



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ  
UNIDADE PROF. JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS

**MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES**

**EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de  
Ciências de Imperatriz – Unidade Prof. José Batista de  
Oliveira, da Universidade Federal do Maranhão, como  
requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Imperatriz  
2023

**MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES**

**EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de  
Ciências de Imperatriz – Unidade Prof. José Batista de  
Oliveira, da Universidade Federal do Maranhão, como  
requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Dias Rodrigues, Maria dos Reis.

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MARANHÃO / Maria dos Reis Dias Rodrigues. - 2023.

163 f.

Orientador(a): Herli de Sousa Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia,  
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Educação Antirracista. 2. Experiências. 3. Narrativas com Crianças. 4. Racismo. I. de Sousa Carvalho, Herli. II. Título.

**MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES**

**EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO  
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz – Unidade Prof. José Batista de Oliveira, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Presidenta e Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (Membro Titular Externa)  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (Membro Titular Interno)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Ricardo Costa de Sousa (Membro Suplente Externo)  
Universidade Federal de Rondônia

---

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (Membro Suplente Interna)  
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Maria Rodrigues da Silva (*in memoriam*), e meu pai, Frutuoso Dias Carneiro (*in memoriam*) que me abrocharam a vida e os ensinamentos necessários para vivê-la com dignidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte suprema de amor e misericórdia, refúgio e fortaleza, socorro presente na angústia, por me dar força para não desanimar.

Aos meus ancestrais, pelo pertencimento, aos quais peço licença e direcionamento para condução deste trabalho.

Às mulheres negras e homens negros de militância do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC), representadas/os nas pessoas de Mariano Dias Pereira, Izaura Silva, Herli de Sousa Carvalho, Doralice Mota Assunção, Antônia Gisêuda Pereira Costa, Maria Luísa Rodrigues de Sousa, Eronilde Cunha, Francisca Mesquita Parente, Veríssima Dilma Nunes Clímaco, Ricardo Costa de Sousa, Domingos Alves de Almeida, Adriano Borges da Silva, Inês de Jesus Silva, Sônia Maria de Jesus Conceição, Márcio Rodrigues Cruz, Fausto Ricardo Silva Sousa, Eliana Rosa dos Santos, Maria Zilma Rodrigues, Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas, companheiras/os que inspiram na dialogicidade a politização e a luta pela emancipação racial por meio do processo formativo.

Às minhas irmãs, Tereza de Jesus Dias Carneiro e Maria José Dias Rodrigues Modesto, meus irmãos Cícero Dias Rodrigues, Manoel de Jesus Dias Rodrigues, Raimundo Nonato Dias Rodrigues e Alberto Dias Rodrigues, cunhadas Francisca Alves Carneiro Dias, Soraia Lúcia Bone e Marta Gomes de Sousa, e cunhado Arildo Modesto, por serem suporte e fonte de inspiração, compreender as ausências, pelo incentivo, e por encorajar na caminhada.

Às sobrinhas e sobrinhos, de forma direta à Catarina Dias Carneiro Cardoso, Hérica do Nascimento Rodrigues Nunes, Daniele Bone Silva Rodrigues, Gabriela Carneiro Dias, Sofia Rodrigues Modesto, Marcos Dias Rodrigues e Alexandre Carneiro Dias, que puderam acompanhar de perto esta etapa da minha formação, sonho que almejo vê-las/os trilhando.

Ao tio João Rodrigues da Silva, à prima Júlia Dias dos Santos e meu irmão Manoel de Jesus Dias Rodrigues por contribuir com a recuperação das memórias da família com informações sobre minha mãe, meu pai e avós relevantes para a construção das narrativas de minha história de vida.

À Rosilene Costa Silva Lima, Amarildo Farias Lima, Marisvaldo Silva Lima, Railson Silva Lima e Rafael Silva Lima, referências de família, pelo apoio e companhia em momentos cruciais para que não desviasse do objetivo desta etapa de formação.

Aos docentes, que fizeram parte da minha trajetória no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação em Pedagogia, representada pela Profa. Ma. Daniela de Sousa Cortez, pela confiança e incentivo durante o percurso de formação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Ilma Maria de Oliveira Silva, Francisco de Assis de Carvalho Almada, Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Kelly Leslie Julio, Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, Herli de Sousa Carvalho, Witembergue Gomes Zaparoli, Francisca Melo Agapito, Antônio Sousa Alves, Raimundo Nonato de Pádua Câncio, Jónata Ferreira de Moura, Dimas dos Reis Ribeiro e Francisca Morais da Silveira, pelas reflexões nas disciplinas, interações que representam referências para a construção de olhares plurais na área da Educação, primando pelo compromisso ético, político e pedagógico fundamentais para a embasamento deste trabalho e de minha trajetória docente.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio do Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas (PPGFOPRED), na pessoa da coordenadora Profa. Dra. Betania Oliveira Barroso, pelo acolhimento durante o processo do Mestrado e ao técnico Wellington dos Santos Silva que, com profissionalismo, atende às necessidades referentes às documentações e demandas administrativas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho, pelo acolhimento e companheirismo, compartilhamento de saberes e conhecimentos, e parceria neste processo acadêmico de experienciar as vivências em narrativas *com* as crianças. Igualmente, pelo suporte nos aspectos acadêmicos, emocionais e espirituais, pelos choros e risos, por ajudar a perceber as nuances, encantos e desafios do processo de produção acadêmica.

À Banca de Qualificação, Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho dissertativo, pelos apontamentos que ampliaram a abordagem da temática das relações raciais nos estudos *com* crianças. Ao Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura, pelas contribuições pontuais por meio das observações e sugestões que muito enriqueceram esse processo de produção. E, por ser um incentivador para que ousasse me lançar na vivência acadêmica em pesquisa no âmbito da pós-graduação. Ao Prof. Dr. Ricardo Costa de Sousa pela leitura e contribuições pertinentes ao texto da qualificação.

À Gabriela Carneiro Dias, pela disponibilidade em contribuir com a tradução do resumo.

Às colegas de Mestrado, nas pessoas de Jaciara da Silva Arruda, Sandra Regina Alves Ramos de Castro, Aline de Sousa Silva, Márcio Ronald Lopes, Raimunda Nonata Alves Cidreira (Nana) com as quais compartilhamos discussões e aprendizagens nas disciplinas e conversas *on-line*.

Às amigas, Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas e Sônia Maria de Jesus da Conceição pela camaradagem construída decorrente dos momentos de produção, suporte para além da vida acadêmica, e aconselhadoras umas das outras.

Ao amigo, Fausto Ricardo Silva Sousa, pela parceria com o estudo acerca do objeto Educação Antirracista, com quem partilho vivências e aprendizagens, e, co/autoria nas produções acadêmicas.

Aos amigos, Carlos Humberto Silva de Sousa, Marisvaldo Silva Lima e Railson Silva Lima, companheiros fundamentais nas etapas desde a preparação para a seleção, por ouvir meus desabafos e angústias no decorrer do processo, pela leitura e correção dos textos da dissertação.

Ao amigo, Denilson Barbosa dos Santos, pelo incentivo e orientação nos primeiros passos para iniciar o percurso de ingresso no Mestrado.

Às amigas, Soanes Maria Tavares Andrade, Idean Cristina Almeida Pessoa, Eudeni Soares da Silva, Lídia Soares da Silva, Ibina Kátia dos Santos Gomes, Ducecley da Silva Bezerra Soares, Luana Luiza Bezerra Soares, Carmem Damazzo, Márcia de Oliveira Reis Moraes, Célia Teodoro Vilarino, Larissa Cunha Nunes de Almeida, Maria Luísa Rodrigues de Sousa, Lúcia Queiroz e Antônio Guimarães, em especial, e a cada uma pelo amparo dentro das suas possibilidades, zelo carinho e acolhimento.

Aos amigos, Robson Lima, Emmanuel Fernandes Falcão, Márcio Rodrigues Cruz, e às amigas Francisca Pereira Leal, Louise Huber, Ana Cláudia Barros, Dilsilene Ayres, Cristiane Melo, Lisiane Madeiro, Maria do Perpétuo Socorro Almeida Marinho, Irmã Maria de Jesus, Francisca Mesquita Parente, Lourilda Barbosa de Sousa Sulzbach e Aldeides Francisca da Silva, educadoras/terapeutas, psicólogos, pessoas queridas que conheci por meio do Curso de Aperfeiçoamento para Terapeutas Holísticos (coordenação no Maranhão por Herli de Sousa Carvalho, Manoel Alves Pereira, e Laurení Dantas de França), essenciais quanto ao cuidado e suporte nos aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais, por meio das Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PICs).

À Secretaria Municipal de Educação de Açailândia por conceder a licença para que pudesse me dedicar aos estudos. Igualmente, às colegas de trabalho da Escola Municipal Gastão Vieira, que acolheram minha escolha, em especial, à gestora Marluce Pacheco Carvalho da Silva, ao Supervisor Jasson de Sousa Santos, e, às docentes, Rosangela Lopes Sousa, Maria dos Reis Gomes da Silva e Tatiany dos Santos Dorotéo da Silva, que compartilharam momentos dos horários de aula para a realização desta pesquisa.

Por fim, às crianças, Kamylli Vitória Matos Assunção, pelo desenho da capa do livro produto da pesquisa, e Antônia Alcília de Sousa Silveira, por dar cor aos desenhos por meio da pintura. E, as demais crianças que por meio da interação e da participação *com* as narrativas nas Rodas de Conversa garantiram a consolidação desta investigação.



Ei criança negra  
Você sabe quem você é  
Quem você realmente é  
Você sabe que pode ser  
O que você quer ser  
Se você tentar ser  
O que você pode ser.  
Ei Criança negra  
Você sabe onde você está indo  
Onde você está realmente indo  
Você sabe que pode aprender  
O que você quer aprender  
Se você tentar aprender  
O que você pode aprender.  
Ei Criança negra  
Você sabe que você é forte  
Quero dizer realmente forte  
Você sabe que você pode fazer  
O que você quer fazer  
Se você tentar fazer  
O que você pode fazer.  
Ei Criança negra  
Seja o que você pode ser  
Aprenda o que você deve aprender  
Faça o que você pode fazer  
E amanhã a sua nação  
Será o que você quiser que ele seja.

Poema: *Hey, Black Child*, Countee Cullen,

## RESUMO

**Autora:** Maria dos Reis Dias Rodrigues

**Título:** Experiências em Educação Antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão

**Linha de pesquisa:** Pluralidade, Interculturalidade e Prática Educativas Interdisciplinares

O estudo sobre as *Experiências em Educação Antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão* justifica a problematização do racismo na escola, evidenciando a existência da história da África e afro-brasileiros, a ser conhecida e valorizada. Tem como objeto a Educação Antirracista, discutindo como as percepções das crianças sobre o racismo na escola se configuram no silenciamento e nas formas de superação. Parte da problemática de invisibilização do racismo na escola. Os objetivos propostos são: evidenciar as interfaces entre a construção da identidade negra e as relações raciais em minha trajetória de vida e formação; contextualizar as categorias que fundamentam a Educação Antirracista *com* criança; delinear o percurso metodológico de nossa pesquisa *com* crianças; analisar as percepções das crianças sobre o racismo na escola; apresentar como se elaborou o paradiático *A Professora Marrom* produto da pesquisa. Portanto, traz as contribuições de Almeida (2019), Cavalleiro (2001; 2006; 2021), Gomes (2005; 2008; 2012; 2017), Kilomba (2019), Lopes (2005), Munanga (2005; 2020), Nascimento (2016), Ribeiro (2018; 2019), Sobral (2011; 2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); Lei 10.639 (Brasil, 2003); Parecer n. 03 (Brasil, 2004), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; dentre outros. As categorias criança e infância referenciadas em Sarmiento (2005), os estudos com narrativas infantis de Passeggi (2011; 2016), Cruz (2008), as Rodas de Conversa em Warschauer (2004), a Análise de Conteúdo (AC) em Bardin (2016), Larrosa (2002; 2011) que fundamenta a abordagem da categoria experiência, como também Dominicé (2010) e Delory-Momberger (2006; 2014) a fim de embasar a escrita da história de vida e formação. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa com foco nas narrativas de crianças, o que permitiu partilhar experiências ao ouvir as crianças a respeito do racismo, com a finalidade de trabalhar a Educação Antirracista. O estudo foi realizado numa escola pública municipal, sendo alvo uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade. Foram realizadas seis Rodas de Conversa, com vinte crianças, registro dos relatos em áudio e vídeo para produção dos dados e Análise de Conteúdo em Bardin (2016). Como produto da pesquisa foi escrito o livro paradiático *A Professora Marrom* com base nas conversas *com* as crianças, a obra aborda uma prática docente que recorre à Literatura para mediar o diálogo e conflitos sobre as relações raciais entre as crianças. A relevância social do estudo se firma na possibilidade de dialogar sobre o racismo na escola com conhecimento crítico acerca das relações raciais no Brasil. Os resultados ensejam o diálogo para a construção de uma postura pedagógica fundamentada na Educação Antirracista, desta forma, aspira-se que as manifestações racistas sejam minimizadas, haja respeito às diferenças e que sejam efetivadas como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias, com potencialidade para falarem e serem ouvidas em suas singularidades e pluralidades ao interagir em espaços de socialização.

**Palavras-chave:** Experiências. Racismo. Educação Antirracista. Narrativas *com* Crianças.

## ABSTRACT

**Author:** Maria dos Reis Dias Rodrigues

**Title:** Experiences in Anti-Racist Education with children in the early years of elementary school in a public school in Maranhão.

**Line of research:** Plurality, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practice.

The study on *Experiences in Anti-Racist Education with children in the early years of elementary school in a public school in Maranhão* justifies the problematizing of racism in school, emphasizing the existence of the history of Africa and Afro-Brazilians, to be known and valued. Its object is anti-racist education, discussing how children's perceptions of racism at school are shaped by silencing and ways of overcoming it. It starts from the problem of the invisibility of racism at school. The proposed objectives are: to show the interfaces between the construction of black identity and race relations in my life and academic background; to contextualize the categories that support Anti Racist Education *with* children; to outline the methodological path of our research *with* children; to analyze the children's perceptions of racism at school; to present how the paradiactic *A Professora Marrom* (The Brown Teacher), the product of the research, was developed. Therefore, it brings in the contributions of Almeida (2019), Cavalleiro (2001; 2006; 2021), Gomes (2005; 2008; 2012; 2017), Kilomba (2019), Lopes (2005), Munanga (2005; 2020), Nascimento (2016), Ribeiro (2018; 2019), Sobral (2011; 2014), Law of Guidelines and Bases of Education - **LDB** (Brazil, 1996); Law 10. 639 (Brazil, 2003); Report No. 03 (Brazil, 2004), which establishes the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; among others. The categories child and childhood are referenced in Sarmento (2005), the studies with children's narratives by Passeggi (2011; 2016), Cruz (2008), the Conversation Circles in Warschauer (2004), the Content Analysis (CA) in Bardin (2016), Larrosa (2002; 2011) which supports the approach to the category experience, as well as Dominicé (2010) and Delory-Momberger (2006; 2014) in order to support the writing of life history and education. It is characterized as qualitative research with a focus on children's narratives, which made it possible to share experiences when listening to children about racism, with the aim of working on Anti-Racist Education. The study was conducted in a municipal public school, targeting a third-grade elementary school class aged between 8 and 9 years old. Six rounds of Conversation Circles were held with twenty children, and the reports were recorded on audio and video for data production and content analysis based on Bardin (2016). As a product of the research, the paradiactic book *A Professora Marrom* (The Brown Teacher) was written based on conversations with the children. The work addresses a teaching practice that uses literature to mediate dialog and conflicts about race relations among children. The study's social relevance lies in the possibility of dialoguing about racism at school with critical knowledge about race relations in Brazil. The results provide an opportunity for dialogue in order to build a pedagogical stance based on Anti-Racist Education. In this way, it is hoped that racist manifestations will be minimized, that there will be respect for differences and that they will be made effective as subjects of rights and protagonists of their stories, with the potential to speak and be heard in their singularities and pluralities when interacting in spaces of socialization.

**Key-words:** Experiences. Racism. Anti-Racist Education. Narratives *with* children.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisa realizada na Plataforma Sucupira.....	22
<b>Quadro 2</b> - Quadro com nome e idade dos filhos de Maria e Frutuoso em ordem cronológica (2023).....	35
<b>Quadro 3</b> - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação.....	112
<b>Quadro 4</b> - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação.....	112
<b>Quadro 5</b> - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação.....	113
<b>Quadro 6</b> - Quadro das áreas temáticas e adensamento das respostas .....	117

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Minha mãe, Maria Rodrigues da Silva, e meu pai, Frutuoso Dias Carneiro .....	34
<b>Figura 2</b> - Grupo de Teatro VIVENCIARTE do Bairro Santa Rita.....	41
<b>Figura 3</b> - Bolsistas do Programa Conexão de Saberes/UFMA na Festa Junina (2010) .....	42
<b>Figura 4</b> - Foto com Joalice de Sá Rocha .....	47
<b>Figura 5</b> - Celebração de 22 anos do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC).....	51
<b>Figura 6</b> – Mapa da cidade de Açailândia - Maranhão.....	108
<b>Figura 7</b> - Foto da Escola lócus da pesquisa.....	109
<b>Figura 8</b> - Aluna Kamylli Vitória Matos Assunção - Ilustradora do Livro Paradidático.....	140
<b>Figura 9</b> - Representação da sala de aula produzida por uma das crianças.....	141

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMA	[Projeto] ALMA: AL de Alcântara e MA de Maranhão
BA	Bahia
BR	Rodovia
CAEMA	Companhia de Águas e Esgotos do Maranhão
CAPed	Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CCIM	Centro de Ciências de Imperatriz
CCN-NC	Centro de Cultura Negra Negro Cosme
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CEIRI	Coordenação Estadual da Igualdade Racial do Maranhão
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CERFORMA	Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha
CESI	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CF	Constituição Federal
CIDAN/RJ	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
EaD	Educação à Distância
EAESP	Escola de Administração de Empresa de São Paulo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEP	Encontro Maranhense de Estudantes de Pedagogia
ENNOEP	Encontro Norte Nordeste dos Estudantes de Pedagogia
Esp.	Especialista
FaE	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEST	Faculdade de Educação Santa Teresinha
FESTIAFRO	Mostra de Interpretação Teatral de Literatura Negra
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDEST	Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética
GO	Goiás
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Formação, Autobiografia, Representação e Subjetividades

GT	Grupo de Trabalho
HUUFMA	Hospital Universitário da UFMA – Empresa de Serviços Hospitalares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IEC	Instituto de Estudo da Criança
IED	Instituto de Estudos Brasileiros
IES	Instituições de Educação Superior
IGB	Instituto Geográfico Brasileiro
INB	Imprensa Negra Brasileira
Km	Quilometro
LCH	Licenciatura em Ciências Humanas
LCN	Licenciatura em Ciências Naturais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Mato Grosso do Sul
N.	Número
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Org.	Organização
PA	Pará
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCS	Programa Conexão de Saberes
PhD	Pós-Doutor
PIL	Projeto de Intervenção Local
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAC	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Análises Clínicas
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPGSOC	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PROFEBPAR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PUC	Pontificia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro

RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIPAD	Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade
SP	São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
TV	Televisão
UAG	<i>Université des Antilles et de la Guyane</i>
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPA	Universidade Federal do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMINHO	Universidade do Minho
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UPF	Universidade Pompeu Fabra
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 INTERFACES ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Ser negra advém de uma construção familiar.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 O encontro com a docência e o despertar da consciência política de negritude.....</b>	<b>43</b>
<b>3 AS CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1. A articulação do Movimento Negro por educação dos afro-brasileiros .....</b>	<b>77</b>
<b>3.2 Os caminhos para uma Educação Antirracista na legislação brasileira.....</b>	<b>84</b>
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA NOSSA PESQUISA COM CRIANÇAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>99</b>
<b>5 AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O RACISMO NA ESCOLA .....</b>	<b>118</b>
<b>6. O LIVRO PARADIDÁTICO “A PROFESSORA MARROM” COMO SUBSÍDIO PARA O DIÁLOGO SOBRE RACISMO NA ESCOLA .....</b>	<b>137</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho sobre as *Experiências em Educação Antirracista<sup>1</sup> com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão*, justifica-se na problematização sobre o racismo na escola, visando impulsionar um novo posicionamento a respeito das relações raciais frente à realidade vivenciada na instituição escolar, agregada à finalidade de evidenciar a existência de uma história da África e dos afro-brasileiros a ser conhecida, estudada, respeitada e valorizada.

Dessa forma, refletir sobre a discriminação racial na escola se faz evidente por ser um campo de relações permeado por diferentes sujeitos. Neste sentido, emergiu a *problemática* centrada na negação da existência do racismo na escola, portanto, a necessidade de investigar se o fomento da *Educação Antirracista*, nosso objeto de pesquisa, pode contribuir para a problematização dos conflitos raciais entre as crianças na escola pública, munindo-as de sensibilidade quanto à relevância de respeitar o outro independentemente da cor de sua pele.

A pesquisa foi direcionada a partir dos seguintes *questionamentos*: Quais as interfaces entre a construção da identidade negra e as relações raciais em minha trajetória de vida e formação? Quais as categorias que fundamentam a Educação Antirracista *com* crianças? Qual o percurso metodológico que direciona nossa pesquisa *com* crianças a respeito da Educação Antirracista? Quais as percepções das crianças sobre o racismo na escola? Como se elaborou o paradidático *A Professora Marrom* produto da pesquisa com o objeto Educação Antirracista? Estes são pontos que permeiam todo esse estudo, ao abordar a existência do racismo na comunidade escolar, por meio de um diálogo franco, trazendo a possibilidade de deixar as crianças falarem sobre como o racismo se configura em suas relações, neste caso em específico, dentro da escola a fim de saber como vivenciam o racismo é essencial para providenciarmos o acolhimento plausível à sua superação.

Compreendemos que a abordagem desta temática perpassa pelo enfrentamento e superação de obstáculos que foram sedimentados ao longo da história, como por exemplo, o silenciamento e/ou negação da existência do racismo, contrastando com as frequentes manifestações públicas de racismo. Na escola esta realidade não é diferente, para tanto, visando

---

<sup>1</sup> A Educação Antirracista é gerida por trabalhar metodologias que deem conta de atividades curriculares e pedagógicas que promovam a equidade racial, eliminando as formas de discriminação e propiciando visibilidade às discussões de cunho crítico sobre o racismo, e de como superá-lo através do conhecimento da nossa história ancestral, individual, e coletiva, e, de tal modo, vivenciar relações mais profícuas entre as pessoas.

alcançar a concretização da proposta, percorremos uma trajetória mediada pelos *objetivos*: Evidenciar as interfaces entre a construção da identidade negra e as relações étnico-raciais em minha trajetória de vida e formação; Contextualizar categorias que fundamentam a Educação Antirracista *com* crianças; Delinear o percurso metodológico que direciona nossa pesquisa *com* crianças a respeito da Educação Antirracista; Analisar as percepções das crianças sobre o racismo na escola; e, Apresentar como foi elaborado o paradiático *A Professora Marrom* produto da pesquisa *com* o objeto Educação Antirracista como alicerce para a discussão de cada capítulo-texto aqui apresentado.

No desenvolvimento do estudo dialogamos com autoras e autores contemplando as temáticas principais que orientam sua condução, em que primeiramente trazemos uma *fundamentação teórica*, para que por meio de uma prática pedagógica reflexiva se promova a vivência de experiências dialogadas, e, assim legitimar a superação do racismo na escola. Como referências neste campo das relações raciais temos as contribuições de Almeida (2019), Cavalleiro (2001; 2006; 2021), Gomes (2005; 2008; 2012; 2017), Kilomba (2019), Lopes (2005), Munanga (2005; 2020a; 2020b), Nascimento (2004; 2016), Ribeiro (2018; 2019), Sobral (2011; 2014), entre outras/os.

Paralelamente recorremos aos documentos legais que abordam as relações étnico-raciais na escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 (Brasil, 1996); Lei 10.639 (Brasil, 2003) que altera a LDB e tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação, e inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”; Parecer n. 03 (Brasil, 2004) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei 12.288 (Brasil, 2010) que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), dentre outros.

Para fundamentação das escolhas metodológicas, utilizamos as contribuições dos estudos com narrativas infantis de Passeggi (2011; 2016), Cruz (2008), entre outras/os, visto que contemplam nosso posicionamento de trazer a fala das crianças como fomento para compreensão da necessidade da abordagem dessa temática no contexto escolar, e nesse intuito, trazemos as Rodas de Conversa em Warschauer (2004), e, por fim, realizamos Análise de Conteúdo (AC) em Bardin (2016). De forma conceitual, trazemos Larrosa (2002; 2011) que fundamenta a abordagem da categoria “experiência” que perpassa uma linha tênue de compreensão da problemática que desenvolvemos, bem como Dominicé (2010) e Delory-Momberger (2006; 2014) nos referenciando para a escrita história de vida e formação

entendendo que no processo de escrita de si o eixo formativo perpassa cada uma das etapas nas quais me constituo enquanto ser em constante construção.

E, ainda, como referência para as categorias criança e infância nos fundamentamos em Sarmiento (2005), e, a partir desta perspectiva delineamos a compreensão das crianças como seres sociais de direitos, e, a infância como uma categoria geracional historicamente construída. De forma que ao propormos a realização de experiências em Educação Antirracista *com* crianças, nosso trabalho se desenvolveu por meio deste constante movimento de dialogar, escutar a fala das crianças, a expressão de seu imaginário e o jeito como experienciam a relação dessa proposta de educação.

Tomando como ponto de referência a dimensão de experiência em Jorge Larrosa<sup>2</sup> (2002, p. 25) a partir do texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, dessa forma, ao propormos experienciar a Educação Antirracista *com* crianças, coadunamos que “a experiência é em primeiro lugar um encontro, ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nesse processo, enquanto pesquisadora, estamos imersas no ato de experimentar, de nos expormos e deixar se tocar por cada acontecimento, momento de diálogo, pelo dito e não dito, e, pelo sentido que pulsa em nós.

Fortalecendo em nós a compreensão de que “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, de vulnerabilidade, exposição” (Larrosa, 2011, p. 22). Assim, a forma como cada criança se sente tocada é que constituirá a vivência da experiência por meio da sensibilidade, subjetividade que propicia que cada uma se aproprie de forma singular permitindo se formar e transformar no decurso. A proposta de pesquisa *com* as crianças, neste sentido, se diferencia do experimento, diante do fato trazido por Larrosa (2011) ao abordar que diferentemente do experimento a experiência não pode ter seu resultado antecipado, podendo ser chamada segundo o autor de “lugar da liberdade”.

Com este entendimento, ao passo que imersas no universo de sentidos que constituem a complexidade que envolve o significado de experiência, lançamo-nos a essa proposta, dispostas a deixar emergir a interação com as singularidades e pluralidades que nos constituem enquanto pessoas em formação abertas à transformação. Para tanto, necessitamos entender que a infância é uma categoria construída no percurso da história e na dinamicidade das práticas sociais de

---

<sup>2</sup> Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, Doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris.

adultos e crianças. Para Sarmiento<sup>3</sup> (2005, p. 366) “a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança”. Essa dinamicidade se deve ao fato de que as crianças atores da infância estão sempre entrando e saindo da categoria descrita como geracional em decorrência de ações internas e externas que impactam sobre pessoas que vivenciam a infância em diferentes épocas, sendo as crianças sujeitos de direitos que integram este tempo.

A execução da pesquisa qualitativa a partir de narrativas de crianças nos coloca numa condição de constante cuidado ético para conduzir o processo de forma que a criança se sinta com vontade para expressar o compartilhamento de sua percepção de mundo, sem o receio de sofrer julgamento por parte do adulto. Em contrapartida requer sensibilidade para apreciar com criticidade as interpretações que as crianças desenvolvem a partir das experiências vivenciadas.

Neste sentido, é mister justificar nosso interesse na realização de pesquisa *com* crianças. Para tanto, trazemos a compreensão desenvolvida por Maria da Conceição Passeggi<sup>4</sup> *et al* (2016)<sup>5</sup>, na qual a função que a narrativa exerce ao dá sentido à existência de cada ser, intensifica a relevância de ouvir o que dizem as crianças sobre a escola e as relações que se estabelecem no contexto da escolarização. A autora tece justificativas para a realização da pesquisa *com* narrativas autobiográficas de crianças, ancoradas na constatação de que, apesar dos espaços que as narrativas e escrita de si vem ganhando nos últimos anos no campo epistemológico, as crianças ainda são pouco consideradas enquanto objeto de estudo.

Constatação semelhante tivemos com a realização da pesquisa do tipo Estado da Arte (Rodrigues; Carvalho, 2022)<sup>6</sup>, em que buscamos por estudos em Educação Antirracista nos quais as crianças fossem os sujeitos, constatamos a escassez do protagonismo das crianças em

---

<sup>3</sup> Manoel José Jacinto Sarmiento Pereira é professor titular do Instituto de Estudo da Criança (IEC), atualmente é Professor Associado da Universidade do Minho. Tem experiência na área de Sociologia da Infância, atuando nos temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola.

<sup>4</sup> Pesquisadora Pq1-D Ed-CNPq e Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPEd-UFRN). Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), desde 1999. Professora Visitante na Université de Paris 13; Universidad de Buenos Aires (UBA); Université des Antilles et de la Guyane (UAG). Suas pesquisas tematizam as narrativas autobiográficas e as escritas de si como método de pesquisa e dispositivos de formação e focalizam a reflexividade narrativa como disposição humana promotora da reinvenção permanente das representações de si e do outro.

<sup>5</sup> Trabalho produzido em parceria com um grupo de pesquisadores/as que estudam as narrativas da infância através do Projeto de Pesquisa em andamento: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, sob a coordenação da Profa. Maria da Conceição Passeggi.

<sup>6</sup> Pesquisa do tipo Estado da Arte, intitulada *Estado da arte em educação antirracista a partir de pesquisas realizadas com crianças*, com a finalidade de conhecer outras publicações acadêmicas voltadas para a abordagem da Educação Antirracista *com* crianças do Ensino Fundamental em escola pública. Assim sendo, realizamos um levantamento de teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação disponíveis no catálogo da Plataforma Sucupira com o objetivo de identificar de que forma os estudos sobre Educação Antirracista desenvolvidos *com* crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo contemplados na pesquisa acadêmica no período de 2017 a 2020.

trabalhos acadêmicos nesta temática, dessa forma vislumbramos este campo como fecundo para a pesquisa diante da pouca quantidade de estudos com foco em escutar o que dizem as crianças sobre o racismo na escola.

Para o desenvolvimento do referido estudo, realizamos um levantamento sobre o tema no catálogo de teses e dissertação da Plataforma Sucupira em Programas de Pós-Graduação em Educação. Na primeira busca com as palavras-chave “Educação Antirracista” encontramos 216.083 trabalhos, e, numa nova busca incluindo o booleano *AND* encontramos 25 trabalhos. Dentre estes selecionamos os trabalhos que tinham a “Educação Antirracista” no título ou como palavra-chave resultando em seis dissertações de Mestrado, e nenhuma tese de Doutorado, os quais apresentamos no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Dissertações relacionadas à palavra-chave e descritor e objetos contemplados no trabalho Pesquisa realizada na Plataforma Sucupira.

