Djmila. **Lugar de fala**. Sueli Carneiro, Editora Jandaira. São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Lillian Ferreira. **Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista**. Dissertação Mestrado em Educação PPGÉ, Universidade Federal de Viçosa, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_9cb2b93e42a3fc6383e00a2e10bce585. Acesso em: 12 jan. 2025.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Luso-Brasileira, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. 2012, p. 11-46. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 63, p. 19-23, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÁ, Laura Tereza de; INOUE, Benevides. **Corpos de meninas e corpos de meninos na educação infantil: uma etnografia sobre a construção social de gênero na infância.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SANT'ANNA, Denize Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. **Corpo e História.** Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. O bem viver e o ubuntu das crianças quilombolas. 2023, p. 61/91. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras: trajetórias e travessias.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANT'ANNA, Denise. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 25(2):49-58, jul./dez. 2000.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, V. 36, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.159-177.

SANTOS, Elândia. dos. **Corpo e cabelo negro: (re)significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Cerisara AB, editores. Porto: Asa; 2004.

SARR, Felwine. **Afrotopia.** Tradução Brasil: n-1 edições, 2019.

SCOTT, Joan, Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** v.20, nº.2, 2017.

SILVA, Janeide Sousa. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. **Revista Espaço Acadêmico,** v. 15, n. 173, p. 23-32, 2015.

SILVA, Kátia Karoline Ferreira. **Representações Sociais de Crianças sobre Corpo Negro e Cabelo Crespo: relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, PPGE, Fortaleza, 2022.

SILVA, Keise Barbosa. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, PPGE, culturas e identidades, Recife, 2022.

SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tassio José da; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu (58)**, 2020.

SILVA, Sandra Kretli da. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes; 11^o ed. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMONINI, Eduardo. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, 2016. p. 93-106.

SIQUEIRA, Kassia; BUENO, Marina; SOUZA, Taís. Diversidade cultural, produção de subjetividade e infância: pensando o cotidiano na educação infantil. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

SOUSA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN. 2024, p. 15-39. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7^a ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

SOUZA, Ana Lucia Silva e. Negritude, letramento e uso da oralidade. 2024, p. 133-146. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7^a ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

SOUZA, Gislene Cabral de. **Educação infantil e relações de gênero**: o que se inscreve nos corpos infantis? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso - PPGEDU, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, Ludmila Olandim de; COUTINHO, Francisco Ângelo; VIANA, Gabriel Menezes; REIS, Débora D'Ávila. A aprendizagem enquanto afetação do corpo: primeiras aproximações ao estudo de práticas de divulgação científica para o público infantil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Viviane Sobh; NEIRA, Marcos G. A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil. **Conexões**, v. 12, n. 1, p. 107-125, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. 2012, p. 119-137. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. Pela desracialização da experiência: discurso nacional e educação para as relações étnico-raciais. In: MISKOLCI, R. Jorge Leite Júnior. **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2014, p. 199-245.

VIEIRA, Rosana. **Educação do corpo e de gênero na educação infantil: uma análise da produção de conhecimento na área da educação**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas – SP, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Voze, 2009, p. 7-72.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

ZOUAIN, Ana Cláudia; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil. **Revista Teias**. v. 20, n. 59, out/dez 2019.