<b>Autor (a)</b>	<b>Título dos trabalhos</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
OLIVEIRA, Zamara Graziela	O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da Lei 10.639/2003	Dissertação	2017	UNESP
ASSIS, Luciana Coutinho	Referentes normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases: uma pauta para igualdade racial	Dissertação	2018	UFPR
OLIVEIRA, Natália Vasconcellos	Desafios e perspectivas da implementação da lei 10.639/2003	Dissertação	2019	UFRRJ
CORREIA, Juliana do Nascimento	Baobazinho, memória, arte e educação antirracista. Uma proposta de intervenção didático pedagógica a partir da contação de histórias negras	Dissertação	2019	UFRRJ
MENDONÇA, Esther da Costa	Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento na escola: uma experiência pretagógica	Dissertação	2020	UFC
ANDRADE, A. B	Sou criança, sou negra, também sou resistência: narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras no Youtube,	Dissertação	2020	UFPR

Fonte: Rodrigues; Carvalho (2022)

Posteriormente à publicação do Estado da Arte, fizemos uma busca no catálogo de teses e dissertação da Plataforma Sucupira, em 2023, na ocasião utilizamos os mesmos descritores e em primeira busca com as palavras-chave *Educação Antirracista* foram encontrados 668 trabalhos entre dissertações e teses. Refinamos a busca com a utilização do booleano *AND* encontramos 100 trabalhos. Dentre os quais 22 trabalhos utilizam as palavras-chave no título ou nas palavras-chave, os quais apresentamos no quadro abaixo. Ampliamos a busca utilizando o descritor Criança para o qual obtivemos 10.000 resultado, Criança *AND* Narrativas com um

total de 2.871 trabalhos encontrados e Criança *AND* anos iniciais do Ensino Fundamental totalizando 1.242 trabalhos indexados na Plataforma.

**Quadro 1** - Pesquisa realizada na Plataforma Sucupira

Descritores	Registro
Educação Antirracista	668
Educação Antirracista <i>AND</i> criança	100
Criança	10.000
Criança <i>AND</i> Narrativas	2.871
Criança <i>AND</i> Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.242

**Fonte:** A autora (2023)

Num levantamento recente, identificamos um aumento significativo nos resultados de trabalhos acadêmicos voltados ao estudo da Educação Antirracista *com* crianças, visto que em 2022, foram encontrados 25 trabalhos, enquanto na busca feita em 2023 esse número aumentou para 100 resultados, anunciando a expressividade que esse campo de estudo vem alcançando na academia. Diante do exposto, reiteramos a relevância da pesquisa empreendida considerando as aprendizagens decorrentes das reflexões e diálogos com autoras/es que discutem as relações raciais, campo em que destacamos a Educação Antirracista atrelada a escuta das crianças, e das vivências consolidadas nas pesquisas que serviram de mote ao estudo que ora apresentamos.

Por conseguinte, reiteramos que os trabalhos listados compõem uma pequena mostra diante da vasta produção de trabalhos acadêmicos-científicos com abordagem nas relações étnico-raciais, que consideramos ser o resultado da ampliação do acesso as pessoas negras nos cursos universitários, possibilitando olhar a realidade histórica da população herdeira do legado cultural africano, e, reescrever a história a partir do pertencimento racial.

A Educação Antirracista que experienciamos em nosso estudo, fundamenta-se como uma proposta de educação alicerçada na compreensão de que o racismo no Brasil é estrutural, termo sobre o qual discorreremos no desenvolvimento do trabalho, e com essa compreensão nos colocamos na condição de busca por estratégias para trabalharmos em específico dentro da escola. Assim, nos ancoramos teoricamente nas autoras Nilma Lino Gomes<sup>7</sup> (2005; 2008; 2012; 2017), Djamila Ribeiro<sup>8</sup> (2018; 2019), Eliane Cavalleiro<sup>9</sup> (2001; 2021), entre outras que se

<sup>7</sup> Intelectual negra, educadora e ativista, que tem dedicado sua carreira acadêmica na promoção do debate sobre as relações raciais no Brasil e a luta para a emancipação e constituição da equidade de direitos.

<sup>8</sup> Escritora e ativista brasileira engajada na luta em defesa do Feminismo Negro e antirracismo.

<sup>9</sup> Escritora, professora e pesquisadora negra.

dedicam ao estudo da temática em suas obras. O destaque das três autoras, tem questões epistemológicas específicas considerando o respaldo da escrita de cada uma para a produção acadêmica em relações étnico-raciais, bem como, de forma particular, pela contribuição que legam à nossa constituição enquanto pesquisadoras negras.

É notória a contribuição que Gomes (2017) agrega à defesa da causa das relações raciais no cenário educacional, bem como, a sensibilidade e seriedade com a qual Cavalleiro (2021), debruça-se ao estudo da criança negra no contexto escolar, que se caracteriza como inspiradora para pesquisadora e educadora que somos. Por fim, encontramos na obra de Ribeiro (2018), a força com a qual se coloca enquanto mulher negra atravessada pelo racismo em sua trajetória educacional, nos encorajando ao empoderamento de mulheres negras para reafirmar a relevância de trabalhar a compreensão de nosso mérito pelas conquistas alcançadas, pelo despertar de nos posicionarmos academicamente como intelectuais negras.

Situamos nosso estudo em uma escola pública municipal em Açailândia - Maranhão, que tem como alvo os segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que nosso foco foi uma turma do terceiro ano. Pautamos o entendimento de escola pública de acordo com a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) ao determinar que ser pública significa criada e mantida pelo poder público, contudo, requer a tomada de consciência quanto a responsabilidade em contribuir para sua funcionalidade e atinja sua função como estabelecimento público de educação.

Ancoramos ainda a compreensão acerca da escola pública no estudo desenvolvido por Vitor Paro (2016)<sup>10</sup>, na obra *Por dentro da escola pública*, em que expressa o entendimento de que a instituição escolar pública no Brasil se encontra em situação precária, denunciando um aparente desinteresse do Estado em garantir o mínimo de escolaridade, sobretudo para as camadas populares. No entanto, o autor, reitera a necessária tomada de atitude da sociedade que tem compromisso com a busca de alternativas para a melhoria da qualidade da educação.

O pensamento do autor em relação à escola pública coaduna com o pensamento que cultivamos em relação à Educação Antirracista em diversos aspectos, dentre os quais ressaltamos o entendimento de que sua efetivação ganha força para ser concretizada à medida

---

<sup>10</sup> Vitor Henrique Paro, Professor Emérito da Universidade de São Paulo (USP), possui Mestrado em Educação (USP), Doutorado em Educação (PUC-SP) e Livre-Docência em Educação (USP). Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas (FCC) e professor titular na PUC-SP. Atualmente é professor titular (Colaborador Sênior) da Faculdade de Educação da USP, onde exerce a pesquisa, à docência e a orientação de discípulos em nível de pós-graduação. Obra que fora inicialmente proposta como sua tese de Livre-Docência, mas que posteriormente, em decorrência da robustez e amplitude fora recomendado para publicação com o título “Por dentro da escola pública”.



que seja envolvida a participação da sociedade<sup>11</sup>. De igual natureza, o chamamento para o compromisso da sociedade se estende às esferas de abrangência da educação, nesse contexto, o estudo busca contribuir para cooperar com o fortalecimento da Educação Antirracista na escola pública, principalmente.

A escolha da escola como *locus* da pesquisa é motivada pelo fato de sermos educadoras, e dentre as inúmeras instituições em que podemos investigar as relações raciais, ser nesse lugar que desempenho o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2015, e tendo presenciado situações nas quais o racismo foi evidenciado na comunidade escolar, nos sentimos no dever de contribuir para construção de superação dessa realidade. Portanto, nessa trajetória realizamos uma atividade de formação continuada na instituição<sup>12</sup>, fomentando a relevância de se dialogar sobre o racismo na escola.

Tendo em vista a natureza deste estudo sobre experiências em Educação Antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental como proposta de diálogo com tal público, nosso estudo teve uma abordagem qualitativa, que de acordo com Elizabeth Teixeira<sup>13</sup> (2005) visa compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação através da aproximação com o ambiente e participantes da pesquisa.

A opção pelas crianças como interlocutoras da pesquisa se deve ao fato de que estão em processo de construção de suas identidades, visando com isso instigar um diálogo sobre esta temática para que seja encarada com a devida seriedade, refletindo situações em que meninos e meninas negras são agredidos/as e/ou praticam “brincadeiras<sup>14</sup>” de cunho racista dentro e fora da escola. A escolha dessa turma do 3º ano vespertino, levou em consideração a postura da

---

<sup>11</sup> “É preciso ter consciência de que os avanços que se deram no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar, serão função das lutas que se fizerem em toda a sociedade” (Paro, 2016, p. 29).

<sup>12</sup> Em 2016 realizamos um Projeto de Intervenção Local (PIL) na referida escola com o título: *A formação de professores para implementação da Lei 10.639/2003*, ministrada por militantes do Centro de Cultura Negra Negro Cosme de Imperatriz (CCN-NC), Profa. Esp. Maria Luísa Rodrigues de Sousa, Profa. Dra. Veríssima Dilma Nunes Clímaco, e a Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho. O Projeto foi resultado do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós-Graduação *lato sensu* em: “Uniafro - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, promovida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no período de março de 2015 a 2017. O resultado desta atividade foi publicado como capítulo de livro, em 2022, com o título: *O compromisso da escola com a construção da identidade étnico-racial* (Rodrigues; Sousa; Carvalho, 2022).

<sup>13</sup> Possui Doutorado em Ciências (UFPA), Professora Titular Aposentada (UEPA), Professora Visitante da UFPA, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Análises Clínicas (PPGAC). Adota majoritariamente a pesquisa metodológica com abordagens múltiplas e participativas, e realiza atividades de ensino nas áreas de tecnologias aplicadas a saúde, pesquisa metodológica, práticas educativas em saúde e Educação em Enfermagem.

<sup>14</sup> Ao longo do texto utilizamos a expressão brincadeira, entre aspas, para referenciar que concebemos que este termo não seja adequado para designar práticas racistas, isto porque a brincadeira é uma expressão infantil, por meio da qual as crianças expressam seus processos criativos e reelaboram realidades. De acordo com Vygotsky (2009, p. 17) “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

educadora que leciona com o grupo de crianças quanto ao desenvolvimento de uma postura docente que contemple a abordagem das temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.

Em decorrência de nosso objeto, o trabalho sustenta uma abordagem qualitativa, por levar em conta a compreensão de mundo que têm sido construídas como alicerce em suas vivências socioeducacionais, e, ainda, considerando as crianças como sujeitos históricos, de forma a buscar a valorização que tem da realidade e das relações sociais, educacionais e culturais nas quais estão inseridas.

Destarte, foram propostas seis Rodas de Conversa com um total de vinte crianças, em que contemplou pequenos grupos de crianças, daí então realizamos o registro dos relatos em gravações de áudio e vídeo, com prévia autorização de todos os participantes e responsáveis. Para alcançarmos tais finalidades, nos baseamos no Projeto Nacional *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre a escola da infância?* vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Formação, Autobiografia, Representação e Subjetividades (GRIFARS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que toma as crianças entre 4 e 12 anos de idade como objeto de estudo, considerando suas relações com a escola. Aportamo-nos nas finalidades do referido projeto (Passeggi *et al*, 2016)<sup>15</sup> de subsidiar nossa pesquisa realizada *com* as crianças em que a metodologia consolidada contribui para alcançar a sensibilidade indispensável a abordagem de seres que vivenciam a infância na escola.

Assim, os critérios para escolha das crianças participantes da pesquisa foram: estarem regularmente matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal; ser voluntária da pesquisa, ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis das crianças e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado por cada uma das crianças. De modo que os critérios de exclusão são: crianças que se recusar em assinar o TALE e/ou que seus responsáveis se recusem em assinar o TCLE, e solicitem pagamento ou benefício para participar da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC) em Bardin (2016), com base nas narrativas das crianças que consistiram em posicionamentos expressos a partir da participação nos momentos de reflexões nas Rodas de Conversa, levando em consideração a riqueza de detalhes expressos no momento de interação, bem como, a

---

<sup>15</sup> Como “dar visibilidade à criança como sujeito de direito; contribuir para a pesquisa com crianças; trazer insumos para formação de professores, assim como para as políticas públicas voltadas para a criança em idade escolar, nos mais diversos contextos educacionais” (Passeggi; Oliveira, 2016, p. 213).

compreensão dos dados da pesquisa recolhidos junto às crianças como será exposto no capítulo da metodologia.

Como produto da pesquisa foi escrito o livro paradidático *A Professora Marrom*, com base nas conversas com as crianças sobre temáticas envolvendo as relações étnico raciais. O objetivo deste produto foi construir um material que possibilite o diálogo *com* crianças e educadoras/es sobre possibilidades de construção de uma postura pedagógica fundamentada na Educação Antirracista. A obra aborda a prática docente de uma educadora que recorre à Literatura para trazer à tona personagens negras e negros, valores africanos, aspectos da cultura e história da África, diversidade étnico-racial, preconceito, cor da pele, entre outras temáticas que provocam a reflexão das crianças a respeito das diferenças raciais e o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira como subsídio para mediar as relações de conflitos vivenciadas na comunidade escolar.

Neste sentido, o livro produzido em campo traz como elemento principal do enredo uma situação ocorrida em sala de aula, que inspirou o título, na qual uma criança usou a expressão marrom para se referir a um colega negro. Após o esclarecimento feito pela educadora de que o termo adequado não era marrom, mas, negro, seguida da autodeclaração de si como também sendo negra, como desfecho outras crianças naquele momento também se autodeclararam negras.

O episódio fomentou o interesse em dar continuidade e ampliar o foco nas conversas com as crianças, contemplando a experiência de estabelecer uma convivência baseada no respeito à diversidade que constituem a sociedade brasileira e mundial, além de promover na escola um espaço para o diálogo e reflexão sobre o racismo, a fim de despertar nos sujeitos o desenvolvimento de uma postura antirracista.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram escolhidos métodos e ferramentas que estão em concordância com os objetivos elencados possibilitando estruturar nosso trabalho em capítulos. No primeiro capítulo trazemos a Introdução, nele apresentamos nosso objeto de estudo, Educação Antirracista, que será dissertado por meio da Narrativa Autobiográfica da minha história de vida e formação, da problematização das categorias que fundamentam a Educação Antirracista *com* as crianças na escola, já no percurso metodológico, compartilhamos o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos de recolha dos dados, bem como a forma em que se deram as referidas análises. Dando prosseguimento aos estudos, apresentamos discussões decorrentes das Rodas de Conversa *com* as crianças na escola, trazemos à luz a maneira como se deu a elaboração do livro paradidático, produto da pesquisa, e, por fim, as considerações com as aprendizagens realizadas ao longo da pesquisa.

O segundo capítulo está materializado no título *Interfaces entre a construção da identidade negra e as relações raciais em minha trajetória de vida e formação*, no qual, por meio das narrativas autobiográficas foi evidenciado de que forma me correlaciono com as relações étnico-raciais, desde o convívio familiar, perpassando pela formação acadêmica e prática docente até chegar no encontro com o objeto de pesquisa aqui contemplado.

No terceiro capítulo, com título *As categorias que fundamentam a Educação Antirracista com crianças do Ensino Fundamental*, exploramos as categorias que sustentam o entendimento sobre Educação Antirracista através de um percurso que contempla a trajetória de luta de mulheres negras e homens negros para a efetivação de condições dignas para a convivência da população negra na sociedade brasileira, perpassando pela luta do Movimento Negro, do alcance do suporte legislativo, para que por meio da educação institucionalizada seja possível desconstruir as barreiras alicerçadas em racismo e preconceito permeando a história e cultura negra no Brasil.

Já no quarto capítulo, intitulado *O percurso metodológico que direciona nossa pesquisa com crianças a respeito da Educação Antirracista*, apresentamos a metodologia desenvolvida por meio das narrativas de as crianças, utilizando Rodas de Conversa como instrumento para constituição dos dados, estes foram analisados empregando a técnica Análise de Conteúdo de Bardin, e, com isso, evidenciamos as especificidades, os cuidados éticos, bem como, os entraves que compõem a realização de pesquisa com a proposta de escutar o que as crianças falam a partir das experiências vivenciadas por elas.

No quinto capítulo, com o título *As percepções das crianças sobre Racismo na escola*, abordamos o desenvolvimento da pesquisa de campo, analisando as Rodas de Conversa sobre a temática racismo inspiradas no protocolo das pesquisas *com* crianças, que contempla as narrativas de infantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito das relações raciais na escola focando na abordagem de experiências com a Educação Antirracista.

O sexto capítulo apresenta nosso produto, em que reiteramos a pertinência das contribuições das conversas *com* as crianças para compreensão de quais caminhos podemos percorrer para potencializar a Educação Antirracista, que em nossa proposta se materializou na produção de um livro paradidático, produzido a partir da vivência com as relações raciais na comunidade escolar.

Nas considerações evidenciamos a maneira como a pesquisa foi se desenrolando, tendo em vista os objetivos apresentados, as aprendizagens compartilhadas, os resultados advindos da abordagem *com* as crianças sendo plausível as mudanças de postura em relação a temática

do racismo, prospectivas de como superar os conflitos advindos das relações raciais, e indícios de pertencimento nas falas e atitudes das crianças.

Em suma, como desfecho para o estudo que apresentamos, reiteramos a relevância acadêmica e científica da pesquisa por nós desenvolvida, juntando-nos ao movimento de viabilização da criança na pesquisa acadêmica como sujeito, sendo então considerada como protagonista de sua história, com potencialidade para falar e ser ouvida e compreendida no seu jeito singular e plural de interagir com o mundo e com demais seres.

No capítulo seguinte traçamos o decurso da história de vida e formação que iluminou o encontro da pesquisadora com o objeto de estudo, Educação Antirracista, nas nuances de ser criança, mulher, educadora, militante negra, entre outras identidades que se inter-relacionam com as relações nos diferentes espaços de socialização.

## 2 INTERFACES ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

Sou negra  
 Meus dentes brancos trituram qualquer privilégio retinto  
 Meu sangue negro corrói a hipocrisia parda  
 Mela o mito da democracia racial  
 Corre maratonas libertárias negrófilas  
 Rasga as entranhas e reluz.  
 Das cinzas à fênix.  
 No fundo do olho há uma verdade viva,  
 Muito além da cor.  
 (Sobral, 2011, p.72)

Peço permissão para escrever esse capítulo na primeira pessoa do singular, pois mesmo tendo consolidada a compreensão de que sou fruto de uma formação social, entendo que o percurso da construção do que apresento, emerge de uma consciência identitária alicerçada na constituição individual que dá sentido à minha existência como ser que interage socialmente.

Como epígrafe trago um fragmento do poema *Fratricídio* de Cristiane Sobral (2011), com o qual intenciono evidenciar o sentido que delinea a essência do capítulo em que traço o decurso da minha história de vida e formação, onde retrato o pertencimento racial como uma compreensão tangível desde a tenra idade, os conflitos na adolescência e a autoafirmação no encontro com a militância negra. Assim, como na poesia, constantemente me é necessário reivindicar a negritude incontestável em meus traços frente as máscaras racistas que efetivam o racismo usando a negação como subterfúgio, nesse contexto poder nomear-me negra é um ato de resistência.

No presente capítulo faço uma imersão em minha história, revivendo acontecimentos, revisitando pessoas, lugares e memórias, ressignificando a existência nas dimensões que me compõem enquanto ser singular-plural<sup>16</sup> em processo de desenvolvimento e descoberta de si. Com esta atividade, tive a oportunidade de rememorar vivências, de iniciar uma viagem da qual destaco o percurso da infância, de familiares, das amizades construídas, e da trajetória escolar, profissional e acadêmica. Ao visitar cada um desses momentos, ocorreu de certa forma uma ressignificação e redescoberta da representatividade de como cada fragmento vivido contribui para que eu seja quem sou, viva da forma que vivo e esteja onde estou, em construção diária.

---

<sup>16</sup> Termo cunhado de Delory-Momberger, Professora de Ciências da Educação da Universidade de Sorbonne Paris Norde, Professora Associada de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Neste capítulo parto da pergunta: *Quais as interfaces entre a construção da identidade negra e minha história de vida e formação?* Assim, farei reflexões sobre acontecimentos, fatos e vivências que permearam esse percurso no qual coexistem a percepção enquanto mulher negra e a autoafirmação das identidades que me constituem em meio ao enfrentamento que perpassa o tornar-se negra num país que foi construído na negação das raízes de descendência africana, e, nesse interim me percebo como um ser em formação.

De modo que partilho com Delory-Momberger (2014, p. 37) que “só existem ‘nós’ parcelares, fragmentados, divididos por pertencimento sociais, por identidades culturais, situações socioprofissionais”, trazendo as características como resultados das partes que nos constituem enquanto seres únicos. Desta forma, percebo que sou constituída por inúmeras existências que se concretizam em ser o que sou, de acordo com o que vou me constituindo com a junção dos significados que se concretizam em minha essência.

Neste sentido, utilizo Pierre Dominicé<sup>17</sup> (2010, p. 81) no artigo *O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais*, que aborda acerca das relações familiares no contexto da formação, assim pontua que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”, de modo que para o autor as diversas relações são carregadas de influências e interagem com o processo formativos de cada indivíduo.

Com isso, no ato de narrar a história de vida, cada um lança mão das marcas deixadas em si, neste contexto “todos os que são citados fazem parte do processo de formação, no entanto para Dominicé (2010, p. 85) “as relações descritas nas biografias, no tempo da escolaridade, digam respeito aos que ensinam ou aos amigos e colegas não podem comparar-se às relações familiares”. Para o autor, essas relações exercem influências pontuais quando correlacionadas às estabelecidas no processo de socialização

Fundamento o entendimento de formação em Dominicé (2010, p. 82) para quem a “formação é uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida”. Assim, se concretiza no percurso da vida a partir das relações estabelecidas nos processos de socializações e no contato com os diferentes grupos e sujeitos com os quais interagimos. Neste contexto, as relações com os pais por vezes, se mostram determinantes na orientação profissional (Dominicé, 2010), e com isso reflito acerca da minha escolha pela docência compreendendo o quanto o relacionamento com a minha mãe inspirou a inclinação para o exercício do Magistério.

---

<sup>17</sup> Professor de Ciências da Educação na Universidade de Genebra, e suas investigações e publicações centram-se principalmente na investigação biográfica na formação, e é autor das obras: *A história de vida como processo de formação* (1985), *Formação Biográfica* (2007), entre outras.

Na narrativa que traço no trajeto formativo aqui delineado para retratar o encontro com o objeto de estudo Educação Antirracista, evoco memórias e experiências vividas que de acordo com Dominicé (2010, p. 82) “resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar a infância ou adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que parece ter sido formador na sua vida”. Assim, as palavras do autor provocam a percepção do movimento por mim realizado de reviver memórias de diversas situações que me marcaram neste processo formativo referente a minha negritude, em como fui atravessada pelo olhar do outro nessa trajetória e em quais espaços, grupos e pessoas encontrei suporte para a autoafirmação e fortalecimento da identidade negra.

A construção da narrativa sobre minha história amplia essa percepção ao retratar o ato de narrar a própria história como uma forma de reconstrução do meu eu, a partir dos fragmentos que me concretizam enquanto ser histórico, social e cultural. Concordando com Passeggi<sup>18</sup> (2011, p. 147), ao evidenciar que “ao narrar sua própria história a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se”. Nesse processo de narrativa, retomamos com um olhar atencioso e analítico que possibilita a realização de uma análise do vivido atribuindo um novo significado e valor que não fora dado quando tal situação fora vivida, pois muitas vezes somente uma retomada consciente possibilita que se veja, sinta e experiencie com maturidade situações vividas nesse processo de formação.

Estou de acordo com Passeggi *et al* (2016, p. 114) quando afirma que o trabalho com as narrativas autobiográficas é uma “fonte de investigação e método de pesquisa que assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, adolescente e do adulto, enquanto sujeito de direitos capazes de narrar sua própria história e refletir sobre ela”, dessa forma, o emprego da metodologia agrega valor à forma como cada sujeito recorre ao ato de narrar sua história.

Dentro deste propósito de construir minha narrativa, considero que alguns pontos referentes a esse exercício de escrita precisam ser apresentados no sentido de trazer compreensibilidade ao narrado. No primeiro, alerto que no decorrer da narrativa da história de vida pode causar estranhamento a constante utilização dos pronomes meu, minha ao referir a minha mãe, meu pai, minhas irmãs e meus irmãos. Diferentemente de muitas pessoas que utilizam os termos de parentesco - mãe, pai, mamãe ou papai, minhas irmãs, meus irmãos, e eu, esclareço que mesmo quando conversamos entre nós, costumamos chamar minha mãe e meu

---

<sup>18</sup> Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e autora de livros voltados para a Pesquisa Autobiográfica em Educação, Memórias de Formação, Narrativas Autobiográficas, e outras temáticas envolvendo reflexividade de si e do outro.



pai, essa forma de nos referirmos a nossos pais sempre causou estranhamento entre as pessoas que presenciavam nossas conversas, questionando se por acaso éramos filhas, filhos de mãe ou pai diferentes. Não sei ao certo o motivo, na verdade isso nunca precisou ser explicado antes, nos acostumamos e para nós sempre foi algo natural.

Outra explicação necessária é o significado de família construído por mim. Isto, porque no decorrer do capítulo menciono que algumas pessoas representam referências familiares, que não se sobrepõe à minha família constituída por laços consanguíneos, que são pessoas marcantes em minha vida. Esse lugar de familiaridade expresso é bastante rico de significado, assim, família tem o sentido de acolhimento, afeto, respeito e cuidado, que pode ser independente de parentesco sanguíneo.

Estar em família significa sentir-se bem na convivência, cumplicidade, parceria, bem querer e confiança. De forma que Jónata Ferreira de Moura<sup>19</sup> (2019) em sua tese de doutoramento recorre ao conceito de grupos-referências para se reportar aos grupos aos quais pertencemos desde o início de nosso processo de socialização, desta maneira, afirma que estes “estruturam nossa maneira de ser, pensar e agir, e são referências em nossas vidas para as mais diversas situações com que nos deparamos no contexto social” (Moura, 2019, p. 15). Assim, por meio das interações com esses grupos é constituída uma proximidade entre seus membros dando estrutura para que possamos realizar nossas escolhas e nos legam representatividade.

De forma que para além da família *mater*, existem as relações que se alicerçadas em grupos-referências os quais costumo fazer menção nos ciclos de amizade nos diferentes espaços que me relaciono, como diferentes composições familiares. Com isso, tenho como grupos-referências em cada uma das instituições escolares nas quais exerci a docência, na vizinhança, na faculdade, na militância negra, nos grupos de pastorais, enfim, são referenciais de família que foram se constituindo nos encontros que os caminhos pelos quais percorri foram atribuindo sentido e significado ao sentimento de acolhimento familiar que serão abordados neste capítulo.

Feito os devidos esclarecimentos, podemos iniciar um percurso de imersão na narrativa da minha formação. Para Delory-Momberger (2014, p. 38) a “narrativa de formação [...] é uma evidência segundo a qual fazer a narrativa de vida consiste em trazer as etapas de uma gênese, o movimento de uma formação em ato, em outras palavras, contou como um ser e se tornou o que ele é”. Assim, a narrativa que inicio tem o foco na apreensão de quais etapas percorridas

---

<sup>19</sup> Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019) com período de estágio doutoral na *Universitat de Barcelona* (09/2018-02/2019). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA), atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED).

me trouxe ao estudo das relações raciais com enfoque na Educação Antirracista, objeto de estudo que emerge das inquietações latentes na minha constituição enquanto mulher, militante negra, educadora, aprendente, e tantas outras facetas que fazem de mim quem sou, um ser em formação.

Nesta primeira parte narrarei como fui me construindo negra nas relações familiares que me foram apresentadas dentro de um parâmetro de vivências singulares.

## **2.1 Ser negra advém de uma construção familiar**

Discorro sobre o entendimento de negritude a partir da minha constituição familiar e para tanto, retomo fatos, acontecimentos e lembranças que foram povoando as memórias estimuladas por mim e outras ouvidas em relatos de pessoas da família que contribuiram para evocá-las em situações que vão perfilando a narrativa que ora será lida e conhecida.

Muitas vezes me deparei na escola com situações em que educandas e educandos que apesar de ter a pele preta e traços afrodescendentes não se reconheciam, e até se sentiam ofendidas e ofendidos ao serem chamadas de negra e negro. Isso me causava estranheza, porque para mim parecia evidente que a cor da pele preta me identificava enquanto negra. Isto, porque em minha família era natural nos considerarmos negras e negros por sermos filhas e filhos de uma mulher negra e homem negro. Minha mãe sempre se referia a si como preta.

Aqui me apresento como filha de Maria Rodrigues da Silva (*in memoriam*), uma mulher negra de pele clara, porém sempre se reconheceu negra devido aos traços e características fenotípicas. Nasceu em um sítio chamado Caracol, que ficava próximo à cidade Imperatriz/MA, localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, no Estado do Goiás na parte que passou a ser território do estado Tocantins em decorrência da divisão que ocorreu no ano de 1988. Filha de Raimunda Gomes e Mariano Rodrigues da Silva, lavradores, única filha mulher dentre sete filhas e filhos de meus avós, pois sua irmã Tereza, faleceu quando ainda era criança.

Meu pai, Frutuoso Dias Carneiro (*in memoriam*), era um homem preto de pele retinta, nem precisa se autodeclarar como negro, visto que a tonicidade de sua pele já evidenciava sua racialidade. Era maranhense da cidade de Caxias, filho de Pedro Conceição da Silva e Zeferina Dias, não sei quantos irmãos meu pai teve e nem seus nomes. Dadas as circunstâncias em que meu pai se apartou do convívio com os familiares, pouco sei sobre o parentesco paterno.

**Figura 1-** Minha mãe, Maria Rodrigues da Silva, e meu pai, Frutuoso Dias Carneiro



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

Meus pais se conheceram quando ele, um homem de quarenta e cinco anos, passava em viagem pela região em que minha mãe residia com sua mãe, seu pai e os cinco irmãos, meus tios Fabrício Rodrigues da Silva<sup>20</sup>, Antônio Rodrigues da Silva (*in memoriam*), Bernardino Rodrigues da Silva (*in memoriam*), João Rodrigues da Silva e José Gomes de Sousa.

De acordo com relato de meu tio João, que tinha por volta de oito anos de idade na ocasião em que meu pai e minha mãe se conheceram, meu pai passava de viagem pela região, tinha como destino o Estado do Pará. Pouco tempo após meu pai chegar na região, meu avô, pai de minha mãe, faleceu vítima de problemas respiratórios, e, ele continuou trabalhando na região para ajudar minha avó Raimunda, inclusive na aquisição do terreno em que construiu a casa para que pudesse residir com sua filha e filhos em Imperatriz no estado do Maranhão.

Na cidade, na condição de viúva e sem estudo, terminou de criar os filhos lavando roupa para fora, e à medida que meus tios iam crescendo começavam a trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Minha vó permitiu o casamento de minha mãe com meu pai, contudo, pelo fato de ter apenas treze anos o padre não realizou o casamento, no entanto, mantiveram a união, e algum tempo depois, minha mãe acompanhou meu pai na viagem com destino a cidade de Marabá no Pará, e somente muitos anos depois oficializaram o matrimônio.

---

<sup>20</sup> Segundo relato dos meus tios, irmãos de minha mãe, a família perdeu contato com tio Fabrício, desde a época que minha mãe passou a viver em companhia de meu pai na condição de esposa, pois, meu tio deixou de viver com minha avó, por não ser a favor da união conjugal de meus pais.

Sou a décima terceira<sup>21</sup> de dezesseis filhos e filhas gerados pelo casal, legando o tom da pele preta e cabelos crespos como meu pai apenas meu irmão Alberto possui cabelos ondulados como os de minha mãe. Apresento a seguir um quadro com os nomes e data de nascimento das filhas e filhos de Maria e Frutuoso, meu pai e minha mãe.

**Quadro 2** - Quadro com nome e idade dos filhos de Maria e Frutuoso em ordem cronológica (2023)

Nome	Ano de nascimento
Cícero Dias Rodrigues	1961
João Batista Dias Rodrigues	1963 ( <i>in memoriam</i> )
Manoel de Jesus Dias Rodrigues	1965
Raimundo Nonato Dias Rodrigues	1967
Tereza de Jesus Dias Carneiro	1969
Alberto Dias Rodrigues	1970
Maria José Dias Rodrigues Modesto	1974
José Roberto Dias Rodrigues	1978 ( <i>in memoriam</i> )
Maria dos Reis Dias Rodrigues	1980
Maria da Paixão Rodrigues da Silva	1982 ( <i>in memoriam</i> )

**Fonte:** A autora (2023)

Apresento o quadro com nomes e ano de nascimento de meus irmãos e minhas irmãs por entender a necessidade de nomeá-las enquanto pessoas negras num texto que considero de empoderamento do que somos e nos constituímos ao termos nascido em tempos de ditadura militar no Brasil, fato que revela o lugar donde narramos nossas histórias que foram silenciadas mais uma vez, após o duro processo de escravização de antepassados, e, portanto, se encontram sedentas de libertação.

Eu, assim como as minhas irmãs e irmãos, nasci no estado do Pará, no entanto os nascimentos foram em municípios diferentes, visto que, meus pais trabalhavam em fazendas e mudavam-se constantemente. Algo curioso relacionado ao fato de meus pais trabalharem em fazendas, que geralmente ficavam distantes da sede do município, é que as datas de nascimento minha, das minhas irmãs e meus irmãos, em sua maioria estão com alguma informação incorreta, como dia, mês ou localidade, e no meu caso e de uma irmã, que nasceu depois de mim, fomos registradas com a naturalidade incorreta e na sua certidão não consta o nome de meu pai, porque já havia falecido quando fora registrada.

Não sei ao certo a cidade em que nasci. Recordo-me de ouvir nas histórias contadas por meus pais e de meus irmãos mais velhos que nasci na fazenda do Aluízio. Em minha certidão

<sup>21</sup> Sendo que 5 foram natimortos. Tive ainda três irmãos filhos do meu pai em relacionamentos anteriores a união com minha mãe, destes conheci Manoel (*in memoriam*) que residia na cidade de Caxias – Maranhão, os outros dois, uma mulher chamada Maria e um homem de nome Miguel, com os quais nunca tive contato, nem ao menos sei seus nomes completos.

de nascimento consta Xinguara/PA como local de nascimento e foi com essa informação que cresci, somente aos 34 anos de idade - em uma viagem com uma irmã e dois irmãos, em que íamos a São Geraldo do Araguaia, último município que residimos no Pará, para o velório de meu sobrinho Ronaldo que faleceu aos 10 anos de idade, por não resistir ao tratamento de leucemia - descubro que não fora em Xinguara/PA que nasci. Assim, a partir daquele momento minha identidade de Xinguarense se desfez.

Somente agora, para escrita da dissertação volto a conversar sobre o assunto com meu irmão Manoel, em busca de informações que pudessem revelar elementos de nossa história de vida, obtive a informação de que o mais provável é que eu tenha nascido na cidade São João do Araguaia/PA, localidade na qual ficava a fazenda do Aluízio na qual meus pais trabalhavam no período do meu nascimento.

Trazer todos esses elementos acerca da minha composição familiar, tem o intuito de expressar uma das grandes mazelas que atingiram o povo negro que fora arrancado do Continente Africano, ocasionando o distanciamento, a tentativa de apagamento da memória de seus antepassados e a fragmentação das memórias de nossos familiares. No meu caso em específico, convivi apenas com minha avó materna, o que sei a respeito de meu avô materno se restringe ao que minha mãe contava, nem ao menos uma fotografia dele temos. Quanto aos meus avós paternos, só sei os nomes, porque consta em minha certidão de nascimento. Não me recordo de ouvir meu pai mencionar seus nomes, nem outros fatos de suas histórias. Minha realidade é comum a de muitas outras pessoas negras e não negras, que encontram limitações quanto a produção de sua árvore genealógica.

Dentre os dilemas enfrentados pelas crianças negras na construção e expressão de sua negritude, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015, p. 163) no artigo *Crianças negras entre a assimilação e a negritude*, aborda a dificuldade de traçar a história familiar nesse contexto.

Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados? Seus antepassados aprisionados, escravizados e para cá forçadamente transportados guardaram em usos, costumes e até mesmo na língua portuguesa, lembranças contundentes das suas culturas e sabedoria africanas.

De acordo com a autora, essa é uma situação que se torna constrangedora tanto para adultos como para crianças, e, conseqüentemente, acaba interferindo no fortalecimento da autoestima e na compreensão de sua pertença racial. Retomo a ideia inicial desse item compartilhando uma indagação que costumeiramente me ocorria: se família é algo tão precioso

em nossa construção social, porque há dificuldade de muitas pessoas reconhecerem seu pertencimento étnico-racial?

Neste sentido, Ribeiro (2019), no livro *Pequeno manual antirracista* aborda que os questionamentos e desmerecimento de sua beleza e potencial intelectual, começaram a fazer parte de sua vida a partir do momento em que iniciou a socialização em outros espaços, como a instituição escolar porque no seio da família não havia desvalorização da sua pele preta e nem dos cabelos crespos.

Assim sendo, Cavalleiro (2021), na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, traz elementos que apontam a instituição escolar como um ambiente hostil para as crianças negras, ao retratar situações vivenciadas durante as observações feitas na escola em ocasião da pesquisa de Mestrado que resultou na escrita do referido livro. Os posicionamentos e construções decorrentes da produção das autoras citadas serão abordadas, e bem mais exploradas em outros momentos no decorrer deste trabalho.

Diante do exposto, fundamento o entendimento construído quanto ao pertencimento racial, que em meu caso, se dava de forma natural, sustentado nas relações no núcleo familiar, como algo decorrente dos laços consanguíneos, pois víamos em nós traços herdados de nossos pais e ouvíamos de minha mãe que estes eram provenientes das características dos familiares que nós não conhecíamos. Não havia entre nós questionamentos, quanto a nossa negritude. Não me recordo de nesse período nos relacionarmos com outras pessoas fora desse núcleo em que nos enxergávamos como semelhantes.

Apresento esse pensamento como justificativa para o estranhamento que me causava em ver outras crianças rejeitando seu pertencimento étnico-racial. Outrossim, considero que os conflitos com a identidade étnico-racial remontam do marco histórico que foi a mudança da minha família para a cidade de Imperatriz no estado do Maranhão, momento em que passei a ser confrontada em decorrência dos meus traços negroides.

Quando passamos a residir em Imperatriz, no ano de 1986, eu tinha seis anos de idade, só então começamos a conviver com outras crianças na vizinhança, inclusive, primas e primos de pele mais clara, assim, começaram os apelidos em decorrência de termos a pele negra, mas eu, particularmente, não me ofendia ao me chamarem de negrinha, apesar de ser uma situação desagradável, não via como uma ofensa. Tanto que aos nove anos de idade quando estudava a segunda série do Ensino Fundamental, em 1989, era chamada por colegas de “neguinha”, como apelido ao invés de chamarem meu nome, contudo, apesar de minha professora também ser uma mulher negra, não se posicionava em relação ao apelido que fora dado pelas crianças. Eu era uma estudante, como costumamos chamar, da turma do “fundão” porque ocupava as últimas

cadeiras da sala de aula e tinha um comportamento não muito exemplar. Comportamento que mudou no ano seguinte, em decorrência da acolhida que recebi da tia Luzia, como chamava minha professora, uma mulher de cor branca, cabelos loiros e de olhos azuis, proibir aos colegas da turma de me chamarem de neguinha exigindo que me chamassem pelo meu nome, Maria.

Nesse ano eu fui escolhida líder da turma, além de nutrir uma relação afetiva muito carinhosa com essa educadora, passando a ser considerada estudante exemplar, a ocupar as cadeiras da frente e me empenhar mais nas atividades em sala de aula. Era a monitora que auxiliava em tarefas como apagar o quadro, bater o pó de giz do apagador, buscar giz, tarefa ou realizar outra atividade na secretaria da escola, e ainda cuidar para que a turma não fizesse bagunça quando precisasse se ausentar.

A postura da docente fez a diferença em relação à forma como os colegas me tratavam em sala de aula, e, eu, em contrapartida adotei a conduta da aluna exemplar como subterfúgio para compensar esse ato, não obstante no ambiente externo longe dos olhos da professora a situação de discriminação permanecia e de certa forma até se agravou. Isto nos instiga a refletir quanto à eficácia de uma postura fundamentada somente na repressão e punição de agressores, e eleger a criança negra como ajudante da turma, e com isso também se beneficiar de sua benevolência em detrimento da valorização da raça negra, por meio da abordagem positiva da história e cultura afro-brasileira e africana.

No artigo *O desafio da diversidade*, parte da obra *Experiências étnico-culturais na formação de professores*, Gomes e Silva (2002) discutem a formação de professores e a diversidade étnico-cultural, nesse aspecto abordam a respeito da difícil processo de auto reconhecimento da professora negra, diante da sua história de vida, visto que ao mesmo tempo tiveram suas vivências marcadas por “práticas racistas e discriminatórias em sua infância, adolescência, juventude e vida adulta nos mais variados espaços sociais” (Gomes; Silva, 2002, p. 27). Em relação à reflexão trazida pelas autoras, pondero sobre as professoras que mencionei acima sobre nossas experiências na escola, em que tais considerações, refletem a postura das duas professoras e a minha atitude em cada uma das circunstâncias. De modo que é essencial ajuizar qual a percepção que a primeira professora teria de si enquanto pessoa negra? E, que suporte teria para acolher as crianças negras nos conflitos raciais em sala de aula?

E, quanto a segunda professora, tenho de reconhecer a nobreza de sua postura de respeito à diversidade, mas ponderar, o que mais poderia fazer para de fato educar aquelas crianças para o respeito às relações raciais? E, quanto a mim uma criança, apenas correspondendo ao que cada uma delas despertavam em mim, no primeiro caso um constante anseio por ajuda através da conduta rebelde, e no segundo caso, agradando-a em troca de proteção sendo a *boa aluna*.

As autoras Gomes e Silva (2002) argumentam quanto a urgência da discussão sobre a construção de uma postura ética das professoras quanto a diversidade existente dentro da sala de aula, de forma que não deve ficar subordinada a boa vontade de cada pessoa, mas “deve ser uma competência político-pedagógica” (Gomes; Silva, 2002, p. 28) e, como tal deve perpassar todo o processo formativo docente.

Quando criança, aprendi a mascarar o sofrimento que o racismo me causava, e com isso, não estou dizendo que não existia/sofria discriminação, infelizmente ouvia coisas do tipo *cabelo de bombril, filha do muçum, neguinha do Codó*, entre outros xingamentos relacionados a minha raça/cor, no entanto, não me deixava abater, nunca quis não ser negra para não passar por isso. Com minha irmã mais nova, Maria da Paixão, era semelhante, porém, era mais explosiva do que eu, vez ou outra revidava as provocações. Recordo-me de uma vez em que ela estava muito zangada, e esfregava o braço dela com força no braço de um colega para ele ver como a cor dela não pegava nele. Mesmo que me considerasse “amiga” por brincar com colegas da turma, tenho recordações dolorosas de discriminação racial na infância, nas quais os apelidos depreciativos relacionado a minha negritude eram recorrentes nos momentos de conflitos durante as brincadeiras, todavia, eu me chateava mais com a ironia de quem fazia as “brincadeiras” racistas.

Recordo-me de uma única vez, quando tinha doze anos de idade e estudava a quinta série, em que revidei uma provocação, me envolvendo em uma briga com um colega na escola por ele ter me chamado ironicamente de branquinha, parti para a agressão física. E, afirmei: – *Não me chame de branquinha, sou negra*. No momento da situação não tinha nenhuma pessoa adulta por perto, os demais colegas não interferiram, e daquele dia em diante, o menino não falou mais nada semelhante comigo, e continuamos convivendo sem ressentimentos na mesma sala.

Neste pensar é que Nilvaci Leite de Magalhães Moreira (2014) no artigo *Discriminação racial e de gênero: desafios de jovens adolescentes negras no espaço escolar*, divulga resultados de pesquisa realizada com adolescentes negras entre 13-15 anos, sobre discriminação racial e de gênero no espaço escolar, expondo como as experiências negativas são internalizadas pelas jovens contribuindo para um processo de autonegação.

Durante o período da minha pesquisa, ficou nítido que muitas vezes as pessoas tidas como “melhores” se encarregam de excluir e de categorizar outras pessoas consideradas “piores” em razão de não atender aos seus padrões culturais historicamente estabelecidos, como a beleza estética tendo como referência o padrão europeu, atribuindo assim tratamentos diferenciados (Moreira, 2014, p. 81).



De modo que o estabelecimento de padrões de beleza excluem as adolescentes que se distanciam do convencional com referencial de beleza, desta forma, quanto mais retinta a pele mais chance de sofrer a discriminação e rejeição do grupo. Nessas circunstâncias, a pesquisa evidencia que as adolescentes negras “são apontadas em sua grande maioria pelos homens adolescentes como feias por causa da cor de pele e do cabelo, recebendo palavras depreciativas em decorrência dos estereótipos arraigados secularmente” (Moreira, 2014, p. 85). A situação referida contribui para que ocorra o reforço de uma condição de inferioridade contribuindo para a auto rejeição e negação quanto ao pertencimento racial.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Moreira (2014) refletem minha realidade, isto, porque à medida que fui entrando na adolescência o preconceito racial se tornou mais incômodo. Diante disto, minha postura foi o afastamento e o isolamento, a ponto de deixar de fazer coisas, como as outras meninas da minha idade faziam, para evitar passar pelo constrangimento de se perceber discriminada. Como exemplo ilustro uma situação que retrata essa postura. Na década de 1990 e início dos anos 2000, era comum a realização de festividades juninas no bairro em que morávamos, chamadas de quadrilha junina, nesse tipo de evento a rua era fechada com palhas de palmeira do babaçu, cobrava-se um valor de entrada e vendiam comidas típicas. Os objetivos das festas com a arrecadação dos valores variavam de acordo com o grupo que estivesse à frente da organização, porém, geralmente era destinado à arrecadação de recursos para locar ônibus e propiciar um dia de lazer aos brincantes das quadrilhas com seus familiares, pois por sermos de comunidade popular era raro conseguirmos desfrutar de momentos como estes em família.

Era comum que desejássemos participar de um evento tão rico de interação cultural. No entanto, buscando em minhas memórias recorde, que somente duas vezes participei como brincante em quadrilha junina. A primeira fora organizada para o grupo do Coral Infantil Amiguinhos de Jesus, da Igreja Santa Rita de Cássia, do qual eu e minha irmã Paixão fazíamos parte. Recordo-me de perceber a rejeição dos meninos em me escolher como par, e ainda que o meu par na dança fora alvo de muitas piadinhas por parte dos outros meninos por dançar com uma negrinha. No entanto, como eu e minha irmã não éramos as únicas meninas negras a situação se tornava menos traumática, pois tínhamos de certa forma um grupo de apoio, associados ao fato de construirmos laços de amizade com o grupo de colegas. Foi na fase da adolescência com o despertar do anseio de ser aceita pelo grupo que a situação começou a pesar um pouco, ao observar como as meninas de pele negra não eram escolhidas na hora das danças na escola, quando não, éramos escolhidas por último, isso doía em mim, como fuga, optei por deixar de participar de danças juninas.

Como alternativa para superar a timidez, e uma forma de interagir socialmente, busquei refúgio na igreja católica, participei da catequese me inserindo inicialmente como catequizanda e após receber o sacramento da Eucaristia, fui catequista dos 13 aos 26 anos de idade. Nesse período participei de grupo da pastoral da juventude e grupo de teatro de rua, em 1996, que era chamado de *Vicenciarte* do Bairro Santa Rita, ligado ao Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>22</sup>.

**Figura 2** - Grupo de Teatro VIVENCIARTE do Bairro Santa Rita



**Fonte:** Arquivo da autora (1996)

A fotografia foi registrada após uma apresentação realizada no pátio da Igreja Católica Santa Rita de Cássia, no Bairro Santa Rita, em comemoração ao dia das crianças com crianças da catequese da Paróquia, na ocasião apresentamos um espetáculo *Criança também tem direito*, uma adaptação do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Minha participação nesses grupos de socialização e/ou grupos-referências contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, despertando a capacidade de interação, senso de liderança e o protagonismo juvenil.

Este ambiente foi meu suporte identitário até o momento em que na universidade pude interagir em um grupo com jovens acadêmicos, que assim como eu, tinham origem popular, ascendência africana e com o diferencial de ser o primeiro membro da família a cursar a Educação Superior. Esse grupo era composto, em sua primeira formação em 2007, por dez jovens dos cursos de Ciências Contábeis, Comunicação Social, Enfermagem, Engenharia de

<sup>22</sup> O MEB foi um movimento que surgiu no Brasil em 1961, a partir de processo de mobilização e politização das camadas populares do meio rural, o movimento contou com a parceria da Igreja Católica, dos sindicatos rurais e das associações de moradores dos bairros nas cidades em que fora implantado. Dentro desse contexto o teatro de rua representava uma alternativa para promover a formação dos membros da comunidade discutindo temas sociais e as mazelas do povo por meio do lúdico.

Alimentos e Pedagogia, com a característica em comum de sermos moradores de diferentes bairros, considerados comunidades populares. Ser estudante de origem popular, ter envolvimento comunitário e protagonismo juvenil, foram alguns dos critérios do edital de seleção para o Programa Conexão de Saberes (PCS)<sup>23</sup> da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz.

O Programa reuniu, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão em comunidades populares, esse grupo como bolsistas de um projeto de permanência na universidade pública. Uma das principais finalidades do PCS/UFMA consistia em garantir a permanência dos jovens oriundos de comunidades na universidade pública, possibilitando o desenvolvimento da produção do conhecimento científico através do envolvimento em atividades de pesquisa e extensão, aliados a capacidade de intervenção no território de origem, promovendo com isso, a aproximação entre jovens universitários de origem popular em momentos de conversa com jovens moradores de comunidades populares, compartilhando nossa vivência na vida acadêmica, oferecendo apoio financeiro e metodológico para a permanência na universidade. E, por conseguinte, sermos uma inspiração para mais jovens negras e negros das comunidades alcançadas pelas atividades de extensão e pesquisa, podendo também vislumbrar a possibilidade de ingressar na Educação Superior.

**Figura 3** - Bolsistas do Programa Conexão de Saberes/UFMA na Festa Junina (2010)



**Fonte:** Acervo da Pesquisadora (2023)

---

<sup>23</sup> O Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares, foi criado em 2004, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Surgiu a partir de uma experiência pioneira do Observatório de Favelas, que é uma organização da sociedade civil, sediada no conjunto do Complexo da Maré - Rio de Janeiro.

Tal envolvimento foi o motivador da minha segunda participação como brincante nas festividades juninas. Assim, quando dancei quadrilha junina já tinha trinta anos, foi em 2010 na festa junina organizada pelos acadêmicos de vários cursos na UFMA. Desta vez eu era adulta e apesar de muito tímida, aceitei o convite do meu amigo Marisvaldo Silva Lima, carinhosamente chamado de Mário, também conexista, que me convidou para ser seu par. Durante todo esse tempo, entre a primeira e segunda vez, eu sempre evitava demonstrar interesse em dançar quadrilha por ter receio de não ser escolhida por nenhum dos garotos como par, e assim fui me abstendo da dança, no entanto, sempre gostei de estar frequentemente participando das festividades juninas, considerada por mim como uma das melhores épocas do ano.

Rememorar essas situações expõe o quanto somos confrontados pela discriminação a ponto de cerceamos nossos desejos, interesses e interação social. De acordo com Almeida<sup>24</sup> (2019) isso revela uma atribuição do tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Tenho como exemplo o fato de que eu e minha irmã, assim como muitas outras meninas negras e meninos negros, recebíamos e ainda recebemos tratamentos diferentes pelo simples fato de termos características de pessoas pretas, independente de termos ou não uma valorização de nosso pertencimento étnico-racial.

Por fim, considero que as recordações que me ajudaram a reconstruir a minha Genealogia veem imbricadas de tantas outras histórias que se assemelham e raras vezes se diferenciam na constituição de nossas identidades raciais em tempos e espaços próximos.

## **2.2 O encontro com a docência e o despertar da consciência política de negritude**

Aqui me reporto a segunda parte do texto em que trato da formação em docência no Curso de Magistério e Curso de Pedagogia, entrelaçando com o exercício da profissão como professora na Educação Básica, e de como as vivências na sala de aula e na formação continuada em que participo vão possibilitando a politização atrelada à consciência de minha negritude nos âmbitos, pessoal, educacional e social.

Meus pais não eram alfabetizados, no entanto, minha mãe tinha muita vontade de estudar, de aprender a ler, principalmente para fazer a leitura da Bíblia Sagrada. Para conseguir frequentar as aulas precisou enfrentar conflitos com meu pai que era muito ciumento e não aceitava a ideia de que sua mulher aprendesse a ler e escrever. Destarte, em meados de 1988,

---

<sup>24</sup> Advogado, Professor da Escola de Administração de Empresa de São Paulo (FGV-EAESP) e da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas; Pesquisador da Universidade Duke (Estados Unidos), e Ministro dos Direitos Humanos no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, empossado em 2023.

iniciou os estudos em uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma turma que funcionava na Igreja Adventista do 7º Dia, apesar de ser na mesma rua em que morávamos e de minha mãe ir estudar acompanhada por meus irmãos Manoel e Raimundo, que também recorreram a EJA para concluir o Ensino Fundamental, esse movimento de estudar resultava em tensões diárias por ciúmes de meu pai.

Meus irmãos não tiveram possibilidades de estudar regularmente quando criança, em decorrência das constantes mudanças de nossa família, visto que, além de meu pai trabalhar roçando juquira<sup>25</sup> ou no corte de castanha em fazendas, geralmente distante da cidade, não permanecíamos por muito tempo na mesma localidade. Mesmo assim, quando tinha alguma escola em uma distância acessível, minhas irmãs e irmãos frequentavam as aulas, mas nem sempre era possível concluir o ano letivo, contudo foram alfabetizados, concluíram o Ensino Fundamental, seis Ensino Médio e até a presente data apenas eu concluí a Educação Superior.

Devido aos ciúmes de meu pai, minha mãe interrompeu os estudos e somente conseguiu retomar após seu falecimento (1992), desta vez frequentou uma turma que foi formada na Associação de Moradores do Bairro Santa Rita em Imperatriz/MA. As aulas eram ofertadas pelo Movimento Educacional de Base (MEB), e minha irmã Tereza lecionava na turma, apesar de não possuir habilitação para o exercício do magistério, atendia aos critérios estabelecidos pelo MEB para atuar como docente da classe de alfabetização de jovens e adultos.

Esta prática ainda perdura em muitos povoados do interior do Maranhão, bem como em cidades que são atendidas de forma precária pelas Instituições de Educação Superior (IES) em Programas de Formação de Docentes, mas é destinado para quem presta serviço na Educação dos municípios e não possuem ainda habilitação. De modo que muitas pessoas que cursaram o Ensino Médio ficam impossibilitadas de seguirem os estudos devido à falta de oportunidades em cursos de graduação, porém, há de considerar que os Institutos particulares desenvolvem práticas supletivas de formação os quais poderíamos mensurar o valor dos conhecimentos adquiridos, as atividades por disciplinas não são aprofundadas o suficiente devido às limitações da carga horária disponível que é reduzida aos finais de semana.

Por outro lado, a história mostra a existência de muitos profissionais que foram formados e outros estão em formação pelo Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa Caminhos do Sertão pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

---

<sup>25</sup> Juquira é denominado o ato de roçar e derrubar a vegetação baixa que ao crescer precisa ser retirada para o plantio das roças e de capim para o gado.

(UEMASUL), e, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR/PARFOR) da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido, sigo relatando que eu gostava de ir para aula com minha mãe, ficava auxiliando juntamente com suas colegas no processo de leitura, pronúncia ou escrita de alguma letra, palavras, frases, ou com outras dificuldades encontradas nas atividades durante a aula. Só agora, escrevendo a minha história de vida para a dissertação, tenho consciência de que foi esse meu primeiro contato com a docência. Pois até então eu associava minha primeira experiência, aos 19 anos de idade, em 1999, quando após o falecimento de minha mãe, fui morar com meu irmão Raimundo e sua esposa Marta Gomes de Sousa, em Águas Lindas de Goiás/GO, para ajudá-los com meu sobrinho Jeiel Pereira Dias. Marta é educadora, portanto, eu a acompanhava todos os dias na escola, para cuidar do menino enquanto ela lecionava. Assim, nos momentos em que precisava se ausentar da sala para as mamadas do bebê, eu ficava com as crianças, e às vezes, dependendo da atividade, eu dava continuidade até que ela retornasse para a sala de aula.

Foi por meio desse contato com o trabalho de minha cunhada, em 1999, que tive a primeira experiência com o exercício da docência. Isto, porque neste ano perdi minha mãe, e recebi a tarefa de ajudar minha cunhada a cuidar de seu filho recém-nascido, visto que ela precisava retomar ao trabalho. Marta lecionava em uma escola da rede privada e como morávamos longe do trabalho, íamos ela, o bebê e eu todos os dias para escola, enquanto meu sobrinho Jeiel dormia, eu aproveitava o tempo para ler e estudar nos livros que tinha na estante da secretaria da escola. Vendo meu interesse, Rita Albuquerque de Sena, a proprietária e diretora, me convidou para realizar algumas atividades com as crianças das turmas de alfabetização e primeiro ano.

Bem próximo do final do ano letivo uma docente foi demitida, e sem ter como contratar outra naquele momento, a diretora pediu para eu assumir a turma de maternal II, com a garantia de que me daria suporte. Eu aceitei o desafio e com ajuda da minha cunhada e da própria diretora consegui desempenhar bem a tarefa, tanto que no ano seguinte, como meu sobrinho já estava maiorzinho, fui contratada para assumir a turma de maternal vespertino e continuar com as atividades como dinamizadora<sup>26</sup>, no período matutino. Trabalhei na escola um semestre e regressei a Imperatriz/MA, pois minhas irmãs Tereza e Maria José precisavam trabalhar e eu as ajudaria com minha sobrinha Catarina Dias Carneiro (10 anos) e sobrinho Marcos Dias Rodrigues (1 ano).

---

<sup>26</sup> O desenvolvimento desta função consistia em planejar e realizar atividades envolvendo recreação escolar, teatro, bem como preparar coreografias para as festividades escolares em parceria com professoras da instituição.

No entanto, como minha irmã Maria José, mãe do Marcos, não conseguiu trabalho, ela ficou em casa e eu fui trabalhar como garçom em uma pizzaria e sorveteria do bairro em que morávamos. Trabalhei por três meses e pedi para sair, pois sentia muita dor na coluna, o que dificultava meu desempenho nas atividades na rotina corrida durante o dia no trabalho, com o manuseio de picolés de sorvetes, bem como no período da noite, manuseando bandejas com pratos e taças atendendo aos clientes do estabelecimento.

No ano seguinte, 2001, ingressei no Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (CERFORMA), para cursar, a princípio, o quarto ano adicional do Magistério<sup>27</sup>, pois já havia concluído o segundo grau na modalidade Técnico em Contabilidade, mas fui informada que não tinha mais essa possibilidade. Para fazer o Curso de Magistério deveria estudar os quatro anos novamente, portanto, estudar o Normal Médio foi uma das melhores escolhas que fiz em minha vida, me identifiquei muito com o curso, me tornei uma pessoa mais comunicativa e descobri que a docência deu um novo direcionamento a minha formação e atuação profissional.

No segundo semestre de 2001, iniciei, através de contratação em regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), um trabalho como auxiliar de Magistério na Creche Dom Afonso, uma instituição que era mantida por uma parceria entre a Diocese de Imperatriz/MA e a Prefeitura Municipal de Imperatriz, em que a primeira, era responsável pela contratação e pagamento dos funcionários, enquanto a segunda garantia o suporte pedagógico. A oportunidade de trabalhar na Creche foi um diferencial por possibilitar a reaproximação com a docência e contribuir para o diálogo entre os conhecimentos teóricos da formação docente possibilitados pelas leituras e interações advindas do curso Normal Médio, e prática do cotidiano da instituição de acolhimento infantil.

Em decorrência desse trabalho me relacionei com pessoas que foram e continuam sendo significativas na minha formação pessoal e profissional, destaco as contribuições de minha cunhada, Soraia Lúcia Bone Silva Rodrigues, que me indicou para a vaga de auxiliar, e ainda me dava suporte, levando meu almoço para que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar às leituras do material das aulas do Normal Médio. A segunda foi Ana Amélia da Silva Castro (*in memoriam*) gestora da Creche no período que fui contratada, Pedagoga muito competente e dedicada ao trabalho na instituição. Foi sensível a minha condição de estudante que precisava

---

<sup>27</sup> O quarto adicional funcionava como um complemento para quem havia concluído normalmente o Ensino Médio em três anos, desejava se formar em Magistério, fazia o quarto ano adicional, somente estudando as disciplinas do Curso de Magistério.

trabalhar, organizando a escala de trabalho das auxiliares de Magistério de forma que tivesse um período disponível para me dedicar às atividades discentes. A terceira foi Maria Itelvina Alves da Silva, que trabalhava como educadora na Creche e como eu, cursava o Normal Médio no CERFORMA Graça Aranha, por ter mais experiência na docência e maturidade me dava força e incentivo nos momentos de dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho.

Por meio do trabalho na Creche conheci Joalice de Sá Rocha, que no período trabalhava como contratada da Prefeitura Municipal de Imperatriz, atuando na Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), na equipe que era responsável com o suporte de formação continuada aos profissionais das creches<sup>28</sup>. Joalice também fizera o Magistério e cursava Pedagogia em uma instituição privada na cidade, e como morava no centro, próximo da Escola Graça Aranha, me ofereceu sua casa para que pudesse pernoitar quando fosse necessário, pois, estudava no período noturno, e algumas vezes ficava sem companhia para voltar para casa de bicicleta após a aula.

**Figura 4** - Foto com Joalice de Sá Rocha



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2004)

Esse registro fotográfico é muito representativo para mim, pois eterniza um momento de acolhida, nele, eu havia chegado do Estágio Supervisionado em Gestão do Curso de Magistério. Além do carinho expressado na imagem, ainda, nutríamos um diálogo enriquecedor sobre o fazer pedagógico correlacionado com a prática e com isso a materialização da práxis,

<sup>28</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 promoveu a regulamentação da Educação Infantil de 0 a 6 anos como dever do Estado, subsidiando a superação da visão das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos do caráter assistencialista, no entanto, o município de Imperatriz no referido período ainda não tinha a oferta da escolarização das crianças em idade de Creche em instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).



que na concepção de Freire (2021) consiste no compromisso de conceber a teoria e a prática como inseparáveis. Nesse contexto formativo, Joanice expressar a função de por meio da sua vivência como pedagoga colaborar para minha reflexão sobre a ação docente contribuído para me encorajar a também buscar na graduação em Pedagogia ser essa educadora.

Com isso, passou a ser uma das principais incentivadoras para que me dedicasse aos estudos, me incentivando a prestar o vestibular para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Assim, mesmo sem acreditar que tinha condições de ser aprovada, resolvi arriscar. Eu, como muitos jovens de origem popular, que sempre estudei em escolas públicas, nutríamos o pensamento de que não tínhamos condições de sermos aprovados no vestibular, por essa razão nem chegávamos a arriscar, contudo, diante de muita insistência decidi fazer a inscrição. Costumo dizer que Joanice acreditou em mim, quando nem eu mesma acreditava. E foi assim que, em 2005, fui aprovada no vestibular para Pedagogia e ingressei na Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, sendo a primeira, dentre minhas irmãs e irmãos a fazer um curso superior em nossa família. A partir de então passei a residir com Joanice, Artman da Costa Rocha, seu esposo e meu padrinho de formatura, suas filhas Emmeline de Sá Rocha, Erika D'Ávila de Sá Rocha e seu filho Artman da Costa Rocha Filho. Morei por cinco anos com essa família, que passou a ser também uma referência de família durante todo período da graduação, e conquistei uma amizade de inestimável valor.

No período da graduação em Pedagogia não foi ofertada nenhuma disciplina que discutisse as relações étnico-raciais, Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e Lei n. 11.645 (Brasil, 2008). O contato com a temática foi oportunizado por meio da participação em eventos acadêmicos, dentre os quais em alguns participei da organização e coordenação, isto, porque durante a graduação atuei como presidenta do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPed) com gestão entre 2007-2009.

Nesse interim, organizamos o Encontro Maranhense de Estudantes de Pedagogia (EMEP) em 2008 e o Encontro Norte Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNOEP) em 2010. A organização dos eventos acadêmicos tinha como foco promover momentos políticos formativos nos quais os docentes em formação pudessem compartilhar as vivências acadêmicas e fomentar a divulgação das pesquisas científicas. Para a realização dos eventos foi salutar a orientação e incentivo do Professor Cleumir Pereira Leal e de Jónata Ferreira de Moura, que na época também era acadêmico do Curso de Pedagogia na Instituição, contudo já agregava experiência em participação de eventos acadêmicos científicos.

Dentro desse contexto, a temática racial abordada pela Profa. Herli de Sousa Carvalho, na época docente na Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST), Profa. Maristane de Sousa

Rosa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Prof. João Batista de Jesus Félix da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Profa. Izaura Silva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESI), docentes que a partir de então pude ter como referência no debate da temática devido a jornada no Movimento Negro.

Foi em um evento, em 2007, que conheci o trabalho do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC) de Imperatriz, na Semana Municipal da Consciência Negra, e a partir de então comecei a acompanhar o trabalho que o Movimento Negro realiza em Imperatriz e cidades da região, inclusive no vizinho estado Tocantins, em parceria com instituições educacionais municipais, estaduais e da esfera privada, com palestras, formação continuada para as professoras e professores, atividades envolvendo estudantes de diferentes instituições de Educação Infantil a Educação Superior.

Em 2010 concluí o Curso de Pedagogia, e em abril de 2011, fui convocada para assumir o concurso que havia feito em 2007 em Açailândia/MA. O exercício da docência me colocou novamente em conflito com a discriminação racial, agora na condição de educadora entendia que precisava desempenhar uma postura diferente da adotada pelas professoras da 2ª e 3ª séries mencionadas anteriormente nesse texto que foram coadjuvantes na minha escolarização. Não podia, assim como a minha professora da segunda série do Ensino Fundamental, silenciar diante dos conflitos raciais, como também, não queria reproduzir a postura repressora adotada pela docente da terceira série do Ensino Fundamental, tal atitude não respondia aos meus anseios, enquanto alguém que sentiu na pele que aquela iniciativa não fora suficiente para dizimar as agressões racistas sofridas na escola.

A dimensão política da consciência negra em minha trajetória é um processo em formação, alicerçado no entendimento de consciência como uma construção subjetiva decorrente do (re)conhecimento dos saberes ancestrais que ancoram nosso existir no mundo, como parte de um povo, cultura, história e uma herança ancestral. O termo política, aqui empregado, remonta ao empenho por concretizar a organização de pessoas de uma comunidade com interesses em comum que se mobilizam coletivamente para o fortalecimento de objetivos coletivos. Nesse contexto, demonstro adiante de que forma o significado de ser negra, se amplia para além daquele construído no convívio familiar, a partir do encontro com a reflexão acadêmica e inserção no Movimento Negro.

O processo de construção da consciência política sobre raça, racismo e relações étnico-raciais veio ao participar do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal do

Maranhão, coordenado pela docente Emilene Leite de Sousa<sup>29</sup>, no qual realizei as primeiras leituras, conhecendo autoras e autores que abordam essas discussões, e por meio da participação em eventos sobre a temática racial oportunizando discussões adquiri mais conhecimento e fui instigando o anseio por saber mais sobre a história de luta dos meus antepassados. Contudo, a consciência política vai amadurecendo com a militância no Centro de Cultura Negra Negro Cosme que iniciou em 2010, e serviram como suporte para construção de uma prática pedagógica antirracista.

Na situação em questão, por atuar como bolsista no Programa Conexões de Saberes, consegui me organizar a fim de me dedicar aos estudos da graduação e ao mesmo tempo estudar para concurso público. E, em 2007, fiz concurso para professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Açailândia que dista 73 km de Imperatriz/MA. De acordo com o edital era possível concorrer ao cargo de professora apenas com o Normal Médio, de modo que fiquei animada e esperançosa em conseguir uma vaga para alcançar independência financeira.

Quando saiu o resultado e fui aprovada, mas não havia sido classificada dentro das vagas, fiquei abalada, chorei e fiquei depressiva por alguns dias, contudo continuei me dedicando aos estudos na Universidade e logo saiu o edital para o concurso da Prefeitura de Imperatriz/MA, mas com exigência de graduação completa ao cargo de professora, como ainda não estava com a graduação concluída não poderia concorrer, então fiz para auxiliar de Magistério, fui aprovada e tive a possibilidade de ser lotada em uma Creche no Bairro da CAEMA, no qual atuava por meio do desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão como bolsista do PCS/UFMA.

O fato de trabalhar na mesma comunidade em que atuava com os projetos de pesquisa e extensão contribuiu para que conseguisse manter o elo entre as ações do trabalho no PCS/UFMA e minha atuação profissional. No entanto, por ter um vínculo empregatício, não poderia continuar como bolsista do Programa, contudo continuei participando das atividades de pesquisa e extensão como voluntária, de modo que em janeiro (2010) conclui a graduação em Pedagogia e continuei atuando no Programa até o mês de agosto.

Outro fruto da participação como bolsista no PCS/UFMA foi a conquista da amizade inicialmente com Marisvaldo Silva Lima, mas que aos poucos foi se estendendo a toda sua família, na pessoa de sua mãe Rosilene da Costa Silva Lima, de seu pai Amarildo Farias Lima

---

<sup>29</sup> Professora Associada do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão – Campus Imperatriz. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS/UFMA e em Ciências Sociais/PPGC/SOC/UFMA. Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Fez Estágio Pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia/PPGA-UFPB. Foi Coordenadora do Projeto Conexões de Saberes/UFMA (2007 a 2010).

e dos irmãos Railson Silva Lima e Rafael Silva Lima, que devido a convivência, carinho e afeto, passaram a igualmente ser uma referência de família para mim e passaram a ser um suporte em diversas circunstâncias.

No mesmo ano, a professora Herli de Sousa Carvalho iniciou um trabalho de formação com os bolsistas do PCS, e fez o convite ao grupo, para conhecermos as atividades do CCN-NC e, desde então comecei a militância no Movimento Negro. Ao ingressar na militância no CCN-NC tive a grata surpresa de descobrir que minha irmã Tereza e meu irmão Alberto foram membros fundadores do Movimento Negro em Imperatriz/MA no ano de 2001.

**Figura 5** - Celebração de 22 anos do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2023)

A fotografia acima retrata a comemoração do aniversário de vinte e um anos do CCN-NC celebrado com um dia de apresentações e acolhida aos militantes e apoiadores da entidade e encerrado à noite com uma roda de conversa com as ex-presidentas e ex-presidente ao longo de sua existência no município de Imperatriz/MA.

A partir desse contato, iniciou-se uma ampliação da visão sobre as relações raciais no Brasil, me ajudando a querer compreender o que faz com que muitas pessoas tendo uma origem afro-brasileira devido aos seus antepassados, tenham dificuldades em se reconhecerem como negras. Assim sendo, a aproximação e convivência no Movimento Negro agregou valorosas pessoas na minha vida, dentre as quais posso mencionar a Profa. Maria Luísa Rodrigues de Sousa, Profa. Antônia Gisêuda Pereira Costa e Profa. Herli de Sousa Carvalho, com as quais cultivo afinidade para além da militância, consolidando amizade, regada de afeto e irmandade.

Contudo, com a mudança para Açailândia, em algumas situações estive inviável a minha participação de forma efetiva nas atividades do Centro, mas, mesmo à distância, mantive

o vínculo e a parceria na luta pela efetivação das políticas de promoção da equidade racial. Destarte, somente com o ingresso no Mestrado tive a oportunidade de estabelecer uma relação como docente e discente com a Profa. Herli de Sousa Carvalho, que ao mesmo tempo é orientadora deste trabalho dissertativo. O fato de a docente ter desenvolvido pesquisa com crianças em seu doutorado foi um dos motivos que me levaram a submeter proposta de projeto para que fosse minha orientadora, além do seu envolvimento com o estudo das relações raciais na educação.

Em setembro de 2010 ingressei no Projeto ALMA: Re)escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara/MA. A convite da Profa. Herli de Sousa Carvalho viajávamos para desenvolver pesquisa com um grupo de discentes e docentes do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia<sup>30</sup> da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), Centro de Estudos Superiores de Imperatriz – Universidade Estadual do Maranhão (CESI/UEMA)<sup>31</sup>, Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC) e Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). Participavam do Projeto ALMA discentes e docentes da UFMA dos cursos de Pedagogia, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Direito, Comunicação Social e Licenciatura em Ciências Humanas (LCH) e Licenciatura em Ciências Naturais (LCN).

Foi ao retornar de uma dessas viagens, que recebi um telefonema de minha irmã Maria José, para comunicar que havia chegado uma correspondência com postagem de Açailândia/MA. E, para minha surpresa era uma carta de convocação para assumir o cargo no concurso que havia feito em 2007. Fiquei em dúvida se valeria à pena ir tomar posse em outro município. Pensei bem, conversei com meus irmãos Alberto, Manoel e Maria José e me aconselharam a assumir, afinal era um concurso público, este foi um dos motivos que provocou meu desligamento do Projeto ALMA, pois se tornou inviável conciliar as viagens de pesquisa e extensão com as atividades docentes.

No dia 14 de abril do ano de 2011 iniciei a primeira experiência docente no Ensino Fundamental, sendo lotada numa turma de 2º ano com trinta e uma crianças matriculadas, destes vinte e um meninos e dez meninas. Foi uma prova de fogo pela quantidade, indisciplina da turma e por minha insegurança com a regência de sala de aula, mas com apoio da gestora Soanes Maria Tavares Andrade, da vice gestora Idean Cristina Almeida Pessoa e da supervisora Katya

---

<sup>30</sup> Recentemente a nomenclatura utilizada ao CCSST é Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), tendo a Unidade Centro o nome de Prof. José Batista de Oliveira.

<sup>31</sup> Atualmente Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), criada a partir da Lei de n. 10.525 de 3 de novembro de 2016, sendo a terceira universidade pública do Estado do Maranhão ao lado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Sylene Barros, consegui fazer um bom trabalho e construir uma identidade como educadora, que venho aprimorando desde então.

O início do trabalho não foi fácil, pois continuei morando na cidade de Imperatriz e não me desliguei imediatamente do trabalho como auxiliar na Creche. Fiquei por um ano me dividindo nos dois trabalhos em municípios diferentes. Saindo todos os dias na Van das cinco da manhã para Açailândia. Nessa época eu morava no bairro Bacuri, ainda dividindo aluguel com meu amigo Carlos Humberto Silva de Sousa, parceria iniciada no período da graduação por meio do movimento estudantil no CAPed, e, sua irmã Gianna Gislainne da Silva de Sousa, numa partilha de um ciclo de amizade com representatividade de família.

O suporte recebido do meu irmão Alberto foi imprescindível, pois me buscava todos os dias as quatro e meia da manhã para me levar ao ponto de Van de Imperatriz para Açailândia. Essa foi sua rotina durante o ano de 2011, em que saía de sua casa no bairro Santa Rita às 4:00h, se deslocava até o bairro Bacuri para me buscar e deixar no ponto de van, auxiliando-me para que eu conseguisse dar conta da minha jornada que consistia em pegar a van de 5:00h, daí chegava na cidade de Açailândia às 6:00h e pegava o transporte coletivo para chegar às 6:30h na escola em que trabalhava. Após a aula, por volta de 11:30h, pegava o coletivo até o ponto das vans que faziam linha Açailândia/Imperatriz, chegando em Imperatriz, ia de moto táxi para a Creche em que trabalhava no período vespertino. Só então almoçava. Minha amiga e colega de trabalho, Fernanda da Silva Correia, todos os dias trazia almoço de sua casa para mim, se tornando mais uma pessoa marcante em minha trajetória de vida e a qual somente posso retribuir com minha sincera amizade e gratidão.

O trabalho na Escola Municipal Crislaine Gonçalves de Moraes, em que fui lotada, era muito gratificante, tanto que no ano seguinte, deixei o trabalho na Creche em Imperatriz e aluguei uma casa para morar em Açailândia. No ano de 2012 fiz dois concursos, um no município de Açailândia e outro em Imperatriz, e fui aprovada nos dois. Tomei posse primeiro em Imperatriz e fiquei trabalhando por um ano, conciliando um turno em cada uma das referidas cidades. Em setembro de 2013 fui chamada em Açailândia, desliguei do trabalho de Imperatriz pedindo exoneração, e assumi mais um turno de trabalho e firmei residência no município.

No início da docência não sabia como lidar com os conflitos envolvendo as relações raciais entre as crianças, que se agrediam com palavras relacionadas à raça, cor da pele, cabelo, entre outras, por vezes culminando em agressões físicas. Sempre buscava suporte nas docentes que também pertenciam ao Centro de Cultura Negra Negro Cosme em Imperatriz (CCN-NC) e aos poucos fui introduzindo em minha prática livros paradidáticos com personagens negras e negros, aproveitando para conversar sobre o tema com as crianças.

Sempre que me deparava com uma situação de discriminação racial, para mim era um choque. Certa vez, em uma aula de história em que aborda a composição familiar, tinha imagens de várias composições familiares no livro didático e cada criança deveria identificar qual era a mais parecida com a sua composição familiar. Uma menina relatou não ter nenhuma família parecida com a dela, contudo as outras crianças afirmaram que estava mentindo, apontavam uma família composta por pai, mãe, uma filha e um filho, mas a criança não aceitava porque a família que aparecia no livro era composta por pessoas negras.

A contrariedade é que a criança em questão, também tinha a pele negra, mas se recusava a se identificar com aquela família justamente por ser constituída por pessoas negras. Em uma situação como essa, considero que não seja adequado confrontar a criança e dar uma lição de moral, para não correr o risco de piorar a percepção de não identificação. Sempre que uma situação semelhante a essa ocorre em sala de aula costumo evitar confrontar e constranger a criança, abordando a temática em outro momento, e somente em casos recorrentes, chamo a criança para uma conversa de acolhimento.

Trabalhando em outra escola, em outro bairro, certa vez um pai de uma criança me procurou para informar que o filho não estava querendo vir para a escola, pois os colegas o apelidavam de *feijão preto*, fiquei surpresa e chamei a criança para conversar, e só então me relatou o que estava acontecendo. Chamei a turma para uma conversa, e os meninos agiram com naturalidade afirmando que o chamavam assim por brincadeira. De modo que solicitei que não continuassem com o apelido, pois o colega estava se sentindo ofendido a ponto de não querer ir à escola. Houve um pedido de desculpa e a situação não se repetiu. Com a criança que estava sendo vítima, pedi que sempre que algo dessa natureza acontecesse que poderia chegar diretamente a mim e relatar, que eu saberia como resolver, e se fosse o caso conversaria com os responsáveis por apelidá-lo.

A partir desses dois episódios, em escolas diferentes, passei a intensificar o trabalho com a Literatura Infantil e Infanto Juvenil abordando a temática racial com livros como: *Princesa Arabela mimada que só ela* (2008) de Mylo Freeman, *Menina bonita do laço de fita* (1986) de Ana Maria Machado, *O menino Nito* (2008) de Sônia Rosa, *Vovó Nanã vai à escola* (2009) de Dagoberto José Fonseca, *Pretinho meu boneco querido* (2008) de Maria Cristina Furtado, *Pedro Pedra* (2011) de Gustavo Bernardo, *Bruna e a Galinha da Angola* (2000) de Gercilda D'Almeida, entre outros. Diante das obras expostas realizamos as leituras e refletimos sobre as temáticas sendo relacionadas com a realidade da turma em que era possível conversarmos sobre sentimentos, respeito às pessoas e o pertencimento étnico-racial como proposta educativa.

Igualmente, Sheila Dias da Silva Laverde e Divaniza Carbonieri (2018) no artigo *Entre laços, cachos e tranças: e empoderamento das meninas negras através da literatura*, reúnem quatro obras da literatura infanto-juvenil que trazem meninas negras como protagonistas. Com isso, defende que o trabalho com essa literatura pode propiciar a valorização das contribuições da cultura afro-brasileira e africana, bem como possibilitar a construção da identidade racial das crianças.

Para a pesquisadora, as obras literárias afro-brasileiras podem ser utilizadas “como proposta didática [...] uma vez que discutem aspectos culturais e históricos do Continente Africano e do Brasil, fomentando o pensamento crítico sobre a diversidade das culturas e realidades sociais que permeiam nosso cotidiano” (Laverde; Carbonieri, 2018, p. 57). Assim, consciente quanto ao significado que a leitura agrega ao processo formativo, recorro a essa ferramenta através de obras da literatura como um subsídio para conversar sobre relações étnico-raciais com as crianças em sala de aula. Compreendendo ainda que a realidade dessas crianças apesar de passado muitos anos não é diferente da enfrentada por meus pais e por mim. De tal modo, na sequência compartilho a forma clandestina que tive contato com a leitura e a literatura em decorrência da minha realidade econômica social.

Em minha infância, não tínhamos muitos livros em casa. Contudo, me recordo de meus irmãos realizando leitura de Literatura de Cordel, quando ainda morávamos no Pará. Nós chamávamos os cordéis de romance. A leitura era feita à noite, com todos sentados e com a luz de lamparina a querosene iluminando a sala ficávamos atentos para ouvir a leitura de histórias. Tenho memória das gargalhadas de meu pai ouvindo as peripécias do “Cancão de fogo<sup>32</sup>” narradas por meus irmãos. Nessa época eu deveria ter no máximo cinco anos, mas ainda lembro de fragmentos da História do Pavão Misterioso, obra de Literatura de Cordel de autoria de José Camelo de Melo que narrava “eu vou contar a história de um pavão misterioso que levantou voo da Grécia com um rapaz corajoso, levando uma condessa, filha de um conde orgulho”, era assim que iniciava o texto lido e, isso confirma o poder que a Literatura tem em marcar a memória das pessoas, pois mesmo tão pequena guardei esse fragmento por toda minha vida.

Destarte, em busca de fortalecer o processo de formação e aprofundar as temáticas discutidas, em 2017, concluí uma Pós-Graduação *lato sensu* em EaD Uniafro<sup>33</sup> em História e

---

<sup>32</sup> Obra da Literatura de Cordel de autoria de Leandro Gomes de Barros.

<sup>33</sup> O Curso de Aperfeiçoamento era oferecido via Educação à Distância (EaD) Uniafro, voltado para a aprendizagem da História e Cultura da África e da pessoa negra no Brasil, o qual atendeu aos docentes da Educação Básica da rede pública na formação profissional e de estudantes de História e áreas afins. Por meio da Resolução do Conselho Deliberativo/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de Educação Superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e para a elaboração de material didático



Cultura Afro-Brasileira e Africana, especialização ofertada em parceria firmada com o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e promovida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o tema “Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola”. Para conclusão realizei na escola um dia de formação com o estudo da Lei 10.639 (Brasil, 2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, direcionada pela Profa. Veríssima Dilma Nunes Clímaco, Profa. Maria Luísa Rodrigues de Sousa e Profa. Herli de Sousa Carvalho, representantes do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC) de Imperatriz; o público-alvo foram as docentes da Escola Municipal Gastão Vieira na cidade de Açailândia - Maranhão.

Como resultado da formação elaboramos o Projeto: *Respeito às Diferenças e Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana* para ser realizado com o corpo discente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na escola nos meses de outubro e novembro de 2016, em que cada turma ficou responsável por estudar uma temática e no encerramento do Projeto realizamos uma exposição para a Comunidade. Toda a escola se envolveu no Projeto e foi realizado um trabalho com música, danças, poesias, exposição dos trabalhos e foto das atividades realizadas. Uma das atividades que discentes do segundo ano, turma em que eu lecionava na época, mais gostaram de fazer foi a atividade/ação: *A Poesia na Praça*, em que fomos para a Praça da Bíblia próxima à escola, ler poesia com a temática afro para as pessoas que estavam ou passavam por lá.

Ao realizar atividades educativas na sala de aula fico lembrando meu encontro com a docência, compreendo que o que pareceu começar de forma inesperada, na verdade consolidou a realização de um sonho que era de minha mãe, de ter uma filha professora. Este processo não começou como um sonho, mas uma possibilidade de ter uma profissão que garantisse a subsistência. Contudo, paulatinamente ser educadora trouxe inúmeras realizações dentre as quais, poder contribuir para que as crianças adquiram autonomia, pelo fato de que

---

específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil (Portal MEC, 2023).

minha mãe tanto queria conquistá-la por meio da aquisição da leitura, como uma possibilidade de ter autossuficiência em seus compromissos sociais.

A realidade da minha mãe de ser uma mulher adulta não alfabetizada, e a minha de buscar no Magistério uma alternativa de inserção no mundo de trabalho, se aproxima do meu objeto de estudo se considerarmos a grande quantidade de pessoas negras que não tiveram acesso à educação escolar na infância, ou tiveram de forma precária, dentre tantas mazelas sociais que assolam nosso país, como a carência socioeconômica, e ainda ao seu pertencimento social e racial. De modo que Abdias do Nascimento<sup>34</sup>(2016) e Kabengele Munanga<sup>35</sup>(2020b) através de suas publicações acadêmicas e científicas expõem a exclusão escolar da população negra como uma das principais barreiras no decorrer da história do Brasil, sendo pauta de lutas e reivindicações do Movimento Negro que ainda perduram na atualidade.

Retomo aqui, para dar continuidade ao relato do meu processo de escolarização, as lembranças de que depois que minha família mudou para Imperatriz/MA foi que teve início minha vida de estudante. A primeira escola que frequentei, já tinha 7 anos de idade, em 1987, não era bem uma escola, mas uma sala de aula improvisada na casa da professora Maria Olinda Soares de Abreu. Minha mãe matriculou minha irmã Maria da Paixão e eu pagando uma pequena mensalidade com serviços, lavando e passando roupas, inclusive para a família da docente, dentre outros clientes.

Eu gostava muito de estudar, já minha irmã não se adaptou ao ambiente escolar, chorava a tarde inteira, comia a ponta do lápis dela e do meu também. Eu queria estudar, mas também me sentia no dever de cuidar da minha irmã, que por esse motivo acabou deixando de frequentar a escola, mas eu continuei. Recordo-me o quanto era difícil cobrir os pontinhos das letras feitas com canetas, sem rasgar a folha do caderno. Eu chorava porque não conseguia fazer e por rasgar o papel de tanto que colocava força para conseguir escrever, mas continuava me esforçando até conseguir colocar mais leveza no manuseio do lápis. Além da atividade de escrita também realizávamos leitura das letras do alfabeto na Carta de ABC.

Essa primeira escola na qual estudei, que funcionava em uma sala na casa da docente, ficava na vizinhança, bem próximo de onde morávamos. Ainda no mesmo ano, as aulas passaram a acontecer em outro espaço maior, destinado somente para a finalidade escolar,

---

<sup>34</sup> Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista. Fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Projeto Museu de Arte Negra. Foi deputado Federal, senador da república e secretário do Estado do Rio de Janeiro. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e da Universidade *Obafemi Awolowo em Ilê-Ifé* situada no país Nigéria.

<sup>35</sup> Antropólogo, doutor em Ciências Sociais e professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP).

contudo mais longe de minha casa. Era uma casa de tábua com pelo menos quatro repartições. Em uma sala ficavam os educandos iniciantes que estudavam na Carta do ABC, e outra para os educandos em processo de alfabetização. Para passar da turma iniciante para a mais avançada era necessário fazer um teste de leitura.

Tia Cassimira<sup>36</sup> era a dona da escola, uma senhora já com uma certa idade, muito querida e respeitada por todos com tradição na arte de ensinar. Recordo-me que certa vez ela foi até à sala em que eu estudava, a sala dos iniciantes, para realizar o teste de leitura com uma colega bem mais velha que eu e os demais estudantes daquela classe. Eu estava sentada ao lado da menina e pude acompanhar aquele momento em que ela mostrou apontando com o dedo indicador uma palavra na cartilha pedindo que a menina lesse. A garota ficou olhando por um certo tempo para o material à sua frente, mas permanecia calada, sem realizar a leitura. Foi então que eu me manifestei afirmando que sabia ler a palavra que estava sendo mostrada. As professoras não acreditaram, pois havia pouco tempo que começara a frequentar as aulas, mas como insisti afirmando que conseguia realizar a leitura, Tia Cassimira me desafiou: - Se você conseguir ler, a cartilha será sua e a partir de amanhã você passara a frequentar a classe de alfabetização. Eu olhei para a palavra com atenção e soletrei p+a pa, t+o to, pato. As docentes se entreolharam, ganhei a Cartilha e passei a estudar na turma avançada.

Aquele foi um dos momentos mais felizes da minha vida. Retornando para casa, de longe avistei minha mãe sentada embaixo de um pé de trepadeira que tinha na frente de nossa casa, e mal cabendo em mim de tanta felicidade comecei a gritar: - Minha mãe, eu já sei ler, eu já sei ler! Daquele dia em diante o orgulho de minha mãe era dizer para todos que eu já sabia ler, e eu muito prontamente correspondia fazendo demonstrações de leitura em cartazes, livros, placas, letreiros de ônibus, mensagens nos muros, lia tudo à minha volta.

Meu tio João, irmão de minha mãe, sempre foi minha inspiração pelo fato de ter estudado e conseguido ter uma vida equilibrada financeiramente. Ele reside no Distrito Federal (DF) com sua família, três filhos, a esposa e sua sogra. Recordo-me que bem nesse período em que eu estava iniciando o processo de leitura ele mandou algumas revistas em quadrinhos da Turma do Mickey, Turma da Mônica, Zé Carioca, Pato Donald, entre outras, para mim e minha irmã Paixão. Esse foi o primeiro material de leitura que tivemos, e sempre que possível lia as revistinhas, lia muito. Com o tempo as revistinhas foram se rasgando, acabando, restando cada vez menos, ficaram somente algumas páginas incompletas, até que ficou apenas uma página e

---

<sup>36</sup> Hoje não tenho mais contato com nenhum familiar da professora, nem ao menos sei seu nome completo, guardo com recordação o carinho e respeito que essa educadora conquistou por sua dedicação à educação na comunidade.

mesmo assim não largava aquele material, lia um lado depois lia o outro, sempre com cuidado para que minha irmã menor, não rasgasse meu último fragmento das revistas em quadrinhos.

Outra forma de contato com materiais para a leitura eram as revistas trazidas das casas em que meus irmãos trabalhavam e tinham meninas adolescentes. Assim, as revistas que haviam lido e seriam jogadas no lixo, levavam para minha irmã Maria José, que também era adolescente. Nessas revistas, me interessavam as tirinhas, e à medida que fui entrando na adolescência a vida dos famosos, horóscopo e as dúvidas das adolescentes que por vezes eram as minhas, igualmente.

O primeiro livro que me recordo de ter lido foi *O mistério da fábrica de livros* (1994) de Pedro Bandeira. Assim como as revistas, esse livro foi trazido para casa por um de meus irmãos. Nesse período deveria ter por volta de doze ou treze anos de idade, e trabalhava como doméstica na casa de uma família no mesmo bairro em que morávamos. Foi nesse ambiente que mais uma vez tive contato com a literatura. Na casa em que trabalhava moravam o casal, uma filha e dois filhos com idades bem próximas à minha, diferença de três ou quatro anos a mais. Um dia em que fui limpar um depósito em que eram guardados objetos, móveis e utensílios domésticos de pouco uso, bem como livros e cadernos que tinham sido usados pela filha e filhos do casal, encontrei o livro *A droga da obediência* (1984) de Pedro Bandeira. Iniciei a leitura, e fiquei muito envolvida com a trama de mistério e aventura que compunham o enredo da história. Então, de forma clandestina dei continuidade a leitura do livro, daquele dia em diante, sempre que terminava os afazeres da casa retornava ao depósito para ler mais algumas páginas da envolvente literatura.

Em algumas dessas escapadas me perdia no tempo envolvida com a leitura, despertando quando alguém precisando do meu serviço, chamava por meu nome. Com cuidado marcava a página em que havia parado e aparecia prontamente, com a desculpa de que estava organizando ou limpando o depósito, que passou por um longo tempo a ser meu refúgio literário. Entre os anos 1996 e 1998, quando já estava estudando o Curso de Técnico em Contabilidade, na Escola Raimundo Soares da Cunha, foi inaugurada a biblioteca na instituição, e, então, pude ser mais assídua no hábito da leitura, pois podia fazer empréstimo de livros e levá-los para ler em casa.

Os livros de Literatura chegaram às escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, e construiu-se como:

Uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização

das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores (Brasil, 2018, p. 5).

De modo que por meio da democratização do acesso ao variado acervo literário, estudantes, que assim como eu não tinham o contato com um acervo bibliográfico em seus lares, pudéssemos ampliar as possibilidades de sermos inseridos na cultura literária.

Em 2001, quando cursava novamente o segundo grau na modalidade Normal Médio no Centro de Referência para Formação do Magistério “Graça Aranha”, que tinha uma biblioteca com um considerável acervo bibliográfico, reencontrei os livros de Pedro Bandeira, pude ler novamente *O mistério da fábrica de livros* e *A droga da obediência*, e ainda os demais livros da coleção dos Caras, *A droga do amor* (1994), *Pântano de sangue* (1987), *O anjo da morte* (1981). Esse momento foi compartilhado com as amigas Michelly Martins, Mirelly Martins, Edilamar Sousa e Betel Reis Moura, que para garantir a continuidade da leitura locávamos os livros e fazíamos rodízio de leitura entre nós. A partir de então éramos assíduas na biblioteca da escola, local em que costumávamos passar parte do recreio e horário sem professor.

No período em que estava estudando para o Vestibular, em meio aos momentos de desânimo decorrentes da insegurança quanto à possibilidade de passar nesse tão concorrido processo seletivo e às dificuldades referentes a extrema pobreza financeira em que eu e minhas irmãs, sobrinha e sobrinho vivíamos e por vezes não ter a possibilidade de realizarmos todas as refeições diárias, meu refúgio era a leitura de poesias. Lia e relia no livro *Que país é esse? E outros poemas* (1990) de Affonso Romano de Sant’Anna do mesmo modo trazido para casa por meu irmão. Uma obra com poesias de cunho crítico, que abordava dentre outros assuntos a invasão do Brasil e mazelas decorrentes da desigualdade social e étnica do país.

Fazendo esse regresso na memória, de como se deu a relação com a Literatura, compreendo o lugar que esta prática tem em minha atividade docente, pois desde o início como auxiliar de Creche, depois com a regência de sala de aula nas turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, cultivo a prática de propiciar momento de leitura. Leio para as crianças, instigo que leiam, conversamos sobre livros, trocamos indicações de livros, e produzimos história a partir das leituras realizadas.

A obra literária, em muitos casos, foi o suporte para iniciarmos a temática sobre as relações raciais, exaltar a beleza negra, as tradições, costumes, influências na história e cultura brasileira, conhecer heroínas negras e heróis negros, personagens da história que são

constantemente invisibilizados. O material produzido por meio do Projeto *A Cor da Cultura*<sup>37</sup>, foi um dos primeiros meios para o acesso ao material audiovisual sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

De acordo com estudo desenvolvido por Leslie Sedrez Chaves (2009, p. 35) o Projeto A Cor da Cultura “teve como objetivo criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras, valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; e contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas”. Assim, a temática foi inserida como pauta para conversas sobre ser negra e negro de forma lúdica, buscando o despertar da identidade negra de cada uma das crianças.

Neste sentido, costumo trazer o livro animado *A Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (1986), pela forma como apresenta a compreensão de ser negra/o, como um traço da herança familiar: sou negra porque sou filha, neta e bisneta de pessoas negras, mesmo que minha pele seja clara ou retinta; ser negra é algo que está diretamente relacionado com minha hereditariedade. Percebo que, partindo desse ponto, as crianças atribuem afetividade ao pertencimento étnico-racial, olham para si com orgulho, pois atribuem um laço familiar a cor de sua pele. Esse processo exige “reconhecer o pertencimento ao mundo Africano que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e das Diásporas” (Silva, 2015, p. 165), de forma que para a autora o pertencer advém do conhecimento e respeito às raízes africanas pelas crianças e pessoas adultas.

Nessa dinâmica, me coloco como pessoa negra que tem consciência e orgulho do meu pertencimento étnico-racial. Com base na postura por mim adotada, as crianças têm a possibilidade de olhar para si e aos seus familiares, e se reconhecerem como negras, entendendo que esse pertencimento é oriundo da origem familiar. Compreendo que a consciência deste posicionamento identitário, enquanto mulher e docente negra, é salutar no desenvolvimento da Educação Antirracista para além do discurso.

Neste contexto, quero destacar minha relação com o cabelo como aliada no processo de autoafirmação do pertencimento étnico-racial e enfrentamento do preconceito dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, tenho lembranças da infância ao ver meus irmãos fazendo o

---

<sup>37</sup> O Projeto “A Cor da Cultura” nasceu em 2004 e foi desenvolvido pelo Canal Futura em parceria com o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN/RJ) a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério da Educação (MEC), a Petrobrás e entidades regionais do Movimento Negro dos estados RJ, SP, RS, MS, BA, MA e PA.

penteadado *black power*<sup>38</sup>, que para nós era nomeado como ouriçar os cabelos com um pente que chamávamos de galfo ou pente garfo, acessório usado para acentuar e valorizar o volume dos cabelos. Era construído por eles, usando um pedaço de madeira com os dentes feitos com raios de bicicleta. O ato de ouriçar os cabelos representava uma percepção de beleza que era exibida com orgulho e, despertando em mim também uma valoração do nosso cabelo como belo. É interessante destacar que não tínhamos acesso aos meios de comunicação como televisão (TV), revistas e/ou jornais impressos que expusessem imagens de outras pessoas negras e pudesse justificar a adoção de tal penteadado por meus irmãos.

Quando criança, minha mãe sempre teve o cuidado de manter meu cabelo e os de minhas irmãs limpos e penteados. Fazia penteados simples, partindo os cabelos ora em três ou duas partes e amarrando com tiras de tecido sempre muito bem presos, ou seja, bem apertados. Contudo, como eu gostava de usar os cabelos soltos, no caminho da escola era constante retirar uma das tiras e jogar fora para soltar ao menos parte debaixo do penteadado.

Nas brincadeiras de faz de conta com minha irmã Paixão, colocávamos lençóis na cabeça para simular que tínhamos cabelos longos, que caía nos olhos, nos perdíamos no tempo na imaginação manuseando as longas cabeleiras de tecido. Meu desejo era ter os cabelos cacheados e longos, não gostava do aspecto de cabelos alisados. Tanto que dentre minhas irmãs, fui a última a recorrer ao processo químico de alisamento dos fios. Somente aos dezoito anos aceitei fazer o alisamento dos cabelos, para tanto, fiz minha mãe prometer que me levaria ao salão para que um profissional fizesse o alongamento, e ainda que me manteria a periodicidade dos cuidados pós-química, caso não conseguisse pagar o tratamento no salão.

Meu receio era que meu cabelo ficasse com aspecto espichado, descuidado e quebradiço como de muitas meninas, inclusive minhas irmãs que faziam o processo químico em casa, por não possuir condições de pagar uma cabeleireira para aplicar o produto e manter os cuidados pós-alisamento. Com isso, constantemente ocorria o corte químico, ocasionando queda dos cabelos e ressecamento dos fios. Assim, com a garantia da minha mãe e em ocasião do Sacramento do Crisma aceitei aderir ao alisamento dos fios, e com periodicidade de três ou quatro meses retornar ao salão para refazer o processo, sempre no mesmo salão e com o mesmo profissional, dos dezoito aos trinta anos de idade, exceto pelo período em que morei em Águas Lindas de Goiás/GO.

Em janeiro de 2010 fiz o último processo de alisamento e selagem dos fios. Após esse procedimento iniciei o processo de transição, no qual fiquei por seis meses sem usar produto

---

<sup>38</sup> Movimento de resistência surgido na década de 1960 em oposição a imposição sofrida pelas mulheres negras que deveriam alisar os cabelos para se adequarem aos padrões de beleza europeus.

químico para relaxamento, fazendo um tratamento para fortalecer os fios em preparação ao novo processo químico que iria aderir, o permanente afro, vislumbrando a possibilidade de cachear os fios. O processo de transição capilar requer um preparo inclusive psicológico da mulher negra, pois com o crescimento do cabelo natural, ficamos com duas texturas de cabelo. O cabelo fica com aspecto de descuidado e feio, e as pessoas costumam tecer comentários em críticas duras de ouvir e, por esse motivo muitas mulheres com cabelos crespos apresentam uma certa resistência em passar pela transição, até iniciam, mas acabam abandonando o processo e retomando ao alisamento dos fios.

Contudo, a transição capilar é significativa para a identidade da mulher negra, porque revela nos traços fisionômicos a aceitação que tem de si mesma e assim consegue explicitar seu pertencimento racial. Na verdade, eu nunca quis passar pelo processo de alisamento ou alongamento de meus cabelos, o fiz pela força da pressão social. Voltar à recuperação de sua essência de cabelos naturais me fez compreender mais ainda o imperativo de restaurar os elos entre ser negra e a autoestima que se faz necessária para a plenitude de ser uma mulher negra com a aceitabilidade racial de ser bela.

Em 2016 passei por um novo processo de transição capilar<sup>39</sup> deixando de fazer o procedimento de permanente afro para aderir a uma técnica menos agressiva aos fios. Com esse novo procedimento realizado em meu cabelo, os cachos ficaram com um aspecto mais natural, consegui enfim, ter os cabelos longos e cacheados que sempre sonhei e aprendi a valorizar a beleza dos meus cabelos. Evidenciando o que aborda Gomes (2002, p. 50) ao reivindicar a escola como um ambiente em que seja possível superar “as representações negativas sobre o cabelo e o corpo negro”. A partir da minha relação com os meus cachos, comecei a observar como as meninas começaram a soltar os cabelos e ter orgulho de serem crespos e cacheados. Inclusive, no ambiente escolar, muitas vezes, devido a um comentário, questionamento, estranhamento ou sugestão de como cuidar do meu cabelo ou que produto usar para diminuir o volume, entre outras situações, utilizava e ainda utilizo a oportunidade de forma empoderada assumir e reafirmar o orgulho do meu pertencimento étnico racial.

Como mencionei anteriormente, que não costumava me importar quando as pessoas se referiam a minha negritude, aceitando inclusive apelidos relacionados a minha raça/cor da pele, no entanto, quando o assunto é o meu cabelo a situação muda de figura. Não entendo o porquê da forma como decidi usar meu cabelo deva ser assunto público. Não gosto que as pessoas se

---

<sup>39</sup> Ele foi desenvolvido pela empresária Zica Assis, uma das empresárias mais bem sucedida do Brasil, que desenvolveu uma linha de produtos para relaxamento e tratamento de cabelos crespos e cacheados com salões em cidades dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais.



incomodem quando decido cortar, pintar, usar turbante ou qualquer outro adereço em meu cabelo, pois, é um assunto íntimo que deve interessar a mim, a forma como queira usá-lo.

A respeito desse tema, Kilomba (2019, p. 127), escrevendo sobre a intolerância em relação aos cabelos das pessoas negras, adverte: “uma vez escravizados/as, a cor da pele de africanos/as passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘permitividade’, desordem, inferioridade e não civilização. O cabelo africano foi então classificado como cabelo ruim”. Tem-se então uma postura de intolerância, uma tentativa de regular um padrão de aceitabilidade do cabelo, trazendo resquícios do racismo que está arraigado nas relações de forma estrutural, em que condutas com tais características reproduzem a intenção de promover o apagamento de quaisquer traços da herança africana.

Recordo-me que quando aderi ao cabelo curto, foi um choque para muitas pessoas, causando muito estranhamento e surpresa nas colegas docentes e nas crianças da escola em que trabalho. Encarei com leveza, e sempre que alguma colega ou criança vinha perguntar por que cortei o cabelo eu respondia seguido de uma gargalhada, *porque eu quis, porque cabelo cresce, porque é meu*, entre outras respostas que me viesse a mente naquele momento. Lógico que o estranhamento das pessoas me incomodava, mas optei por encarar com gozação e evitar um conflito que julgava desnecessário. Contudo, no meu íntimo, me sentia entristecida e questionava: o que faz com que as pessoas pensem que podem opinar como uma mulher deve usar seu cabelo? Não entrava em minha cabeça, como algumas pessoas pensam que podem determinar como nós negras e negros devemos nos portar diante de padrões preestabelecidos, usando cores discretas, alisando os cabelos, sendo subservientes. Naquele momento eu não tinha a compreensão de que aquelas eram atitudes racistas, apesar de já haver iniciado o percurso de construir uma consciência a partir do Movimento Negro.

Diante da minha postura, aos poucos as pessoas foram percebendo que eu não estava dando atenção para os comentários e diminuía os questionamentos. Como havia passado pelo processo de transição, a decisão de cortar o cabelo bem curto foi um ato de liberdade, “*Eu decido como quero usar o meu cabelo*”. Então, comecei a observar o movimento a minha volta, nas crianças da escola, em algumas colegas docentes, nas minhas sobrinhas, que também passaram a exibir com orgulho a beleza natural dos seus cabelos cacheados e crespos.

Com esse ato de ousadia, encorajei outras mulheres a também se libertar das opiniões alheias e reencontrar a beleza de seu cabelo natural. É um ato, também transgressor e de insubordinação criativa. Portanto, trago da área da Educação Matemática o termo insubordinação criativa para as práticas de docentes que trabalham com a Matemática fora da caixinha ou para além das prescrições curriculares. Deste modo minha atitude de vida e prática

docente, se assemelham e por isso destaco Beatriz Silva D’Ambrósio e Celi Espasandin Lopes (2015, p. 3) no artigo *Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático* para a compreensão de que “a insubordinação criativa é legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas”, e por tais características os profissionais que recorrerem aos atos de insubordinação criativa são admirados e considerados altamente competentes, pois, seus atos são caracterizados como benéficos à aprendizagem, e no tocante a minha postura, a aprendizagem consiste no respeito às escolhas individuais e ao rompimento com imposições estéticas.

Atualmente compreendo o significado de não me importar em ser chamada de pretinha, neguinha, dentre outros apelidos ou xingamentos relacionados à minha cor/raça na infância e por muito tempo, até que por meio da realização em poder exibir meu cabelo natural, consegui me impor e deixar de ser a negrinha simpática e amiga de todo mundo. Sou simpática, prezo minhas amigadas, mas exijo respeito pela minha história enquanto mulher negra.

Ler os poemas de Cristiane Sobral (2014), iniciou em mim, o processo de despertar para a atitude de empoderamento, mas o desvelar igualmente se deu por meio da leitura do livro de Ribeiro (2018) *Quem tem medo do feminismo negro?* Essas duas mulheres foram fundamentais para que compreendesse as sutilezas por meio das quais o racismo tenta nos aprisionar. Agora, nesse contexto de escrita da dissertação, tive o encontro com a obra *Memória de plantação*, de Grada Kilomba (2019), provocando essa reflexão com mais profundidade e me fazendo perceber aspectos da minha trajetória que foram marcados pelo racismo e que eu não havia me dado conta. Ler essas obras, sobretudo a última está contribuindo significativamente para desvelar atitudes que adotei desde a infância, em fazer o possível para evitar enfrentar o problema do racismo de frente nas relações de amizade, escolares e de trabalho tirando a venda dos meus olhos e a autoridade para vivenciar a “coragem identitária”.

Para Kilomba (2019, p. 58) “como mulher negra posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os como menos válido.”. Nesse sentido, trazer escritoras negras enseja validar esse espaço que estamos conquistando na produção de conhecimento, fortalecendo nosso potencial intelectual, pois, como a autora afirma, os escritos de pessoas negras contrariam o jeito tradicional de escrita, bem como construímos “um novo discurso com uma nova linguagem” (Kilomba, 2019, p. 58). De tal modo que a linguagem que empregamos representa um jeito de falar por muito tempo silenciado no meio acadêmico. Confesso que ainda encontro um pouco de dificuldade em me impor diante das constantes facetas por meio das quais o racismo estrutural se materializa nas relações cotidianas. Recentemente fiquei calada diante de um comentário de uma funcionária

da academia de ginástica que frequentava; no meu primeiro dia naquele espaço, por duas vezes referiu-se a mim como sendo funcionária da vizinha com a qual eu estava acompanhada, mas preferi fingir que não ouvi para mais uma vez evitar conflito.

Olhando para meu posicionamento, diante de tantas situações que me absteve para evitar um desgastante conflito, considero que seja um dos motivos que justificam minha postura dentro da escola, em dialogar sobre o racismo e identidade étnico racial com a finalidade de subsidiar a construção de relações baseadas no respeito aos diferentes sujeitos, pelo que cada um é, independentemente de cor da pele, raça, da textura do cabelo ou tipo físico. E, ainda buscando contribuir para que as crianças negras tenham orgulho do seu pertencimento étnico racial, e respondam à altura quando alguém quiser diminuir seu valor ou sua beleza pelo fato de ser negra ou negro.

Em mim, essa consciência está em processo de construção, de formação, onde à medida que desenvolvo esse trabalho de Educação Antirracista com as crianças estou aprendendo junto com elas. Cada momento de leitura, estudo e pesquisa em busca de conhecer a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para preparar um momento com as crianças, me aproximo, conheço e aprendo a valorizar minha ancestralidade.

Neste percurso, compreendo que o encontro com meu objeto de estudo, Educação Antirracista, emergiu do olhar para a criança negra no contexto escolar se sobrepondo a outro interesse de pesquisa que vinha cultivando como possibilidade de exploração de pesquisa acadêmica, isto, porque como professora alfabetizadora encantada com os mistérios que envolvem o despertar da criança no processo de aquisição da leitura e da escrita, de alfabetização e letramento, investi desde que iniciei à docência nas turmas de alfabetização, em leituras que pudessem fazer desse campo de estudo meu objeto de estudo.

Contudo, a partir da vivência com as crianças negras, o objeto de pesquisa veio ao encontro de mim, e de certa forma me pegou desprevenida, pois estou iniciando uma nova construção e amadurecimento nas leituras da temática das relações raciais e das diásporas africanas que sempre foi um desejo de estudo, mas com características de suprir uma necessidade de conhecer a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, construir conhecimentos que foram negados na trajetória escolar, acadêmica e de formação à docência.

Quando pensava em estudar sobre o Continente Africano era mais como algo para me fortalecer enquanto militante e mulher negra que se desenvolve em uma sociedade racista, com máscara de racialmente democrática. Até o momento em que tive contato com as primeiras leituras, me dando conta de que, a visão da democracia racial influenciava o entendimento que era incompreensível uma pessoa se sentir ofendida ao ser chamada de negra. Esse entendimento

que permaneceu até o momento em que puder mergulhar criticamente no estudo da temática, agora tendo um objeto de estudo. Não revidar as ofensas, sorrir com as piadas ofensivas, de certa forma era um pensamento conformista, de que deva aceitar a condição de ser negra, sendo dessa forma passiva, submissa e correspondendo a postura que a sociedade, hipocritamente dita democrática, espera das pessoas negras desde o momento em que teve início a invasão do território, tradições, culturas e histórias do povo africano.

Em minha trajetória escolar, desde as aulas da disciplina de História na Educação, passando pelo estudo dos fundamentos e metodologias no processo formativo para a docência no Normal Médio e no Curso de Pedagogia foi essa história fragmentada que tive acesso. Em nenhum momento a história e cultura dos povos africanos foi estudada a partir de um olhar crítico que permitisse a construção de um sentimento de pertencimento étnico-racial, o que me manteve consciente quanto a este pertencimento foi minha vivência familiar.

Entendo que cada um de nós assume a posição de sujeito epistêmico-político ao biografarmos fragmentos de um ser em formação. Assegura Delory-Momberger (2014, p. 30) que “a maneira como os indivíduos *biografam* suas experiências [...] integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação”. De modo que no exercício da docência, o constante contato com situações de racismo estrutural passaram a requerer de mim, enquanto educadora, ser partícipe na construção de políticas públicas ao povo negro a fim de contribuir com minha prática educativa antirracista na realização de ações afirmativas.

Neste sentido, “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2006, p. 363). E, é a partir do delineamento de minha postura educativa para as relações étnicas raciais que busco intervir nas situações conflituosas que se materializam por meio da literatura com a abordagem da temática racial no cotidiano da sala de aula, que proponho a execução de projetos alusivos à consciência negra de mim e das pessoas ao redor como personagens vivas das histórias ancestrais e reais num país que precisa construir políticas que tenham uma abordagem adequada no processo de formação docente de forma crítica resultando em práticas antirracista.

Assim sendo retomo o entendimento de que “é a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles, é a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações causa” (Delory-momberger,

2014, p. 35). De acordo com a autora, construo o entendimento de que cada um dos personagens trazidos na narrativa da minha história de vida, ganha significado em virtude da narrativa que desenvolvo denotando um significado repleto de singularidade e valorização pessoal.

Portanto, finalizo esse capítulo consciente das mudanças que a Educação Antirracista vem promovendo em minha trajetória de vida e formação que iniciaram este processo de autopercepção de si e da valorização enquanto pessoa negra, evidenciando que por meio da educação podemos esperar a superação dos inúmeros entraves que tanto limitaram e ainda limitam as pessoas negras na sociedade brasileira, e sobretudo, tendo a Educação Antirracista como objeto de estudo correlacionando com a minha construção pessoal e profissional, assim como a esperança na consolidação da equidade racial.

### 3 AS CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COM CRIANÇAS

Separe todos os matizes da negritude brasileira  
 Desintegrem todas as identidades  
 Ficaremos como um nada aguado  
 O mestiço não é nem o sim, nem o não, é o talvez  
 Mentira!  
 Perguntem ao porteiro do prédio  
 Interroguem o policial  
 Eles não terão dúvida em apontar a consistência da minha melanina.  
 (Sobral, 2011, p. 72)

Iniciamos as discussões trazendo um fragmento da poesia *Fratricídio* de Cristiane Sobral (2011) para contribuir com a reflexão acerca da dualidade que perpassa a dinâmica das relações raciais no Brasil, em que, mesmo sendo alicerçada no amálgama de culturas, propaga-se o discurso da inexistência de diferenciação quanto ao tratamento social por origem racial. Nos versos, a poetiza denuncia que se por um lado nega-se a discriminação, por outro, ela está latente nas relações de poder. Essa duplicidade dificulta a superação ao racismo. Nesse sentido, no texto que ora apresentamos, buscaremos a luz dos conhecimentos construídos na luta negra, elementos para discutir os processos de extinguir o racismo no Brasil.

Neste capítulo, discorreremos acerca da pergunta que nos fazemos no estudo: Quais as categorias que fundamentam a Educação Antirracista *com* crianças? Categorias que sustentam teoricamente nosso entendimento em educação para as relações étnico-raciais e antirracista, contudo, evidenciamos que não intencionamos aprofundar cada uma delas, mas promover uma reflexão acerca de como aparecem no contexto dos diálogos realizados na escola.

Assim, trazemos autoras e autores que discutem as temáticas a respeito da raça, racismo, identidade, discriminação racial e preconceito a partir da realidade brasileira, a fim de que se construa o entendimento do universo de reivindicações que integram a realidade educacional das pessoas negras no contexto escolar brasileiro, bem como a necessidade de que a educação escolar tenha um fundamento antirracista. Com essa finalidade, expomos uma contextualização da luta antirracista no âmbito educacional a partir da compreensão de sua relevância social. Ancoramos esse processo no entendimento de que a abordagem da Educação Antirracista requer o enfoque de alguns conceitos que constituem essa discussão, com a finalidade de situar o ponto de partida que direciona a construção da percepção acerca do que constitui, fundamenta e valida sua efetivação na sociedade brasileira.

Dentro desse contexto, fundamentamos a articulação e luta do Movimento Negro (MN) no processo de reivindicação pela proposição de legislações que podem assegurar os direitos sociais, culturais educacionais e de cidadania das pessoas negras, e por fim apresentamos a Educação Antirracista com instrumento vital na desconstrução de informações, com caráter de conhecimento, que foram propagadas em âmbito educacional e social considerando que por meio de sua efetivação na escola possamos contribuir para a reescrita da história do povo negro.

Neste estudo, consideramos do mesmo modo a concepção de infância como uma categoria “historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (Sarmiento, 2005, p. 365). Partindo deste ponto de vista podemos compreender que essa é uma categoria dinâmica, e, portanto, podemos falar de infância(s).

O termo infâncias no plural proposto por Sarmiento (2005), intenciona representar uma pluralização dos modos de ser criança, nesse aspecto, pondera que o termo infâncias pode ser entendido como construções sociais que se transformam no tempo e no espaço, sendo possível, na referida perspectiva afirmar a existência de diferentes infâncias. De modo que para Sarmiento (2005, p. 336) “fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos”. A concepção trazida pelo autor, nos direciona a relevância de apreciarmos as infâncias em seus diferentes contextos e vivências sociais no momento em que nos propomos entendê-las como colaboradoras no estudo desenvolvido na escola.

Por dialogar com crianças, pautamos a sustentação de um referencial teórico que contemple autoras e autores que discutem o desenvolvimento de pesquisas *com* crianças, nas quais essa categoria geracional é reconhecida quanto ao de direitos e possibilidades para falar e ser escutada em temas que permeiam o meio social com o qual interagem. As crianças, nesse contexto, são reconhecidas como atores sociais, sujeitos de direitos “suscetível de inserir sua palavra no discurso social” (Passeggi, 2014, p. 109), e com base nesse referencial podemos construir o entendimento das crianças como produtoras de experiências sociais, educacionais e culturais, bem como, narram suas histórias com consistência.

Com isso, ao propor o estudo sobre Educação Antirracista *com* crianças, tomamos como ponto de partida inquietações pessoais, atreladas ao anseio de empreender estudos de forma mais direcionada, do ponto de vista de pesquisadora ingressante nesse campo de conhecimento, à medida que os estudos se desenvolvem nos compreendemos como pessoas negras e nos

aproximamos da história de nosso povo que nos foi negada no decorrer do processo de escolarização e formação docente.

Posicionamo-nos na condição de pessoas que vivenciando o contexto em que se constituem as relações raciais, ansiamos por adentrar neste campo de estudo, sanando indagações que perpassam trajetórias de vida e formação. Partimos do entendimento de que a construção de uma sociedade antirracista perpassa pela estruturação de uma Educação Antirracista, pois, requer um trabalho contínuo e pautado no favorecimento de debates que visem promover a reflexão acerca do problema levando os sujeitos sociais a repensarem posicionamentos e atitudes discriminatórias com foco nas diferenças raciais.

O conceito de “raça” aqui é empregado no sentido sociológico do termo conforme teorizou Antônio Sérgio Alfredo Guimarães<sup>40</sup> (1999, p. 20), no livro *Racismo e Anti-Racismo no Brasil* em que afirma da possibilidade de “construir um conceito de ‘raça’ propriamente sociológico, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica”, de modo a assegurar que o conceito de “raça” não possui fundamentação a partir de características biológicas no contexto das relações sociais, mas, encontrou validação e foi difundido de forma ampla como uma ideologia racial.

Na perspectiva de Guimarães (1999, p. 64), “raça” pode ser teorizada como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”, de modo que o autor salienta, as doutrinas raciais sedimentaram a naturalização das desigualdades entre os seres humanos, servindo como justificativa para que as “raças” ditas, mais desenvolvidas fossem consideradas aptas a governar e dominar outras caracterizadas como inferiores.

As teorias raciais produzidas durante o século XIX foram fundamentadas na concepção de hierarquização entre as “raças”, tais como, o evolucionismo social e darwinismo social<sup>41</sup>, embasaram estudos na Europa e Estados Unidos, foram importados pela elite intelectual brasileira com a finalidade de resolver a situação racial do país, com a abolição da escravização, sendo neste contexto o contingente populacional era visto como um problema para a nação.

Uma breve abordagem dessa conjuntura se faz relevante para que possamos compreender o contexto histórico racial brasileiro, que impulsionou a luta antirracista com a

---

<sup>40</sup> Doutor em Sociologia, atua na área de Sociologia, com ênfase em estudos afro-brasileiros e formação de classes sociais, principalmente nos temas: identidades raciais, regionais e nacionais, racismo e desigualdades raciais.

<sup>41</sup> Esta teoria tem como base o pensamento de Charles Darwin (1908-1882) segundo a qual na luta pela vida e sobrevivência são os melhores que vencem, defendendo com isso a superioridade da “raça” branca.



finalidade de superar as marcas deixadas pelo caráter científico, empregado para mascarar e justificar as desigualdades entre os negros e não negros no Brasil.

De acordo com os estudos realizados por Thomas Elliot Skidmore<sup>42</sup> (1976), historiador norte-americano especializado em História do Brasil, no livro *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, aborda que no final do século XVIII e início do século XIX intelectuais brasileiros, como Sílvio Romero (1851-1914)<sup>43</sup>, Nina Rodrigues (1862-1906)<sup>44</sup>, Oliveira Viana (1883-1951)<sup>45</sup>, entre outros, se apropriam de teorias racistas oriundas da Europa e Estados Unidos, com a finalidade de forjar uma identidade nacional fundamentada na ideia do branqueamento. Isto, porque para a elite brasileira da época, a miscigenação que ocorria no Brasil caracterizava um problema para a nação.

Segundo os críticos da época, esse pensamento caracteriza o surgimento do “racismo a brasileira” fundamentado numa lógica de negação da existência de racismo, logo não existindo descaracterizava-se a necessidade de discussões sobre as desigualdades nas relações raciais, tendo como fruto dessa miscelânea a ideologia do branqueamento como saída para resolver o suposto problema racial. De forma que a ideologia do branqueamento “ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação de suas ideias de que a raça superior - a branca -, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação” (Skidmoore, 1976, p. 63). Assim, com a prevalência da raça superior à medida que o projeto de branqueamento fosse se concretizando ocorreria o melhoramento racial e social da população brasileira ocasionando o desaparecimento dos elementos não brancos. Alvos de críticas, por meio de estudos que alertavam para os equívocos e contradições provocaram o enfraquecimento do debate fundamentado no racismo científico, contudo, as ideias difundidas impregnaram no imaginário de parte da população e ainda na atualidade apresentam resquícios prejudiciais às relações raciais.

Outra teoria que contribuiu para mascarar a tensa relação brasileira no que concerne aos conflitos raciais foi a propagação do mito da democracia racial, disseminado na década de 1930, que visava uma mudança da abordagem da miscigenação que de um problema, passou a ser difundida a ideia de que seria o diferencial da escravidão brasileira. De acordo com o

---

<sup>42</sup> Doutor em História Moderna Europeia, além de escrever sobre América Latina, é um historiador especializado em temas brasileiros, sendo assim chamado de brasilianista.

<sup>43</sup> Advogado, historiador e membro do Instituto Geográfico Brasileiro (IGB), vislumbrava que por meio da mestiçagem teria como resultado o ideal de branqueamento de um povo, que com o passar do tempo extinguiria o sangue negro.

<sup>44</sup> Médico, fundador da Antropologia Criminal Brasileira e pioneiro sobre o estudo da cultura negra no Brasil, defendia que negros e indígenas tinham predisposição natural para o crime.

<sup>45</sup> Sociólogo, jurista e um intérprete da formação do Brasil, defendia a implantação de política eugenista como solução de uma raça ariana.

pensamento de Gilberto Freyre<sup>46</sup> (1933) na obra *Casa-grande e Senzala*, tal diferencial se sustentava que a miscigenação era sinal da forma branda em que tinha ocorrido a escravidão no Brasil, pois em comparação com outros países como Estados Unidos e África do Sul, aqui predominava harmonia entre as três raças (branca, negra e indígena), contudo, “o valor prático de sua obra não estava, todavia, em promover o igualitarismo racial. A análise servia, principalmente, para reforçar o ideal do branqueamento” (Skidmore, 1976, p. 211) atrelado ao reforço de promover progressivamente o desaparecimento das raças inferiores, e, enfraqueceria a construção da consciência racial evitando conflitos em tal vertente.

O historiador e sociólogo Clovis Moura<sup>47</sup>, considerado um dos mais relevantes autores do pensamento social brasileiro, na obra *Sociologia do negro brasileiro*, publicada em 1988, aponta os estudos patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), após a Segunda Guerra Mundial, acerca da realidade racial brasileiro atestaram a inveracidade do mito da democracia racial, segundo Moura, (1988, p. 30) as pesquisas realizadas com rigor científico possibilitaram perceber que “o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da *democracia racial* é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas”, constatando que o mito apenas camuflava a realidade de discriminação e desigualdade estabelecida nas relações inter-raciais no país. Com isso, segundo o autor passou-se a contestar a realidade fantasiosa de harmonia entre as raças, possibilitando que fosse dado um novo enfoque a situação, que além de degradante dificultava o acesso da ascensão social da população negra, ou mesmo a garantia de condições para o exercício da cidadania com base no preconceito de cor.

Ainda de acordo com Moura (1988), os estudos propiciaram o surgimento de entidades negras que tiveram a possibilidade de associar os resultados dos estudos acadêmicos aos fatos vivenciados pela população negra, assim, por meio da análise crítica da realidade puderam intensificar as denúncias e lutas para o enfrentamento do problema racial brasileiro que visavam combater esse pensamento embrionário do “racismo a brasileira” fundamentado numa lógica

---

<sup>46</sup> Doutor em Ciências Políticas, Jurídicas e Sociais na Universidade de Columbia, bacharel em Artes Liberais foi considerado um importante sociólogo do século XX, e escreveu a obra *Casa Grande & Senzala*, no exílio, em 1933.

<sup>47</sup> Clóvis Steiger de Assis Moura fez Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no período em que morou em Salvador nos anos 40, e apenas nos anos 80, recebeu o título de Doutor Honório Saber, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

de negação do racismo, alimentando políticas de homogeneização e desqualificação das características fenotípicas da ascendência africana.

Neste sentido, o escritor Abdias do Nascimento no livro *O genocídio do negro brasileiro* (2016, p. 135) assevera que o racismo brasileiro “caracteriza-se por uma aparência mutável, polivalente e que o torna único; entretanto, para enfrentá-lo, se faz necessário travar uma luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigenocida”. Desta forma, o racismo, por vezes, se manifesta de maneira tão sutil que passa a ser desconsiderado, mantendo a desigualdade e naturalizando as relações sociais desiguais, com isso vai ganhando espaço e se mantendo estruturante.

No livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negras*, Munanga (2020b, p. 160), destaca que no Brasil “a classificação de cor popular é cromática” justificando o motivo da utilização das cores intermediárias entre o preto e o branco representa uma forma de não se identificarem como pessoas pretas, bem como uma tentativa de aproximação com o branqueamento. Nesse contexto, menciona a pesquisa realizada por Moura no ano de 1980 na qual brasileiras e brasileiros não brancos como resposta à pergunta acerca da cor de sua pele atribuíram 136 diferentes cores para se identificarem. Para Munanga (2020b, p. 161), “aos se situarem na zona intermediária entre os mais claros, ou seja, brancos e os mais escuros, ou seja, pretos, eles poderiam dependendo do contexto ter algum privilégio sobre os mais escuros”. Destacamos que a miscigenação racial no Brasil não deve ser entendida apenas como um processo de branqueamento, mas como uma dinâmica complexa cultural, social e histórica. A identidade racial brasileira é resultado da ampla variedade de tons de pele, traços físicos e identidades culturais.

Segundo Munanga (2020b, p. 130) “temos aqui um exemplo nítido do colorismo que não existiria sem a mestiçagem e funcionaria como uma ideologia atuando entre as próprias vítimas do racismo na sociedade”, por isso destaca a interligação entre mestiçagem, colorismo e racismo, e como esses fatores se entrelaçam nos instigando a refletir o modo pelo qual o colorismo funciona como uma ideologia preconceituosa atuando dentro das próprias vítimas do racismo, ressaltando a relevância de identificar o racismo estrutural e as formas de evidências internas dentro das comunidades marginalizadas.

Conforme discorre Gomes (2005), o racismo tem uma complexidade que agrega um misto de comportamentos carregados de sentimentos complexos que afastam a possibilidade de valoração do humano nas relações sociais com base em diferenças étnicas, em decorrência de juízos de valor preconcebidos.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente a outro grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Diante da definição trazida pela autora, consideramos que as condutas racistas vivenciadas na sociedade contribuíram para a introjeção de uma compreensão marginal acerca das pessoas negras, internalizada e arraigada na memória coletiva. Portanto, evidenciamos a persistência dessas condutas no diálogo com as crianças em que denunciam resquícios da introjeção do racismo nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Munanga e Gomes (2016, p. 172) na obra *O negro no Brasil hoje*, afirmam que “trata-se de uma desigualdade construída ao longo do processo histórico, político e social do país, que afeta diferentemente a população branca e negra”, e em concordância pontuamos que as desigualdades de condições socioeconômicas são evidentes a ponto de ser motivo para gerar conflitos entre as crianças na escola, por exemplo, contudo essa associação não fica restrita ao imaginário infantil, isto, porque são frequentes as situações de discriminações e preconceitos, alicerçadas no racismo e que são constatadas no dia a dia.

A educação encontra-se permeada por comportamentos racistas e discriminatórios que cada vez se apresentam mais latentes nas relações sociais, de forma que se faz necessário discutir ao mesmo tempo o conceito de preconceito. Para Gomes (2005, p. 54):

O preconceito é o julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro espaço social significativo. [...] Trata-se de conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior conhecimento dos fatos.

Diferente do racismo o preconceito é configurado como um julgamento antecipado, que impede a aproximação daquilo que é considerado como diferente e, portanto, inadequado. Diante disto, constatamos os prejuízos que os julgamentos baseados nos estereótipos acarretam às relações em diferentes segmentos da sociedade, impedindo a construção de um conhecimento livre de julgamentos.

De acordo com Gomes (2002, p. 46) “a escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem a história de exclusão”. Entendemos que a escola desempenha função salutar na luta contra o racismo e a exclusão social ao incluir práticas educativas que valorizam a história e a cultura

do povo negro e demais grupos marginalizados, e, contribui para a construção de uma sociedade justa, equitativa e sem preconceito racial. É fundamental que assuma essa responsabilidade e adote medidas efetivas para promover a diversidade e a inclusão, garantindo que a comunidade escolar tenha acesso a uma educação que os capacite a compreender e respeitar a diversidade.

A escuta *com* crianças salientou que percebem que o ambiente escolar é composto por diferentes sujeitos, os relatos dos conflitos revelam a necessidade de mediação para proporcionar conhecimentos sobre como lidar com tais diferenças, superando atitudes de estigmatização e interiorização de cunho racial. Reforçando a compreensão de que a instituição escolar exerce função fundamental na formação e socialização dos indivíduos, e é responsável por difundir conhecimentos que refletem a diversidade e pluralidade da sociedade em que vivem, com a finalidade de barrar situações de discriminação racial.

A respeito da discriminação racial, Sílvia Luiz de Almeida (2019, p. 23), no livro *Racismo estrutural*, define-a como “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. Neste caso, ações e atitude são concretizadas por meio do repúdio. No entanto, também pode haver a discriminação positiva, que se concretiza por meio de políticas de ações afirmativas, que visam reparar danos causados pelo processo de segregação racial que dificultam o acesso aos direitos educacionais e sociais de forma equânime por diferentes sujeitos.

Nesse aspecto, Gomes (2012) aponta um conjunto de medidas que foram alcançadas no sentido de garantir a inclusão do negro na educação escolar pública, intensificando-se no debate educacional a partir das décadas de 1940 e 1960 e que paulatinamente foram ganhando espaço no cenário nacional. Tais política tiveram maior representatividade quando, ao ser signatário da Conferência de Durban<sup>48</sup>, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo, e se comprometeu a construir medidas para sua superação.

Sobre a perspectiva do racismo institucional, Almeida (2019, p. 25-26) sustenta que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. Com isso, não é suficiente que se considere em punir a pessoa pela prática do racismo, visto que essa age reproduzindo uma

---

<sup>48</sup> A Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) no período compreendido entre de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul, na Conferência Mundial das Nações contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, foram estabelecidas a Declaração e Programa de Ação de Durban, documentos que instituem a ação da comunidade internacional para combater o racismo.

prática que foi introjetada, no imaginário coletivo, como normal dada a naturalização do racismo na sociedade.

Com o reconhecimento do racismo institucional, o governo brasileiro atesta que a ausência de políticas de inclusão à população afro-brasileira após o fim do regime escravista, pode ser reparada, buscando garantir às novas gerações condições de acesso a políticas nacionais de promoção da equidade, justiça social e condições para que todos e todas possam ter oportunidades de participação e usufruto da cidadania.

A instituição escolar pode ser situada nessa conjuntura em duas perspectivas. De um lado, colocando-se a serviço da naturalização do racismo, distorcendo e ocultando a participação da pessoa negra na produção histórica, econômica e cultural, e, de outro lado, assumindo uma postura política, se colocando como espaço educacional alicerçado em práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos a serviço da problematização da questão racial por meio da institucionalização da Educação Antirracista.

No tópico seguinte discorreremos sobre a organização do Movimento Negro no embate às opressões imputadas à população afro-brasileira alijadas quanto ao direito à cidadania. Dentre as frentes de luta destacamos as reivindicações ao acesso às instituições educacionais e as estratégias de politização das pessoas negras, almejando a mobilização para fortalecimento da resistência diante das desigualdades e de implementação de políticas de acolhimento.

### **3.1 A articulação do Movimento Negro por educação dos afro-brasileiros**

Neste tópico traçamos a trajetória histórica da articulação das pessoas negras organizadas em prol da demanda de inserção da população afro-brasileira no tocante aos direitos à cidadania. Abordamos vertentes que compreendem a exigência da escolarização à desarticulação das teorias pseudocientíficas e o despertar da consciência racial.

As relações raciais estabelecidas no Brasil, no contexto do pós-abolição, podem ser consideradas como motivadoras das dificuldades na formação da identidade étnico-racial. As relações sociais, culturais e educacionais permeadas por conflitos, supostamente inexistentes, são delineados pela ideia de superioridade de um grupo social, em detrimento dos demais, envolvendo a concepção de raça e racismo, e servindo de reprodutoras de desigualdades. Esse cenário se agrava ainda mais devido a influência do mito da democracia racial, ao difundir a falsa crença na inexistência de racismo no Brasil.

Em consequência de tais posturas, predominou o acesso limitado às instituições de educação no período pós-abolição, por meio da legitimação de um grupo detentor do poder

hegemônico, formado por pessoas consideradas como únicas possuidoras do direito de desfrutar da educação escolar. Essa parcela da sociedade organizada, enquanto classe, fomentou ações para manter seu *status* social, cultural e econômico dominante, em oposição ao grupo a quem foi negado o direito de ter acesso as condições favoráveis de escolarização.

Isto, porque a sociedade da época olhava para as negras e negros como ex-escravos, em muitos casos como uma “mancha negra” na população brasileira que precisava ser erradicada (Nascimento, 2016). Destarte, essa realidade impulsionou a organização de ambos os polos: a população afro-brasileira reivindicava por educação gratuita para as crianças brasileira, em contrapartida o grupo hegemônico tomava medidas que intencionavam o branqueamento da nação, visto que para a elite a pluralidade racial representava uma ameaça para construção da identidade nacional.

De acordo com Munanga (2020a), muitos intelectuais da época empreenderam esforços pela busca da identidade nacional, desenvolvendo várias tentativas de branqueamento da população brasileira, segundo a qual progressivamente as raças negras e indígenas seriam extintas, não obstante, essas condições que se caracterizam por profunda e estratégica degradação social, econômica, cultural e educacional, induziu esse grupo subalternizado a desenvolver novas formas de resistências, uma vez que durante o período que o sistema escravista imperou, desde o contato inicial dos europeus com o Continente Africano, negras e negros praticavam formas de resistência, de não aceitação da situação de pessoas escravizadas, e de manter viva a cultura africana nas diásporas.

Visto que, no contexto brasileiro, a abolição da escravatura não se deu acompanhada de políticas de acolhimento das pessoas negras, por meio da escolarização, bem como nos demais aspectos de inclusão social. Com isso, as condições de acesso à escola pelos afro-brasileiros no período da pós-abolição desencadearam uma série de reivindicações da parte de pessoas negras que se organizaram para conquistar o direito de serem escolarizados.

Ansiavam pela possibilidade de reconstruir suas vidas e adquirir melhores condições de trabalho para seus descendentes. Assim, dentre as barreiras impostas a esta parcela da população brasileira, a exclusão escolar através de políticas públicas educacionais que não reconheciam as necessidades individuais e coletivas, dificultava alcançar os objetivos. Nessa conjuntura, o caminho seguido por ativistas e intelectuais comprometidos com os estudos das relações raciais no contexto educacional incidiu na contraposição às desigualdades que atingiam a população afro-brasileira, e no impulsionamento da politização das relações sociais e educacionais.

Petrônio Domingues<sup>49</sup> (2007) no artigo *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*, traça um panorama dos movimentos de mobilização racial negra no Brasil compreendendo o período republicano entre os anos de 1889 e 2000. Nessa conjuntura Domingues (2007, p. 101) define esse movimento político, que tem a raça e a identidade racial, como fator determinante de mobilização.

Movimento negro é 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.

Concordamos com o autor de que o Movimento Negro é sinônimo de luta, visto que representa o enfrentamento elencando medidas indispensáveis para denunciar o preconceito e a discriminação, abordando as barreiras imposta à população negra nos âmbitos sociais, econômicos, culturais, educacionais, entre outros, imbutidos na estrutura organizacional da sociedade brasileira no decurso da história do Brasil.

No referido artigo, o autor apresenta três fases que engendraram a organização do Movimento Negro nessa trajetória com enfoque no “movimento político de mobilização racial” (Domingues, 2007). De acordo com o autor a primeira fase vigorou entre 1889 e 1937, nesse período destaca a criação de clubes, grêmios e associações em alguns estados brasileiros e que fora denominando Imprensa Negra Brasileira (INB), com o surgimento de publicações destinadas a tratar as questões específicas desse segmento da população empenhados na batalha contra o “preconceito de cor” (Domingues, 2007). Em 1931 é fundada em São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB) segundo o autor a mais importante entidade negra do país na primeira metade do século XX.

A segunda fase perdurou entre os anos 1945-1964, da segunda república à ditadura militar, evoca “o Teatro Experimental do Negro (TEN) como um dos importantes agrupamentos dessa fase, fundado em 1944 no Rio de Janeiro e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança” (Domingues, 2007, p. 103), surge por meio da dramaturgia e, exercia a finalidade de contestar a discriminação que atingia a população negra formando atores e dramaturgos negros ao retratar a herança africana na expressão brasileira.

A terceira fase do Movimento Negro organizado de acordo com Domingues (2007) compreendeu o período entre 1978-2000, ou seja, do início do processo de redemocratização à

---

<sup>49</sup> Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), e Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).



Nova República. Assim, como outros movimentos sociais, o Movimento Negro, desarticulou, mesmo que de forma temporária, a organização da luta que vinha sendo travada de enfrentamento do racismo, em decorrência de acusações feita pelos militares, de que o movimento estaria criando um problema que não existia no país, diante da alegação de que o no Brasil não existia racismo.

Segundo o autor, somente a partir da década de 1970, o debate contra o racismo pode ser reorganizado politicamente no confronto com o regime racista, a partir da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, em que essa nova fase foi a “maior dentre as organizações que surgiram”. Assim, assevera Domingues (2007, p. 114):

No Programa de Ações, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças da luta contra o racismo e exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Analisando a lista de ações defendidas pelo MNU na década de 1980 podemos evidenciar que muitos dos itens elencados, são pauta de reivindicação do Movimento Negro ainda na atualidade, demonstrando que almejamos superar as heranças históricas da escravização das pessoas africanas que culminaram com o tratamento desigual à população negra impregnada no racismo estrutural ainda vigente. Tivemos alguns avanços como a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, mas ainda batalhamos para que a efetivação ocorra de forma satisfatória.

Na conjuntura de mobilização do referido período histórico, destacamos a representatividade do TEN diante do reconhecimento da expressividade do propósito empreendido por seus idealizadores no cenário de reivindicações pela cidadania e consciência racial, na qual a educação foi tomada como mecanismo para a inserção do povo negro na sociedade, instruindo politicamente para que pudesse perceber que o espaço ocupado não era condizente com o seu valor como parte integrante da cultura brasileira.

Nascimento (2004) um dos idealizadores do TEN, no artigo *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*, traça um panorama da criação e do trabalho desse movimento, que atuava em duas frentes, denunciando os equívocos propagados pelos estudos com base no racismo científico e instigar a tomada de consciência por parte da população afro-brasileira para a situação que estava inserida. A alfabetização dos integrantes era uma das primeiras propostas

do grupo, que “visava trabalhar a valorização do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (Nascimento, 2004, p. 210), e com isso almejavam a valorização das pessoas negras, as quais estavam sendo negligenciadas quanto aos direitos básicos, assim, por meio da educação proporcionava elementos para que essa camada da população tivesse condições de refletir de forma crítica sobre a situação de desigualdade social que as colocava na condição de desprestígio e conformismo numa sociedade excludente. O TEN foi uma ferramenta utilizada para promover um debate crítico abordando aspectos relacionados a “cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares e vida social e assim por diante” (Nascimento, 2004, p. 221), não acessíveis à população negra naquele período.

Na contemporaneidade, podemos citar o trabalho desenvolvido pelo Movimento Negro na cidade de Imperatriz no estado do Maranhão em que o Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCN-NC) em parceria com a Coordenação da Educação da Igualdade Racial de Imperatriz (CEIRI) utiliza o Teatro como recurso para promover a mobilização da comunidade estudantil na promoção do debate sobre a literatura negra e indígena envolvendo estudantes do Ensino Fundamental e Médio das instituições escolares da rede municipal e estadual. De maneira que por meio da participação na Mostra de Interpretação Teatral de Literatura Negra (FESTIAFRO) traz ao debate poemas, contos, crônicas e a dramaturgia com temáticas pertinentes, de modo que em 2023 contempla a IX edição. As apresentações realizadas pelos estudantes são fruto de pesquisas desenvolvidas no decorrer do ano letivo possibilitando que as crianças e jovens tenham acesso a publicações de pessoas negras com base em obras literárias que abordem a literatura negra e indígena, entre outras temáticas.

Enquanto o TEN, em 1940, recorria ao Teatro para engajar as pessoas negras ofertando a possibilidade de serem alfabetizados para a tomada de consciência quanto ao regime opressor da época, o FESTIAFRO, em 2023, possibilita que jovens estudantes tenham conhecimento da história de descendentes que regime negou acessibilidade por meio da escolarização. Em épocas tão distantes cronologicamente que os dois grupos têm em comum a luta contra o racismo e a finalidade de alcançar a construção da equidade social, racial, religiosa e cultural. Com isso, percebemos que as reivindicações pelo acesso as condições adequadas de educação escolar, vem de longa data e perdura na atualidade, requerendo a garantia ao direito de conhecer a luta e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a história e cultura do Brasil.

Para tanto, Gomes (2017, p. 24) no livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, refere-se à educação como um “direito social que foi arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo

foi sistematicamente negado aos negros e negras brasileiros”. Nesse sentido, destaca a atuação do Movimento Negro como agregador de reivindicações visando a emancipação da população afro-brasileira por meio da educação.

Ao abordar a trajetória de resistência e reivindicações por políticas afirmativas de inclusão das pessoas negras, o alcance de seus direitos como cidadãs e cidadãos brasileiras, Gomes (2017) nos indica que o processo de inclusão educacional foi conquistado a partir da reivindicação de coletivos organizados, dentre os quais se pode destacar o Movimento Negro, uma vez que as conquistas decorrentes da contínua atuação deste Movimento, sobretudo na esfera educacional, perpassa pela superação de uma educação escolar que repetidamente negou a potencialidade das pessoas afro-brasileiras e a relevante participação na constituição histórica e cultural brasileira.

Neste sentido, “entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). E, para o Movimento Negro a educação é um fator de extrema relevância para a emancipação das pessoas negras, que mesmo livre do cativeiro não tinham as mentes libertas da condição de servidão a que foram submetidos por séculos, sendo caracterizado como uma organização politicamente fundamentada pela consciência do pertencimento étnico.

Nesse contexto de luta contra-hegemônica a educação, segundo Gomes (2012, p. 735):

É compreendida pelo movimento negro como um direito, paulatinamente conquistado por aqueles e aquelas que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimento que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadão que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação

Dessa forma, a autora explicita que fora imprescindível a ação do Movimento Negro organizado para que os afro-brasileiros conseguisse de forma morosa a inserção social por meio da educação, uma vez que, o estado não amparou nem os acolheu nas instituições escolares posto que, foi o próprio movimento responsável por arregimentar esforços em prol da escolarização dessa população.

Zélia Amador de Deus (2020)<sup>50</sup> na obra *Caminhos Trilhados na Luta Antirracista*, autobiografa sua história entrelaçando os diversos espaços nos quais atuou e ainda atua de forma consciente, ativa e coerente com o propósito de alcançar uma sociedade com equidade racial.

---

<sup>50</sup> Artista, diretora de Teatro, militante do Movimento Negro, Professora na Universidade Federal do Pará (UFPA) é dona de uma história politicamente posicionada.

De acordo com a autora, uma ação necessária para promover o combate ao racismo consiste: “pensar em estratégias para a construção de um contradiscurso eficaz, capaz de [...] eliminar ações discriminatórias. [...] concretamente opera ações que mudem o quadro de prejuízo das vítimas do racismo” (Deus, 2020, p. 73), e, com tal pensamento a estudiosa nos convida a rebater o discurso racista com um contradiscurso que avança para o plano da ação concreta.

Destarte, faz-se necessária a implementação de um projeto vinculado as políticas educacionais que fortaleçam o trabalho dentro de cada instituição de educação, de forma a garantir que a população jovem receba uma formação livre de discriminação e preconceito. Tendo em conta, que o racismo foi sustentado e alimentado com base nas relações de poder e submissão, a construção do contradiscurso é uma necessidade para que se possa propiciar um conhecimento sedimentado no reconhecimento do Continente Africano como o berço da humanidade, no qual a composição consiste numa diversidade geográfica, biológica, linguística, étnica e cultural (Deus, 2020). No contexto dessas relações, o trabalho pelo amparo por descendentes de africanos se deu a partir da tomada de consciência de grupos organizados para garantir as crianças afro-brasileiras o acesso à educação.

A organização social como fruto das lutas do Movimento Negro por meio da articulação em diferentes regiões brasileiras em defesa da escolarização dos afro-brasileiros resultou na promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), de 10 de janeiro de 2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), tornando obrigatório o estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educativas do país, e incluindo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar. Em suma, alcançar a efetiva instrumentalização da referida Lei, demanda muito empenho, garantindo a continuidade do que já foi realizado até aqui, efetivando uma Educação Antirracista, de fortalecimento e respeito à diversidade étnico-racial com foco na superação das desigualdades raciais no Brasil.

Por fim, compreendemos que esta seja uma tarefa desafiadora, visto que o trabalho para o apagamento da história e cultura das civilizações africanas se deu por séculos, de subjugamentos e inferiorização sistemática dos povos africanos, na tentativa de romper com qualquer elemento que pudesse manter uma conexão desse povo com suas ancestralidades. Para tanto, da parte de africanas e africanos persistiram resistências de diversas formas para garantir os laços com as origens ancestrais.

### 3.2 Os caminhos para uma Educação Antirracista na legislação brasileira

Neste item abordamos acerca das conquistas legislativas que subsidiam a estruturação da Educação Antirracista em âmbito nacional. Assim, pontuamos que os caminhos para alcançarmos a abrangência das relações étnico-raciais na esfera educacional são alicerçadas em Leis que antecederam a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003).

A promoção de uma educação que valorize e respeite a diversidade étnico-racial brasileira encontra-se regulamentada na Constituição Federal (CF) de 1988, que tem como um de seus princípios fundamentais a garantia da promoção do bem-estar de todas e todos sem preconceito de raça, origem, cor, credo, idade, sexo e quaisquer forma de discriminação.

Da mesma forma, encontramos base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que no artigo terceiro determina no parágrafo único que os direitos de que tratam a referida legislação “se aplicam a todas as crianças e adolescentes sem discriminação do nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia, ou cor, religião ou crença (Brasil, 1990)”. É notório no teor da legislação a abrangência quanto aos direitos legados às crianças e adolescentes, sendo a educação um direito básico, do mesmo modo deve ser contemplado quanto a ampla oferta.

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), quando se refere às condições para o acesso e permanência na escola em consonância com a CF propõe-se a ofertar a educação no que concerne à qualidade sem acepção das pessoas que terão esse direito garantido. E, por fim, na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) que alterou a LDB e tornou obrigatório aprender a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação, dentre outros documentos que defendem a valorização, e ressaltam a contribuição do povo negro para a formação da sociedade.

Tal aparato legal, inserido na rotina escolar, além de fortalecer a estruturação de uma imagem positiva para as crianças de descendência africana, contribuem para o enfraquecimento do discurso discriminatório e pejorativo que fundamentam atitudes racistas reproduzidas no ambiente escolar pela ausência da temática no planejamento. A conquista da valorização da cultura negra, decorrente da obrigatoriedade de que a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros componha o currículo escolar se insere nesse contexto, podendo ser considerada como uma das mais substanciais conquistas legislativas para as relações étnico-raciais (Gomes, 2017). Nesse contexto, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) é nevrálgica em direcionar ao currículo da Educação Básica a necessidade de que seja reestruturada a forma como as pessoas negras com suas histórias e culturas, aparecem no contexto escolar, tanto nos conteúdos como

nas relações sociais, requerendo a construção do respeito e conhecimento das contribuições do povo africano na constituição da nação brasileira, indicando dessa maneira a necessidade de uma Educação Antirracista.

Nesse ínterim, alcançar a Educação Antirracista perpassa pela superação de uma estrutura que sustenta a desigualdade e dificulta a valorização da diversidade que deu origem a formação da população brasileira. Dessa forma, o primeiro movimento em direção a Educação Antirracista, situa-se no reconhecimento da existência do racismo nas relações sociais, de maneira ampla, e escolares, de maneira específica. Somente com esse reconhecimento é possível que a temática étnico-racial seja problematizada, questionada e discutida por meio de um diálogo fundamentado em um conhecimento verídico, delineando a desestruturação do discurso que foi propagado com base no mito da democracia racial, segundo o qual há a ausência de conflitos na convivência entre as pessoas, prevalecendo a harmônica relação inter-racial como característica da sociedade.

É mister que sejamos reconhecidos como uma sociedade originalmente constituída pela diversidade. Tal reconhecimento, faz parte do movimento para a reescrita da história da nação. Nesse sentido, a já referenciada alteração na LDB foi uma grande conquista, contudo, legislações que antecederam a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) traziam em seu escopo a defesa do necessário respeito a diversidade.

A Constituição Federal de 1988 traz esse pensamento nos objetivos fundamentais, nos quais declara o propósito de:

Artigo 4º – Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. Artigo 5º Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e a propriedade nos termos estabelecidos na Carta Magna (Brasil, 1988).

O texto da CF é enfático ao estabelecer o objetivo de que todos, sem discriminação ou preconceito, podem ter direitos de cidadania de forma equânime, e não no sentido de homogeneização, com destaque relevante a fim de evitar distorções prejudiciais ao respeito às especificidades e necessidades da população que constitui a nação brasileira. Para que seja possível a promoção do bem de todas e todos, nos termos da constituição, pensando em específico a escolarização, esse processo necessita ser considerado respeitando as condições que garantam o espaço para a convivência saudável e com respeito às diferentes identidades.

A LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) vem reforçar as determinações constitucionais, trazendo em seu bojo indicativos para a promoção da diversidade étnico-racial, considerando as

contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, defendendo a abordagem das referidas temáticas, sobretudo na aprendizagem da História do Brasil. No artigo vinte e seis em que delimita a organização curricular dos sistemas de ensino, no parágrafo quarto mais uma vez determina “no ensino de história do Brasil seja levado em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 20). Assim, determina que seja levado em conta o conhecimento das diferentes culturas e etnias, mas não especifica de que forma a abordagem do conteúdo deverá ser feita e que aspectos serão enfatizados na proposição dos conteúdos nos diferentes níveis e modalidades educativas.

As determinações legislativas abriram precedente ao fortalecimento das reivindicações quanto educação pautada na abordagem da história dos povos africanos e afro-brasileiros. O passo seguinte seria viabilizar a implementação no currículo escolar, nesse interim dentre as limitações configurava a lacuna que a ausência dos saberes produzidos pela população negra em toda a história do país foi silenciada na memória nacional.

Na sequência, destacamos algumas medidas em âmbito governamental, propostas como políticas educacionais, que almejavam viabilizar o desenvolvimento de um trabalho formativo a ser multiplicado de forma a disseminar a valorização da diversidade étnica, superando a visão eurocêntrica que predominara até então. Com essa perspectiva, o Governo Federal criou, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). De acordo com Matilde Ribeiro, titular da pasta na época, com a criação da SEPPIR “o governo assume o compromisso de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da educação negra brasileira” (Ribeiro, 2004, p. 8). Aqui tem-se o indicativo de uma mudança de postura na esfera governamental, no sentido de delinear estratégias para construir uma proposta que incluía os direitos educacionais da negritude de se ver representada na história e cultura nacional.

Em 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer n. 03 (Brasil, 2004) que elaborou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e a Resolução n. 01 (Brasil, 2004) que instituiu as orientações para a concretização do conteúdo da nova Lei. A relevância desses documentos consiste na materialização do que fora proposto na LDB (Brasil, 1996) quando trata de incluir as contribuições da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar.

De modo que o Parecer nº 03 (Brasil, 2004) visando subsidiar a implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) propõe:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-raciais – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática em que todos igualmente, tenham seus direitos e sua identidade valorizados (Brasil, 2004, p. 10).

Assim, a proposição trazida pelo Parecer cumpre o caráter de política de ação afirmativa, assumindo a tarefa de propor medidas de reparação à omissão sofrida na abordagem curricular das contribuições do povo negro para a história e cultura do país, e, ainda, quanto aos direitos da cidadania. Considerando isso, traça as indicações normativas para que a educação das relações étnico-raciais seja contemplada nas instituições de educação, configurando um aporte para que se busque as orientações ao trabalho pedagógico voltado para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra (Brasil, 2004).

Neste mesmo sentido, o documento *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, foi uma relevante publicação oficial do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicado em 2006. A obra é uma coletânea composta por textos de autores/as, elaborados/as com a participação de estudiosos/as e educadores/as de diferentes áreas de conhecimento, e organizados em sete seções: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura, Educação Quilombola, e uma última parte com sugestões de atividades para cada um dos níveis e modalidades contempladas no documento, e, conta ainda com um glossário com termos e expressões antirracistas.

Ricardo Rodrigues<sup>51</sup>, secretário da SECAD no período da publicação do referido documento, afirmou que no entendimento da Secretaria, era “um instrumento para construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial” (Rodrigues, 2006, p. 14). Aqui fica evidente a proposta do rompimento com o racismo na esfera educacional, visto que com a proposição de uma Educação Antirracista, velhos ranços acerca das pessoas negras podem ser desconstruídos com um conhecimento amplo da civilização africana e afro-brasileira.

O Parecer n. 01 salienta “temos, pois, pedagogias de combate ao racismo a criar” (Brasil, 2004, p. 15), de forma que a necessidade de criação de uma Pedagogia é apresentada como uma das intenções das *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006), no texto introdutório do Grupo de Trabalho (GT) referente ao Ensino Fundamental.

---

<sup>51</sup> Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) do Rio de Janeiro.



Sob essa perspectiva, os documentos direcionam para que o trabalho com a Educação Antirracista seja decorrente da orientação de uma Pedagogia Antirracista desenvolvida por um conjunto de estratégias que irá direcionar o fazer pedagógico planejado, e, portanto, superando a realização de práticas isoladas e esporádicas. Para tal finalidade o documento apresenta as orientações didático-pedagógicas para a introdução do tema por meio de orientação aos profissionais da educação com base nos valores civilizatórios africanos para a construção do conhecimento (Brasil, 2006).

Em 2008, a LDB (Brasil, 1996) sofreu nova alteração por força da Lei 11.645 (Brasil, 2008) que inclui o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos artigos contemplados pela Lei 10.639 (Brasil, 2003). No texto traz as especificidades da abordagem das temáticas no currículo, passando o artigo 26-A a ter a seguinte redação:

§1º O conteúdo programático a que se refere o artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracteriza a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (Brasil, 2018, p. 20).

Diante do arcabouço legislativo que regimenta a proibição de qualquer tipo de preconceito (Brasil, 1988) e que traz a diversidade étnico-racial como um princípio da educação brasileira (Brasil, 1996) e a obrigatoriedade da abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira na educação nacional, consideramos que o caminho para a promoção da Educação Antirracista encontra substancial amparo legal. Por conseguinte, um conjunto de medidas foram tomadas para amparar e orientar o trabalho pedagógico e curricular coerente com as determinações estabelecidas para a educação das relações étnico-raciais.

Foi publicado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2009), documento elaborado com a participação de movimentos sociais, com a seguinte finalidade:

Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11645/2008, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades (Brasil, 2009, p. 16).

Não obstante, abordamos anteriormente a maneira como foram ancorados no imaginário nacional julgamentos para a desvalorização dos povos africanos e descendentes no decorrer da história do Brasil, também pontuamos as sucessivas reivindicações da militância negra para o reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que culminou com a proposição de políticas educacionais, das quais a promulgação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) é fruto. No entanto, não era de se ignorar que surgiriam dificuldades no que concerne à implementação da Lei nas instituições escolares de forma ampla e satisfatória, por inúmeros motivos, dentre os quais se destaca a escassez de material didático pedagógico com a abordagem inclusiva. Assim, o plano de ação se torna relevante por elencar de que forma cada ente poderá organizar a o desenvolvimento das ações necessárias para superar o racismo dentro da instituição escolar e na sociedade.

O plano foi resultado das contribuições advindas da resposta a solicitações realizada pelo MEC por meio do documento *Contribuições para a Implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, elaborado em seis encontros que foram denominados *Diálogos Regionais para Implementação da Lei 10.639/03*, do conjunto de ações que o referido Ministério desenvolveu e intensificou a partir da fundação da SECAD em 2004, e ainda, de documentos e textos legais sobre as relações étnico-raciais. Contribuíram para elaboração do documento: UNESCO, técnicos do MEC e da SEPPIR, movimentos sociais, Movimento Negro, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de intelectuais e militantes da causa antirracista.

A validade de tais publicações é inquestionável, especialmente pela forma democrática e participativa na qual foram construídas, porém, é necessário questionar se foram viabilizados momentos de formação continuada com docentes para proposição de projetos didáticos como suporte para produção e ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Básica e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Instituições de Educação Superior (IES). Visto ainda, que por ser fruto de uma educação escolar eurocentrada carece de docentes que possuam preparo para ministrar aulas com conteúdo multiculturais. De maneira que tão necessário quanto a elaboração de documentos que orientem o trabalho docente, ocorra a contextualização da diversidade histórico-cultural brasileira por meio da aplicabilidade no cotidiano escolar abordando a constituição da sociedade por diferentes povos e etnias.

Neste sentido, Cavalleiro (Brasil, 2006), no texto introdutório das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, reconhece a implementação da Lei 10.639

(Brasil, 2003) como resultado das reivindicações do Movimento Negro, contudo, pontua que não garantiu de imediato a mudança nas práticas docentes. A discussão racial deve ser encarada como uma demanda social, política e cultural a ser enfrentada por todos, não é algo particular, que deve interessar somente às pessoas pertencentes ao grupo étnico/racial negro.

As legislações n. 10.693 (Brasil, 2003) e 11.648 (Brasil, 2008), o Parecer CNE/CP n. 03 (Brasil, 2004), a Resolução CNE/CP n. 01 (Brasil, 2004) são instrumentos legais que trazem as orientações para que as instituições escolares tenham um delineamento das atribuições para a efetivação das transformações urgentes na proposição de medidas pedagógicas para acolher a multiplicidade de identidades representadas no ambiente escolar, garantindo a cada indivíduo o conhecimento crítico e o acesso à cidadania.

Destarte, Munanga (2005) no texto de apresentação do livro *Superando o racismo na escola*, afirma que não basta relacionar esse fenômeno do racismo à falta de conhecimento, visto que até pessoas com alto grau de formação cometem racismo. E, em paralelo têm-se uma realidade na qual coexistem informações sobre a escravidão, a cultura, a religião, dentre outros aspectos referentes às relações entre os povos africanos, europeus e brasileiros que foram erroneamente difundidos, inclusive nos livros didáticos.

No entanto, o conhecimento crítico é um caminho possível para desconstruir a estrutura que reforça práticas sociais racistas. Dessa forma, Munanga (2005, p. 17) confirma:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente [*sic*] exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Além de evidenciar a necessidade da transformação na forma como educadoras e educadores pensam as relações raciais, o estudioso reforça o ato de educar como dotado da possibilidade de construir a democracia nacional na qual haja a valoração das histórias dos diferentes povos.

Na história recente vivenciamos a descontinuidade das políticas que vinham sendo estruturadas pelo poder público com foco na superação das desigualdades ocasionadas pelo racismo no Brasil, em face do golpe que ocasionou o *impeachment* da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, em agosto de 2016, o desmonte da agenda de políticas públicas se agravou no período entre 2018 e 2022 diante do acesso ao poder executivo federal de um governo de extrema direita, ocasionando redução em políticas públicas destinadas à pauta

da equidade racial e da superação do racismo. De acordo com Gomes, Silva<sup>52</sup> e Brito<sup>53</sup> (2021, p. 8) as pautas dos movimentos sociais “em prol do reconhecimento e do direito à diversidade, muitas das quais haviam se transformado em políticas públicas e programas de governo [...] perderam força. Outras foram destituídas e outro grupo tem sido descaracterizado”, de forma que tais medidas afetaram as camadas menos favorecidas de maneira geral, e, diretamente, a população negra.

No referido período foram desenvolvidas ações, tanto pelo Movimento Negro como iniciativas individuais e de coletivos organizados, Organizações Não Governamentais (ONGs), de enfrentamento e denúncia dando visibilidade ao racismo e às vulnerabilidades que afetam a população negra. Consideramos que a adesão de pessoas de diferentes segmentos da sociedade a esse movimento, seja fruto da ampliação da consciência quanto a desigualdade racial. Atualmente, com a retomada do poder executivo nacional por um governo democrático, assistimos a retomada de medidas da gestão pública à pauta antirracista em esfera nacional.

Gomes (2017) expressava a preocupação diante do contexto de políticas de retrocesso, considerando que poderiam representar uma ameaça às conquistas que foram sendo alcançadas pela população afro-brasileira desde a década de 1930. É neste cenário em que transcorrem reformulações nas políticas públicas educacionais, no qual se faz urgente a busca por medidas de ressignificações das relações raciais inseridas em nosso trabalho, alicerçado em vivências de Educação Antirracista *com* crianças no universo escolar.

Devemos considerar que é dentro da escola que a relação de concretude da Educação Antirracista se materializa por meio do trabalho docente fundamentado no compromisso com a validação do legado histórico e cultural provenientes da nossa herança africana. Nesse contexto, docentes que lidam com o conhecimento necessitam ter fundamentos para o diálogo, com respeito a diversidade, de forma que estejam amparados consistentemente para mediação de conflitos envolvendo as relações étnico-raciais no espaço escolar. Conforme anteriormente afirmado, admitir a existência do racismo é um passo fundamental para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento dentro da escola.

Destarte, Vera Neusa Lopes<sup>54</sup> (2005), no texto *Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didáticos-pedagógicos e conquistas de novos comportamentos* que compõe a

---

<sup>52</sup> Paulo Vinícius Batista da Silva Pós-Doutorado em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra (UPF) em Barcelona (2014). É professor desde 1995 da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua, desde 2017 como Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD-UFPR).

<sup>53</sup> José Eustáquio de Brito é Doutor em Educação e Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

<sup>54</sup> Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais com Especialização em Planejamento da Educação.

obra *Discutindo racismo na escola*, chama atenção para o fato da escola assumir uma nova abordagem em que, de forma problematizadora, discuta assuntos que permeiam a realidade referente ao pertencimento étnico racial.

A escola que se sabe como parte dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos de modo consciente (Lopes, 2005, p. 189).

Com base no apontamento da autora, destacamos que no decorrer da história a escola também foi utilizada como vetor de segregação racial, ao passo que não possuía acessibilidade para o acolhimento de discentes de origem afro-brasileira que, em grande número, não conseguiam se adequar aos modelos e padrões que regimentavam a organização escolar e acabavam não dando continuidade à escolarização.

Nesse contexto, de acordo com Nascimento (2016, p. 94) “o sistema educacional funcionava como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural”. À medida que reproduzia em seu interior, um ambiente carente de diversidade cultural, concretizado pela efetiva supervalorização de uma cultura como sendo a ideal em detrimento das demais, transformando este em um ambiente hostil. Somado a isso, “as leis de imigração nos tempos de pós-abolicionistas que foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da ‘mancha negra’ da população brasileira” (Nascimento, 2016, p. 94), sem instrução a inserção das pessoas ex-escravizadas era dificultada, e com isso eram mantidos nas atividades de menor prestígio social.

A luta para superação perpassa por um processo de reeducação entre as pessoas (Brasil, 2004), desta forma, a estruturação da mudança de atuação da escola frente às relações raciais, requer que sejam inseridos elementos que promovam a valorização dos diferentes sujeitos e o combate a condutas preconceituosas, racistas e discriminatórias. Proporcionando “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concreto das nações como espaços democráticos igualitários” (Brasil, 2004, p. 13). Considerando esse cenário a escola tem a função empreender estratégias pedagógicas capazes de eliminar o desrespeito às diferenças, constituir pessoas transformadoras, com senso crítico, firmes no respeito, justiça e equidade, impulsionando um diálogo com o intuito de contribuir com a percepção de que existe uma história a ser conhecida a fim de gerar novas atitudes de respeito nas relações raciais.

Assim, a proposição de uma Educação Antirracista leva em consideração a necessidade da instituição escolar poder ser um espaço no qual o respeito às diferenças seja garantido no processo de socialização. A constituição de uma sociedade antirracista pressupõe um trabalho a longo prazo e encontra inúmeros desafios, dentre os quais é evidenciado a constante negação da existência do racismo.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) exemplifica, na obra *Quem tem medo do feminismo negro?* como o racismo transpassa a cultura e o dia a dia dos brasileiros, ao retratar a forma como a mídia, salvo raras exceções, faz uso do humor.

O que se vê é um humor rasteiro, legitimador de discursos e práticas opressoras, que tenta se esconder por trás do riso. Sendo a sociedade racista, o humor será mais um espaço onde esses discursos são reproduzidos. Não há nada de neutro – ao contrário, há uma posição ideológica muito evidente de se continuar perpetuando as opressões (Ribeiro, 2018, p. 29).

Esse mesmo humor usado pela mídia acaba sendo reproduzido nas relações escolares entre as crianças, deixando a vítima de certa forma, sem argumentos para barrar tais ações, pois elas tendem a serem justificadas como uma simples “brincadeira”. Em contrapartida não se tencionam outros aspectos, por exemplo, como a vítimas das “brincadeiras” se sentem ao serem ridicularizadas, humilhadas diante do grupo de colegas, pelo simples fato de ter a cor da pele preta ou cabelo crespo? E, as crianças agressoras em que fundamentam tais “brincadeiras”? E ainda, quais as consequências desse tipo de “brincadeira” para a convivência entre esses sujeitos nos diferentes espaços que ocupam e ocuparão na sociedade? São atitudes como estas que precisam ser rompida, pois ao silenciar a escola alimenta condutas de reprodução de preconceitos que contribuirão para o afastamento das crianças de uma relação adequada com elementos edificantes da cultura ancestral. Pontuamos que “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (Brasil, 2004, p. 14), diante disto corroboramos a responsabilidade de educar para desfazer a mentalidade racista.

Faz-se necessário buscar a raiz do problema para mostrar que a língua nunca é neutra e mesmo uma “piada”, que parece uma inocente “brincadeira”, tem origem nada inocente em uma teoria que foi criada para justificar a desumanização dos povos negros como justificativa para a exploração de sua força de trabalho por meio da escravização. Em síntese pontuamos que, a reprodução dessas “brincadeiras” reforça a discriminação racial e ainda dificulta a construção da identidade étnico-racial de grande parcela da população que não se reconhece

como afro-brasileira. A identidade étnico-racial de acordo com Gomes (2005, p. 44) é conceituada como:

Um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Percebemos que a autora ressalta a dimensão da função da escola no processo de construção da identidade dos discentes com a responsabilidade de difundir elementos que agreguem valor às representações sociais das diferentes origens culturais da população brasileira que de certa forma encontra-se representada no espaço escolar, e com isso, a instituição carece assumir uma postura inclusiva perante a comunidade escolar.

Apesar do que podem pressupor os defensores de uma democracia racial brasileira, que os diversos grupos étnicos no Brasil possuem os mesmos direitos e participação nos sistemas político, econômico e social, o Brasil é, sim, um país de cultura calcada no racismo estrutural em que as características fenotípicas do povo negro ainda servem de base para o preconceito racial. Para Almeida (2019, p. 32), “o racismo estrutural é resultante da própria estrutura social, ou seja do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Encarado dessa forma, compreendemos que nem sempre a atitude racista seja uma construção de caráter individual, mas que seja algo que se propagou no imaginário coletivo, de tal forma que passa a ser quase que justificando uma suposta naturalização nas condutas sociais. Com isso, normaliza-se a reprodução das desigualdades por meio de atitudes, ações e omissões, introjetando e alimentando a compreensão de qual seja o lugar das pessoas negras nas relações sociais, de forma que para extirpá-lo somente por meio da implementação de um processo de Educação Antirracista.

Sendo a instituição escolar um espaço social de conflitos e contradições, no qual as identidades pessoais vão sendo engendradas, então como construir uma identidade positiva em relação ao pertencimento étnico-racial? Isto, porque vivemos uma sociedade na qual o racismo está presente no cotidiano “as instituições que não tratem de maneira ativa e como problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas, já tidas como ‘normal’ em toda sociedade” (Almeida, 2019, p. 32). Mais uma vez endossamos que as medidas não devam ter como foco a mudança de comportamentos dos sujeitos, mas de padrões que foram propagados e, portanto, institucionalizados.

Diante da construção social pejorativa do ser negra e negro que perpassa também o ambiente escolar, como a criança vai querer se assemelhar com alguém dita inferior, suja, feia, pobre? Pois, estas são características atribuídas em situações em que o negro é mencionado, sendo subjugado a conotações de criminalidade, visto que a história que é contada sobre o povo negro é marcada pelo preconceito. Diante dessa realidade, é necessária a reescrita da nossa história do ponto de vista de quem vive e convive com o significado de ser negra e negro, politizado e positivado. O percurso para alcançar tal propósito perpassa pela propagação de fatos que ressaltem as riquezas e belezas que constituem o Continente Africano.

A escola desempenha uma função crucial no processo de socialização da criança, visto que a construção da identidade enquanto sujeitos sociais, também perpassa pelas experiências vivenciadas nesse espaço onde têm contato com conhecimentos, valores e representações que influenciam sua compreensão do mundo.

Reiteramos a discussão sobre identidade tomando como referência a obra *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (2014), organizada por Tomaz Tadeu da Silva<sup>55</sup>, Stuart Hall<sup>56</sup> e Kathryn Woodward<sup>57</sup>. De acordo com Woodward (2014, p. 9) a identidade é marcada pela diferença. Assim, a identidade se constitui à medida que são estabelecidas as relações com ambiente social e cultural no qual o sujeito está inserido, assim, para a autora “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos” (Woodward, 2014, p. 18), e, nesse sentido, o conceito de diferença é fundamental na formação e expressão da identidade.

A diferença ajuda a construir a identidade a partir do exercício do olhar para o outro e para si identificando elementos que dão a percepção de si, tal fenômeno propicia que a seja atribuído a cada indivíduo características singulares de sua alteridade e subjetividade em relação ao outro com base na observação das semelhanças e diferenças que os constituem. Sobre a construção das identidades Hall (2006, p. 8) afirma que são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Esses sistemas culturais incluem instituições como a

---

<sup>55</sup> PhD pela *Stanford University* (1984), e, atualmente é professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>56</sup> Sociólogo britânico-jamaicano – nasceu na Jamaica, mas radicou-se na Inglaterra a partir de 1951. É um dos fundadores da escola de pensamento conhecida como Estudos Culturais Britânicos ou Escola de Birmingham dos Estudos Culturais.

<sup>57</sup> Kathryn Woodward, professora de Sociologia da Open University - Peterborough, Inglaterra, Reino Unido. Autora de livros como *Identidade e diferença* (2000), *Compreendendo a identidade* (2003), entre outras obras.



escola, na qual a educação passa a desempenhar uma função preponderante na construção das identidades dos indivíduos.

Pensar as “identidades” (Hall, 2006) no contexto escolar implica considerar os conflitos que as atravessam e as constituem, oportunizando por meio do diálogo a expressão das crianças para que sejam proferidas as experiências decorrentes das relações cotidianas que se materializam dentro e fora da escola e influenciam no processo de edificação do conhecimento acerca das relações raciais.

Munanga (1996) no artigo *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre o discurso anti-racista no Brasil*, defende a ideia da busca e da construção de uma identidade afro-brasileira do ponto de vista político e não cultural, no sentido da tomada de consciência de sua condição enquanto segmento étnico-racial, construído na participação da sociedade, que contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravizado e também culturalmente em todos os tempos e na história.

A contradição do preconceito étnico numa sociedade pluricultural e pluriétnica precisa ser estudada e refletida na perspectiva de constituição de identidade, pois ela se estrutura na relação com o outro, conforme pontua Gomes (2005, p. 43).

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

A construção da identidade é simultaneamente uma relação pessoal e social, pois somos sujeitos de interação. Para que convivamos nesse meio buscamos nos adequar ao que esperam de nós. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição responsável pelo processo de socialização, à medida em que promove a interação entre sujeitos oriundos de diferentes núcleos familiares, é um ambiente privilegiado pela possibilidade de tornar este espaço de vivência, um pilar para o respeito à alteridade, ou seja, os conhecimentos, saberes, aprendizagens, interações que se dão nesse espaço tem grande influência na identidade de cada uma das pessoas que tem acesso.

Ribeiro (2019) no livro *Pequeno manual antirracista*, discute questões que são reflexões essenciais para o enfrentamento do racismo. Segundo a autora, foi na escola que a negritude lhe foi apontada como um defeito, pois até então em seu convívio familiar ser negra não representava nenhum problema.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. [...] Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p. 24).

Repensar como as relações raciais se dão no contexto escolar precisa ser considerado com tarefa primordial da escola. Isto, porque assim como diz Ribeiro (2019), muitas crianças negras convivem com a valorização da cultura euro centrada, não se vendo representadas nos materiais, programas escolares, em muitos conteúdos e personagens. Com isso, reiteramos sobre necessidade do desenvolvimento de práticas curriculares emancipatórias como alternativa para reparação dos prejuízos provocados à população afro-brasileira e demais sujeitos invisibilizado no contexto curricular social e educacional.

Gomes (2017) desenvolve uma reflexão ao analisar as concepções intelectuais constituintes de algumas produções de Boaventura de Sousa Santos<sup>58</sup>, a partir da tensão entre regulação-emancipação na produção dos conhecimentos que ajudam a desvelar a necessidade da “construção epistemológica<sup>59</sup> de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões, inquietações educacionais e sobretudo na escola” (Gomes, 2017, p. 61), aponta com isso, a demanda de valorização dos saberes produzidos pelo povo negro.

Da mesma forma, Gomes (2008, p. 22) assegura que “não podemos esquecer que essa sociedade é constituída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. Nesse sentido, o conhecimento do histórico de lutas envolvendo as relações raciais no Brasil necessita ser considerada com atenção às concepções que direcionaram as políticas curriculares propostas e implementadas no decorrer da história da educação.

Por conclusão, destacamos que passados vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) ainda nos deparamos com práticas e conteúdos escolares que não atendem as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma efetiva aprendizagem da

---

<sup>58</sup> Doutor em Sociologia do Direito pela Universidade Yale (1973), professor catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e *Distinguished Legal Scholar* da Universidade de Wisconsin-Madison. Diretor emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Autor das obras *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (2007), *A difícil democracia: reinventar as esquerdas* (2016), *Esquerdas do mundo, uni-vos!* (2 ed., 2019), *A cruel pedagogia do vírus* (2020) e *O futuro começa agora: da pandemia à utopia* (2021).

<sup>59</sup> Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E, é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível (Gomes, 2012, p. 735).

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de modo que conhecer e colocar em prática a Educação Antirracista na sala de aula se faz *mister*.

Neste sentido, a transformação da realidade necessita ser uma conquista alcançada com determinação e por meio da busca de conhecimentos que perpassem uma reorganização na estrutura curricular da educação em que as relações raciais sejam consideradas, haja vista ser a população negra carente de práticas educacionais pertinentes a superação do racismo pelo viés da Educação Antirracista.

Por fim, entendemos que com a reestruturação dos livros didáticos e paradidáticos trazendo temáticas que primem pela desconstrução de preconceitos raciais, que conste no Projeto Político Pedagógico (PPP) as atividades e ações afirmativas que a instituição escolar irá desenvolver diariamente, uma formação docente que promova a sensibilidade por meio do conhecimento da realidade da comunidade, do cuidado com as pessoas, respeito as suas identidades, e, enfim, na valorização dos saberes, culturas, histórias e memórias do povo negro. Assim, no capítulo seguinte iremos trazer as escolhas metodológicas que direcionaram nossa pesquisa.

#### 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA NOSSA PESQUISA COM CRIANÇAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

- Menina bonita do laço de fita,  
Qual teu segredo pra ser tão pretinha?  
A menina não sabia e já ia inventando  
outra coisa, uma história de feijoada,  
quando a mãe dela que era uma  
mulata linda e risonha, resolveu  
se meter e disse:  
- Arte de uma avó preta que ela tinha...  
Aí o coelho – que era bobinho, mas  
nem tanto – viu que a mãe da menina  
devia tá mesmo dizendo a verdade,  
porque a gente se parece é  
com os pais, os tios, os avós, e até com  
os parentes tortos (Machado, 1986, p. 16).

Como epígrafe, neste capítulo, apresentamos um fragmento do livro *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado<sup>60</sup> pela sensibilidade e singeleza com a qual a autora constrói o enredo acerca da admiração e anseio do personagem Coelho em saber o segredo da Menina Pretinha, que entendia ser tão linda, assim como nossas escolhas que são buscas incessantes por explicações lógicas ao percorrer o mundo da investigação científica. Destacamos a sagacidade da Menina Pretinha, que mesmo não tendo uma resposta plausível, recorre às alternativas criativas, que talvez sejam suas crenças, para sanar a curiosidade do amigo, e, sobretudo, pela explicação trazida por sua mãe de que características fenotípicas tratam das heranças ancestrais.

De igual modo, os pressupostos que conduzem nossa pesquisa se deram em movimentos de querer entender se os caminhos percorridos foram coerentes com os objetivos propostos. Assim, como na história por meio do diálogo entre a Menina Pretinha e o Coelho mediado pela intervenção da mãe foi construído o entendimento, possibilitando desmistificar suposições e generalizações, ensejamos que no percurso da pesquisa, a escuta das crianças mediada pelas pesquisadoras oportunize a consolidação de conhecimentos sólidos. De modo que na escolha pela Roda de Conversa as crianças foram instigadas a narrarem suas percepções com base no entendimento quanto ao racismo e pertencimento étnico-racial a partir dos conflitos e das travessias vivenciadas, e em consonância com as descobertas realizadas pela interação.

Para tanto, neste capítulo abordaremos a respeito da metodologia de pesquisa desenvolvida buscando evidenciar a trajetória construída na qual exploramos os caminhos

---

<sup>60</sup> Escritora, jornalista, autora de livros infantis, e acadêmica da Academia Brasileira de Letras (ABL) desde 2003.

delineados para alcançarmos a escuta *com* as crianças por meio das narrativas infantis, e com isso perceber como dialogam acerca da Educação Antirracista. Neste contexto, nossa pergunta: Qual o percurso metodológico da nossa pesquisa *com* crianças a respeito da Educação Antirracista? permite-nos delinear de que forma nos aproximamos deste percurso específico do objeto de estudo que ora compartilhamos.

Para tal fim, optamos pela abordagem qualitativa que de acordo com Bogdan<sup>61</sup> e Biklen<sup>62</sup> no livro *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (1994, p. 16) caracteriza-se por ser composta de “dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversa e de complexo tratamento estatístico”. É por isso que buscamos nessa abordagem caminhos para a problematização do racismo na escola a partir do que dizem as crianças, e para que embasados nessa experiência pensemos na proposição da Educação Antirracista no contexto escolar.

De acordo com Elizabeth Teixeira, (2005, p. 140) na obra *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa* “é o nível dos significados, motivos, aspirações, crenças e valores que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana o objeto da abordagem qualitativa”. Desse modo, propiciando a valoração das subjetividades expressadas pelos sujeitos por meio da expressão de como interagem com a realidade dentro do contexto social, histórico e cultural que estão inseridos.

A metodologia utilizada teve como foco para a constituição dos dados o contato com o ambiente natural em que os sujeitos estão inseridos por meio da realização de Rodas de Conversa, que subsidiaram nossa pesquisa como instrumento de coleta de dados por propiciar um espaço em que os participantes tiveram a oportunidade de se expressar oralmente, bem como ouvir o posicionamento de outros colegas, estimulando o diálogo e interação acerca do tema/conteúdo de aprendizagem.

A escolha das Rodas de Conversa para constituição dos dados se deu devido a característica de possibilitar a comunicação de uma forma descontraída e sem formalidades, e ainda por ser uma alternativa dentro dos recursos metodológicos na pesquisa científica como

---

<sup>61</sup> Robert C. Bogdan Professor Emérito da Universidade de *Syracuse* nos Estados Unidos, com publicações de livros e artigos nas seguintes áreas métodos qualitativos, pesquisa qualitativa, sociologia, etnografia, exclusão social e estudos de deficiências.

<sup>62</sup> Sara Knopp Biklen, Professora da Universidade de *Syracuse* nos Estados Unidos, se especializou em cultura popular, métodos de pesquisa qualitativa, cultura jovem e estudos sobre mulheres. Seus livros incluem “*Um Guia Prático para Dissertação Qualitativa*” (com Ronnie Casella, Teachers College Press, 2007), “*Pesquisa Qualitativa para Educação*” (com Robert Bogdan; Allyn & Bacon, quinta edição, 2006), entre outros. Seus artigos foram publicados em vários periódicos, incluindo Registro da Faculdade de Professores, *Investigação Qualitativa*, *História da Educação*, entre outros.

um instrumento auxiliar no contato com os sujeitos da pesquisa. Essa atividade apresenta caráter democrático em que as pessoas participantes são convidadas à expressão oral de suas opiniões, pontos de vista ou questionamentos de maneira que a aprendizagem seja colaborativa.

A escritora Cecília Warschauer<sup>63</sup> (2004) registra casos de aplicação de metodologia de trabalhos colaborativos com usos em rodas de conversa em educação relacionando com as atividades colaborativas de Freinet, e aos “círculos de cultura” de Paulo Freire, contudo, destaca o pouco uso desta técnica em decorrência da organização da educação escolar formal. Defende que seja criado nas escolas espaços para construção de um trabalho sistemático e colaborativo relacionando a atividade narrativa em roda como um processo formativo de “sujeitos e conhecimentos” (Warschauer, 2004, p. 4). Assim, ao fazer a opção por esse instrumento almejamos oportunizar aos participantes da pesquisa a possibilidade de sentir-se à vontade para expressar suas narrativas com espontaneidade à medida que se sentirem confortáveis para manifestar de acordo com a dinâmica do diálogo proposta.

Trazemos reflexões acerca do conceito de infância no decorrer da história onde ocorreu um longo processo no qual a criança era vista como um não *adulto*, ou seja, “*a infância como a idade do não* está escrita desde o etmo da palavra latina que designa essa geração: *infans* – o que não fala” (Sarmiento, 2005, p. 33). Nesse contexto, prevalecia uma concepção de criança como pouco competente, subordinada às ordens do adulto, sem ter direito de se expressar.

Os estudos como o de Sarmiento e Pinto (1997) apontam que somente a partir da década de 1990 essa lógica adultocêntrica começou ser questionada por meio de estudos acadêmicos. Essas considerações iniciavam um movimento de transformação no campo da infância, desafiando as concepções tradicionais que enfatizavam a primazia do adulto na relação com a criança. Os resultados dessas pesquisas trouxeram à tona considerar a voz, a autonomia e os direitos das crianças, levando a uma maior preservação da sua perspectiva e experiência como sujeitos sociais ativos e participativos em seu próprio desenvolvimento.

Os estudos na área da Sociologia da Infância experimentaram crescimento exponencial na década mencionada, conforme apontado por Passeggi *et al* (2014). Essa expansão transformou-se em uma revolução significativa na representação da criança, transcendendo a anterior de ser meramente um “vir-a-ser” para ser reconhecida como um sujeito de direitos. Essa transformação conceitual permitiu a compreensão mais ampla da criança como um sujeito

---

<sup>63</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1986), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1991) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atuando principalmente nos seguintes temas: organização aprendente, autoformação, formação experiencial, histórias de vida em formação, metodologia de projetos.

social ativo e autônomo, capaz de exercer agência em seu próprio contexto, e de ser considerado em suas necessidades e perspectivas específicas.

Esse movimento deu lugar à uma mudança de paradigma fundamental na forma como a criança é percebida e valorizada na sociedade, em consonância com o reconhecimento de seus direitos. Através desses estudos, as crianças são reconhecidas como participantes ativas na construção de seu próprio mundo social, de expressarem suas opiniões e exercerem influência sobre as decisões que tiveram, sendo “capazes de narrar suas próprias histórias e refletir sobre elas” (Passeggi, 2016, p. 114). Essa abordagem destaca a notoriedade de escutar as crianças e garantir uma participação significativa na promoção de formas mais inclusivas e equitativas de viver sua infância.

De acordo com Eloisa Acires Candal Rocha<sup>64</sup> (2008, p. 46) “a ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”. Nesse sentido, o momento de interação com as crianças enseja que sintam-se à vontade a expor seus pontos de vista de forma espontânea. Para a autora, escutar vai muito além de ouvir, para tanto, tal ato requer uma postura sensível da pesquisadora.

A seguir, compartilharemos um momento significativo que contribuiu com o despertar para a realização da pesquisa com as crianças, na qual suas vozes pudessem ser ouvidas, considerando seus saberes e conhecimento relevantes para a compreensão de como interagem no contexto social e cultural valorando a palavra da criança na pesquisa.

Partindo desta compreensão, justificamos que o interesse para desenvolver pesquisa *com* as crianças foi despertado em 2012, durante uma viagem do Projeto ALMA na Comunidade Quilombola Itamatatua em Alcântara – Maranhão, em que pesquisamos a educação com foco no desenvolvimento de ações de extensão para as crianças. E, constatamos que os resquícios da concepção autocêntrica direcionaram o grupo de pesquisadoras/es, do qual fazia parte, para ouvir as pessoas adultas e a identificar o que propor no trabalho com as crianças. De acordo com o levantamento que fizemos, havia a preocupação das educadoras da Comunidade de que houvesse um distanciamento das crianças com a história e a tradição do povo quilombola.

Com isso, propusemos atividades de extensão, com a finalidade de fortalecer esse vínculo entre a velha e a nova geração e assim, instigar essa relação entre os infantes com os saberes do seu povo. Promovendo inclusive um momento de conversa na escola entre seu

---

<sup>64</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio pós-doutoral no Instituto de Estudos da Criança (IEC) na Universidade do Minho, Portugal, no qual aprofundou estudos sobre a Sociologia da Infância. Atualmente é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina

Evaristo (2012) na época, com 99 anos, o morador mais antigo da Comunidade, e entre as crianças, momento em que este fez relatos sobre o surgimento da comunidade, além dessas foram desenvolvidas outras ações planejadas sem escutar as crianças.

No entanto, foi de forma não programada, em uma conversa informal, após a última ação de extensão que, aconteceu algo que modificou a percepção que tínhamos com relação à forma como a história e a tradição daquele lugar estão vivas nas vivências infantis. As crianças nos conduziram para um passeio pela comunidade, fomos até a fonte, lugar que até então nenhuma das pessoas adultas, com as quais tínhamos conversado, haviam falado a respeito.

Enquanto estávamos naquele ambiente, as crianças começaram a relatar de forma espontânea sobre o lugar, enquanto as ouvia, percebi que tinha um peixe nadando na fonte, e disse: - Olha um peixinho! E, aponte com o dedo indicador. Imediatamente fui repreendida pelas crianças, dizendo: - Não aponta que adocece! E, foram nos relatando o nome do peixe, a relação daquele peixe chamado *Tamatá* com o nome da Comunidade Itamatatiua.

Com essa experiência fiquei encantada com o quanto as crianças tinham para falar sobre o lugar onde vivem, e como nós enquanto pesquisadoras e pesquisadores, não tínhamos tido a sensibilidade de nos aproximar das crianças de forma que sentissem confiança para revelar os seus saberes. Assim, somente por meio do passeio não programado, nos demos conta do quanto rica teria sido nossa atividade de pesquisa e extensão se tivéssemos realizado a pesquisa *com* e não para as crianças.

No referido passeio ficou evidente a “necessidade de estratégias comunicativas coloca-se como base para a o estabelecimento de relações de troca cultural – de forma horizontal (Rocha, 2008, p. 46)” quando nos propusermos ao desenvolvimento de qualquer trabalho *com* as crianças, seja de cunho investigativo por meio de pesquisa acadêmica ou na construção de estratégias educacionais.

Desde então, o desejo de desenvolver pesquisa *com* crianças passou a nos interessar, no entanto, não tinha encontrado os meios para realizar, visto que não pude continuar as atividades de com o Projeto ALMA por dificuldade de conciliar as viagens de pesquisa com o trabalho docente. Contudo, ao conhecer o trabalho desenvolvido pela Profa. Herli de Sousa Carvalho em sua pesquisa de doutorado *com* as crianças da Comunidade Quilombola Cajueiro I em Alcântara, por meio das narrativas infantis, vislumbrei a possibilidade de explorar esse campo de pesquisa. Pelo fato de que em seus estudos buscou vivenciar uma “investigação organizada a partir dos modos de percepção em relação à escola são apreendidas por essas crianças, as alunas e alunos que, por conseguinte explicam como as práticas consolidadas ou em construção em suas escolas de educação fundamental” (Carvalho, 2016, p. 64). Concebemos que a pesquisa



foi delineada considerando como as crianças percebem e expressam seu entendimento sobre a instituição escolar da comunidade.

Assim, aventuramo-nos nesse campo ainda desconhecido da pesquisa com narrativas da infância. Diante do ineditismo desse campo, para nós e do tempo destinado para a pesquisa de mestrado, optamos por nos embasar nas pesquisas já desenvolvidas sob a orientação da pesquisadora Maria da Conceição Passeggi, de quem Carvalho (2016) fora orientanda no doutorado, por meio da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, sendo esse o recorte que sustenta a teoria e metodologia das pesquisas *com* crianças que direciona nossa investigação.

De acordo com Carvalho (2016, p. 62) “a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação tem princípios teóricos e metodológicos relacionados a pesquisa *com* crianças quando abre possibilidades de uma escuta sensível das ideias expressas pela criança, do reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social”. Com isso, a autora defende que encontramos fundamentos epistemológicos nos quais se baseiam a realização das pesquisas *com* crianças no contexto escolar, pois refere-se a uma abordagem de investigação que valoriza a experiência de vida e a narrativa individual como fonte de conhecimento, e compreensão do fenômeno educacional a partir da percepção da criança.

Essa abordagem considera a relevância de ouvir atentamente as crianças, dando-lhes espaço para compartilhar suas representações, sentimentos e pensamentos, em uma postura receptiva e respeitosa diante das contribuições das crianças, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas no contexto da pesquisa. No artigo *As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação* as autoras Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 111), apresentam as narrativas autobiográficas em educação como “fonte e método de investigação científica privilegiado para a pesquisa qualitativa em educação”, valorizando a subjetividade do sujeito que se constitui ao refletir sobre si e sobre o mundo no ato de narrar compreende e interpreta.

A partir dessa perspectiva, discutem as pesquisas realizadas pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Formação, Autobiografia, Representação e Subjetividades (GRIFARS)-(UFRN), financiado pelo (CNPq), ao qual estão vinculadas como pesquisadoras com os projetos “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre a escola da infância?” e “Narrativas da infância o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância?” sendo que na primeira parte do artigo discorrem sobre o uso das narrativas autobiográficas nas pesquisas qualitativas em educação.

De acordo com as autoras, o uso das narrativas autobiográficas nesse campo de estudo é condizente com o reconhecimento da fala das crianças como sujeito de direitos, “capaz de

narrar sua própria história e refletir sobre ela” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 114). Essa garantia foi estabelecida em consonância com a convenção da ONU sobre os Direitos da Criança que no Artigo 12 determina que as crianças devem ser asseguradas capazes de “formular seus próprios pontos de vista, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a elas (Brasil, 1990)”. Portanto, tem autonomia para narrar suas impressões sobre o mundo, visto que interagem com a realidade social e cultural na qual convivem. Assim, escutar as crianças, possibilita uma análise mais contextualizada de suas experiências e contribuições, levando em conta as influências e os significados compartilhados no grupo social em que está inserida.

Para a realização das pesquisas *com* crianças utilizando os princípios e métodos da pesquisa autobiográfica, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) pontuam os inúmeros desafios quanto a tarefa de encontrar procedimentos adequados que permeiam as pesquisas qualitativas, estes ainda se multiplicam diante dos cuidados éticos exigidos para garantir a integridade ética dos participantes das pesquisas. Com base nessa realidade, apresentam o protocolo, que adotam nas pesquisas. Este foi desenvolvido inspirado em um projeto internacional<sup>65</sup> ao qual as pesquisadoras do GRIFARS estão vinculadas.

Conforme o protocolo, são realizadas Rodas de Conversa que utilizam como estratégia para o envolvimento das crianças um boneco alienígena chamado *Alien*, a participação do boneco é assim justificada por Passeggi (2014, p. 107):

A presença do alienígena no grupo responde ao desejo de provocar o distanciamento necessário entre a criança e as pesquisadoras, convocar o imaginário infantil, a ludicidade e a reflexão crítica da criança face a necessidade de negociações culturais com Alien e a pesquisadora.

A estratégia desenvolvida por meio do protocolo com tais características aproxima a prática científica do universo infantil, ao mesmo tempo que garante o rigor metodológico necessário para a validação como atividade científica. De acordo com as autoras, as Rodas de Conversa seguindo o protocolo são organizadas em três momentos: a abertura, em que o alienígena é apresentado às crianças; a conversa, quando ocorre a interação entre as crianças o alienígena e as pesquisadoras, e o fechamento, quando o boneco se despede e retorna ao seu Planeta de origem. Destarte, fui a campo acompanhada pelo alienígena *Alien*, para mediar a

---

<sup>65</sup> Projeto internacional “*Raconter l'école en cours de scolarisation*”, coordenado por Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), desenvolvido, em rede, por pesquisadores/as da França, Polônia, Colômbia, Portugal e Brasil.

conversa e com um roteiro como suporte para o desenvolvimento do diálogo com as crianças, a fim de que aos conversarmos sobre a escola, perceber de que forma as relações raciais seriam manifestadas na fala das crianças por meio das narrativas sobre suas vivências escolares.

Realizamos um primeiro momento de conversa com as crianças a partir do protocolo promovendo três Rodas de Conversa com as crianças mediadas pelo *Alien*, um boneco que representa um alienígena que veio de um Planeta que não tem escola. Com o objetivo de construir um ambiente lúdico que oportunizasse a fala das crianças de forma espontânea com o boneco, no qual a pesquisadora a partir de um roteiro estimula a participação das crianças com a finalidade de ouvir de que forma se estabelecem as relações raciais dentro da escola.

Em um único dia, tivemos a oportunidade de realizar três momentos de conversa significativos. A professora da turma selecionou as crianças que participaram de cada roda. Essas Rodas de Conversa ocorreram na escola, em uma sala cedida especialmente para esse fim, embora seja comumente utilizada para visualização de vídeos. As carteiras foram organizadas de forma circular. Nos dirigimos até a sala para buscar cada grupo de criança, bem como os acompanhei cada grupo no retorno à sala após as conversas.

A professora Maria Isabel Leite<sup>66</sup> (2008) no artigo *Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro*, aborda a participação das crianças em pesquisas a partir de algumas estratégias que possam participar de fato e não como “sujeitos coparticipantes dos estudos”. Em relação a esse aspecto defende que “a forma como nos apresentamos às crianças acentua ou diminui as tensões de poder que permeiam a relação adulto crianças” (Leite, 2008, p. 125). Nesse contexto, a autora sugere que uma alternativa para estabelecer maior proximidade com a criança ao invés de se apresentar como mestranda que está desenvolvendo uma pesquisa acadêmica, é se identificar “como ‘aluna’ da universidade, e isso pode aproximá-la mais dos sujeitos parceiros, as crianças-alunas” (Leite, 2008, p. 126). Com esse olhar, chegando à sala as crianças foram se acomodando, em seguida me apresentei, falei que gostaria de ter um momento de conversa, que era uma tarefa passada pela minha professora, mas que eu havia trazido um amigo comigo, logo as crianças notaram a presença do boneco.

Realizei a seguinte apresentação:

Este é Alien ele veio de um planeta muito distante. Lá onde ele mora não existe escolas como essa que vocês estudam. Quando chega na escola não quer conversar com a diretora, com o supervisor, com as professoras, quer conversar com as crianças.

---

<sup>66</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST).

Porque Alien quer saber: como é a escola de vocês; se tem alguma coisa que não gostam muito na escola; o que você mais gosta na escola; se tem alguma coisa na escola que deixa você triste, ou outras pessoas tristes (Caderno de Campo, 2023).

Após essa breve introdução, demos continuidade a conversa tendo como base, o seguinte roteiro: Como é a escola de vocês? O que deixam vocês felizes na escola? Tem alguma coisa que acontece na escola que deixa você triste? Vocês têm amigas e amigos na escola? O *Alien* pode estudar nesta escola? Será que ele teria amigos aqui? As pessoas da escola, professoras e colegas são parecidos com você? Nos livros que vocês usam para fazer as tarefas, tem pessoas que são parecidas com você? Como você se sente estudando nesta escola?

A princípio, as crianças ficaram desconfiadas, algumas olhavam para o boneco, se olhavam e sorriam, outras cochichavam entre si. As primeiras falas foram breves, limitando-se a responder com palavras soltas, repetir o que havia sido dito pelo colega, ou discordar usando expressões curta. Instigando-os a falar sobre as diferenças que observam entre as pessoas na escola e novamente mais palavras e repetições. Fizemos alguns relatos a respeito de brigas envolvendo algumas educandas e educandos da turma e essa foi a oportunidade, para explorar os relatos e começar a surgirem algumas narrativas sobre os conflitos raciais na escola decorrentes dos apelidos e provocações se referindo a cor da pele e ou características físicas de crianças negras.

O desenvolvimento da pesquisa em campo *com* as crianças provocou reflexões acerca da conciliação entre o fazer docente e o fazer de pesquisador.

Apesar de exercer a docência há mais de dez anos, o desenvolvimento da pesquisa *com* as crianças foi desafiador. Esse pode ter sido um fato provocador de desconfiança nas crianças, pois apesar do cuidado em me colocar como uma aluna que precisava da ajuda deles para realizar uma tarefa passada por minha professora, havia presente no meu jeito de agir posturas que denunciavam minha identidade como docente. Destaco ainda como possíveis entraves nesse percurso, a inexperiência como pesquisadora, a pouca familiaridade das crianças com a participação em pesquisa por se distanciar da forma recorrente da metodologia em que é estabelecida a organização da rotina escolar, e a dificuldade presente entre as crianças para falar sobre as relações raciais (Rodrigues, Caderno de Campo, 2023).

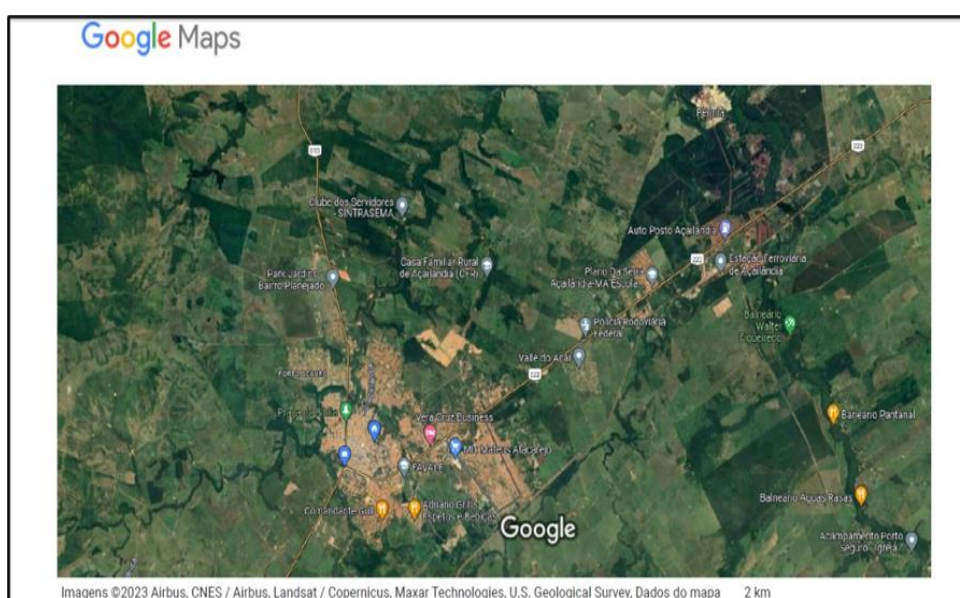
As reflexões pontuadas pela pesquisadora coadunam com situações descritas por pesquisadoras/pesquisadores que realizam pesquisa *com* crianças ao se depararem com as especificidades que envolvem o trabalho de campo. Neste aspecto Leite (2008, p. 138) pontua que “as crianças estão pouco acostumadas a serem ouvidas, a falar e expressar-se, demoram às vezes a perceber esse momento como algo que procura valorizá-las, colocá-las no centro, como protagonistas das ações”. Portanto, o primeiro contato com o grupo a metodologia empregada estimula a quebra das barreiras de forma que se construa um ambiente de colaboração entre

pesquisadora e crianças, nesse ponto a utilização do lúdico é um fator essencial para dar fluidez às narrativas das crianças.

De acordo com Rocha (2008, p. 46) “a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”, e com base nesse entendimento defendemos que a criança tem potencial para falar sobre sua percepção dos acontecimentos que vivencia.

Para tanto, agora vamos apresentar nosso campo de pesquisa.

**Figura 6** – Mapa da cidade de Açailândia - Maranhão



**Fonte:** *Google Maps (2023)*

A pesquisa foi realizada na cidade de Açailândia, no estado do Maranhão, que surgiu na década de 1960, em função da construção da Rodovia Belém-Brasília BR-010. Tornou-se município em 6 de junho de 1981. Nas duas últimas décadas tem sido alvo dos mais diversos interesses econômicos. De acordo com os dados prévios do Censo de 2022 possui população aproximada de 107.263 mil habitantes.

A principal fonte de economia do município é a exportação de ferro gusa, gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no distrito industrial do Pequiá. O comércio se destaca na área urbana. Na rural, a pecuária tem grande peso econômico, concentrando o maior rebanho

bovino e a maior produção leiteira do estado. Configura como o terceiro arrecadador de ICMS<sup>67</sup> entre os 217 municípios do Maranhão.

O surgimento da cidade por intermédio da construção da Rodovia Belém-Brasília, atraiu pessoas de diferentes regiões do país, o que faz a população ser constituída na interação com as diferenças culturais que as famílias trouxeram de seu local de origem. Assim, muitas pessoas que vieram à trabalho escolheram a cidade de Açailândia para morar e constituir família.

**Figura 7** - Foto da Escola *lócus* da pesquisa



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2023)

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública municipal localizada no Bairro Jacu, nas proximidades de Rodovia BR 010. Atualmente a instituição atende 328 crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. A escola funciona nesta localização desde 2019, sendo considerada uma conquista para comunidade por propiciar um espaço com infraestrutura adequada para atender as necessidades educacionais das crianças atendidas nesse ambiente de aprendizagem.

A instituição detém um espaço amplo, possui oito salas de aula, uma quadra, sala de leitura, sala da supervisão, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala dos professores, secretaria, e um pátio com três repartições, sendo uma área central coberta, onde ficam as mesas do refeitório, uma parte sem piso com algumas plantas e outra parte com piso

---

<sup>67</sup> Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal, e de Comunicação.

grosso. Tem quatro banheiros, sendo dois adaptados para cadeirantes, que também são utilizados pelas funcionárias e funcionários, uma cozinha e três salas pequenas que são utilizados como depósitos, em que são guardados materiais pedagógicos, merenda escolar e outros utensílios.

No relato das crianças sobre a escola, apesar de terem dificuldade para descrever quais aspectos as fazem considerá-la como uma boa escola, em sua simplicidade manifestaram satisfação e afirmaram se sentirem felizes nesse espaço. Em especial, por ser um lugar em que podem encontrar os amigos, aprender, brincar e jogar bola. A quadra foi um dos motivos mais mencionado como razão para considerarem uma boa escola.

Contrapondo-se a essa realidade, no livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, Rubem Alves (2001) fala com admiração da visita que fizera a Escola da Ponte, em Portugal, a instituição tem uma proposta educacional pautada no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, e um dos primeiros relatos do autor é sobre o momento que chega para conhecer a escola e o diretor ao invés de acompanhá-lo, nas palavras do autor “ delega a função a uma aluna de uns dez anos que passava e disse: ‘Será que tu poderias mostrar e explicar a nossa escola a este visitante?’ (Alves, 2001, p. 40). Com estranhamento o autor relata que fora a jovem estudante que o acompanhou para mostrar o espaço físico e abordar sobre a estrutura pedagógica da instituição, evidenciando conhecimento do espaço, da organização dos tempos de aprendizagem pelo fato de que as crianças participam e experienciam todo processo.

Realizamos a comparação das duas realidades distintas quanto à estrutura organizacional, à proposta pedagógica, e, conseqüentemente à interação dos sujeitos com a finalidade de destacar o diferencial na construção de uma proposta educacional que coloca a criança de forma interativa no processo de aprendizagem contribuindo para a formação da autonomia e expressão de sua percepção de mundo.

As crianças ressignificam diariamente este espaço de aprendizagem, convivência e interação, no qual coexistem boas experiências paralelas a situações vivenciadas e marcam negativamente suas memórias e percepções sobre si e o outro que são presentes em seus relatos e evidenciados no capítulo de discussão dos dados.

Participaram de seis Rodas de Conversa vinte crianças com idades entre oito e nove anos, de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Açailândia - Maranhão. A escolha de realizar a pesquisa *com* as crianças de uma única turma da escola, teve como objetivo perceber como as narrativas poderiam retratar fatos e vivências decorrentes da interação do grupo de crianças a partir do convívio cotidiano em sala de aula. Assim, a proposta foi direcionada a docente da turma escolhida que manifestou a aceitação em

colaborar, organizando a participação das crianças nas atividades da pesquisa, dentro do seu horário de aula.

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa foram: estar matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, no período da realização da pesquisa de campo, ter autorização para participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), por seus pais/responsáveis, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelas crianças, respeitando os critérios de investigação e metodologia indicada na Resolução n. 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 1996) contendo as diretrizes e normas que regulamentam pesquisa envolvendo seres humanos.

A pesquisa realizada na escola teve como objetivo promover um momento de escuta *com* as crianças. Assim, visualizamos na pesquisa com narrativas infantis uma possibilidade de proporcionar um espaço para a escuta das crianças, um espaço que muitas vezes não é propiciado na dinâmica escolar.

Para tanto, na descrição das conversas foram utilizados os nomes escolhidos pelas próprias crianças para garantir o anonimato e a proteção das suas identidades, salvaguardando o acordo firmado no TCLE, bem como a ética necessária na pesquisa *com* crianças. A pesquisa está respaldada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA), empresa de serviços hospitalares, com o registro de n. 132.646/2022 na Plataforma Brasil.

Foram realizadas três Rodas de Conversa mediadas pelo boneco alienígena *Alien*, três rodas de validação, e a ilustração do livro paradidático que é nosso produto. Assim sendo as Rodas de Conversa aconteceram no mesmo dia, com as crianças subdivididas em três grupos. As crianças que participaram de cada grupo foram escolhidas pela docente regente da sala.

A seguir, faço uma breve identificação das crianças que participaram das rodas de conversa, com a intenção de apresentar as singularidades de cada participante a partir de uma breve descrição de sua interação no momento da realização da conversa, e, reiteramos que os nomes são fictícios foram escolhidos pelas próprias crianças.

De acordo Leite (2008) na medida que as crianças escolhem seus apelidos passam a se identificar, e com isso asseguramos o cuidado ético de preservar o anonimato das crianças. A primeira Roda de Conversa teve a duração de vinte e dois minutos contou com seis participantes que se nomearam de Pelé, Messi, Gerson, Marcelo, Melissa e Vinícius.



**Quadro 3** - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação

Crianças	Características	Interação	Validação
Pelé	Atento ao diálogo Participativo	Foi participativo durante a conversa. Demonstrou se relacionar bem com os colegas, sendo inclusive mencionado pelas meninas por protegê-las quando os outros “caçam conversa” com elas.	Participou
Messi	Desatento e inquieto	Interagiu em alguns momentos e trouxe relatos sobre conflitos raciais presenciados na escola.	Participou
Gerson	Observador	Interagiu pouco, apenas complementando alguma informação abordada na conversa.	Participou
Marcelo	Comunicativo, agitado	Participou da conversa, expressando a forma como observa as diferenças relacionadas a cor da pele.	Não participou
Melissa	Tímida	Ficou mais observando o diálogo em silêncio, geralmente concordando com a fala dos colegas.	Participou
Vinícius	Tímido	Pouco interagiu durante a conversa.	Não participou

Fonte: A autora (2023)

O quadro foi produzido com base na interação das crianças que foram interlocutoras na primeira Roda de Conversa, de modo que na ocasião percebemos que algumas crianças tiveram a participação de forma tímida, outras ficaram agitadas, com dificuldade de se envolver, bem como adotaram uma postura mais observadora, buscando averiguar em que consistia a atividade, como também do mesmo modo tinham as crianças participativas e colaborativas.

**Quadro 4** - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação

Crianças	Características	Interação	Validação
Eloísa	Ativa e espontânea	Interagiu expressando seu entendimento.	Participou
Sophie	Parecia desconfiada, ficou mais observando	Interagiu fazendo relatos e questionamentos.	Participou
Rosa	Espontânea	Participou ativamente da conversa expressando livremente seu entendimento.	Participou
Ana	Tímida	Interagiu trazendo relatos sobre situações vivenciada em família, referentes a cor da pele de sua irmã	Participou
Alice	Tímida	Interagiu expressando relatos de apelidos recebidos.	Participou
Victória	Tímida	Ficou tímida na Roda de Conversa e interagiu pouco.	Participou

Alana	Expressiva, comunicativa	Participou ativamente da Roda de Conversa fazendo inferências de forma espontânea, por meio de elementos significativos de acordo com o entendimento que possui sobre as diferenças raciais.	Não participou
<b>Kaio</b>	Tímido, atento ao diálogo	Interagiu expressando conhecimentos que possui em relação a cor da pele.	Não participou

**Fonte:** A autora (2023)

Acima apresentamos o quadro descritivo das crianças interlocutoras na segunda roda de conversa, com duração de trinta e sete minutos, participaram oito crianças que escolheram os nomes Eloísa, Sophie, Rosa, Ana, Alice, Victória, Alana e Kaio. A interação das crianças variou entre as que permaneceram tímidas, outras observadoras, desconfiadas, mas tentando entender a situação, bem como, crianças expressivas, comunicativas e espontâneas no decorrer das atividades.

**Quadro 5** - Quadro com nomes das crianças e respectivas características, interação e validação

<b>Crianças</b>	<b>Características</b>	<b>Interação</b>	<b>Validação</b>
Cadu	Espontâneo, tímido e atento	Interagiu bem com os colegas, fez participações coerente com a temática do estudo.	Participou
Richarlison	Inquieto	Interagiu expressando seu entendimento sobre as diferenças relacionadas a cor da pele.	Participou
Lívia	Tímida	Interagiu mais concordando com o que estava sendo discutido.	Participou
Laura	Tímida	Pouco interagiu durante a conversa.	Não participou
Neymazinho	Curioso e atento	Interagiu de forma expressiva durante o diálogo.	Participou
Cristianinho	Comunicativo	Interagiu relatando situações envolvendo apelidos relacionados a cor da pele.	Participou

**Fonte:** A autora (2023)

No quadro acima apresentamos a descrição das crianças que foram interlocutoras na terceira Roda de Conversa com duração de dezessete minutos, compareceram seis crianças que escolheram os nomes de Cadu, Richarlison, Lívia, Laura, Neymazinho e Cristianinho, a interação das crianças oscilou entre tímidas, atentas, curiosas, participativas e espontâneas.

Neste sentido, na Roda de Validação para a realização de atividade *com* as crianças, apresentamos as gravações a fim de que pudessem visualizar, comentar, complementar ou

refutar as informações, e, então, validar sua participação na pesquisa. Idealizamos a proposição das rodas de Validação dentro da metodologia de pesquisa com crianças fundamentadas em Rocha (2008).

A última atividade foi da ilustração do livro paradidático *A Professora Marrom* desenvolvida com a participação de vinte crianças, momento em que realizamos a leitura da história projetando em *slides*, conversamos sobre a temática, fizemos o reconto e as crianças produziram desenhos.

Após a realização das três Rodas de Conversa num processo que demandou tempo diante do cuidado indagando de que forma realizar a análise das informações para que pudesse garantir a expressão do que fora compartilhado nos diálogos com respeito e representatividade da fala das crianças, e não desvirtuando do rigor que permeia a realização de pesquisa de cunho científico. Para tanto, os registros foram sistematizados para que com base no suporte teórico elencado procedesse com a Análise de Conteúdo (AC) que conforme Bardin (2016, p. 42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os dados foram constituídos por meio de Rodas de Conversa *com* as crianças, tendo como direcionamento um roteiro com questões referentes a escola: como é a escola, o que gostam e o que não gostam na escola, assim, com o desenvolvimento do diálogo foram surgindo outras indagações que puderam expressar como as crianças se relacionam com as diferenças étnicas no ambiente escolar, e, com isso, paulatinamente, delineando os caminhos para a abordagem da Educação Antirracista, nosso objeto de estudo.

As conversas foram registradas em gravações de áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material por meio da temática do estudo e interpretação dos dados obtidos. De acordo com Bardin, (2016, p. 95) a pré análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. Esse processo ocorre à medida que é feita a organização do material que será analisado. Nesta etapa, realizamos a audição, transcrição e organização dos elementos apresentados nas falas das crianças de forma exaustiva.

Aqui nos deparamos com uma característica da pesquisa *com* crianças, as crianças realizam narrativas curtas, em alguns casos com uma única palavra; repetidas vezes uma criança inicia a fala e outra complementa; há ainda momentos em que uma criança inicia uma fala e muda o direcionamento da conversa. A esse respeito Passeggi *et al*, (2001, p. 92) nos alerta que

o “desafio de interpretar a interpretação da criança, em suas pequenas narrativas, tem exigido ainda mais cuidado, ainda mais rigor, para nos aproximarmos da sua visão de mundo”. Diante deste contexto, se torna mais evidente a seriedade que deveria empreender ao nos propormos realizar pesquisa *com* crianças para que de fato conseguisse captar o que está expressando por meio de suas narrativas.

O *corpus* da pesquisa foi composto pelos áudios das gravações das Rodas de Conversa e desenhos da sala de aula feito pelas crianças. Com o material em mãos, realizamos a seleção a partir das regras fundamentadas em Bardin (2016) exaustão, pertinência, homogeneidade e representatividade. Na exaustividade “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (Bardin, 2016, p. 97). Aqui foi realizada a verificação para identificar se os elementos que tínhamos seriam suficientes para efetivação da análise, optando por descartar as temáticas que consideramos não corresponder aos objetivos de pesquisa e ainda retornar ao campo para momentos de interação com as crianças, objetivando mais consistência na composição dos dados e enriquecimento das análises.

Com a representatividade “a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 2016, p. 97), sendo assim, verificamos se com o material era possível realizar as generalizações dentro do universo proposto. Tendo em vista que o universo foi uma escola, com representatividade de uma turma, consideramos que as informações trazidas nas narrativas das crianças são representativas para termos um parâmetro sobre a percepção deste grupo geracional, acerca do nosso objeto. Considerando a subjetividade como característica da pesquisa qualitativa que tem por princípio a valorização da singularidade de cada sujeito com a incumbência de ponderar sua representação no contexto social de inserção.

Dentro da regra da homogeneidade “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios” (Bardin, 2016, p. 98). Assim, consideramos que os dados atendem a essa regra, visto que foram produzidos apenas com as crianças em Roda de Conversa com o mesmo roteiro, não tendo com isso realizado nenhuma conversa *com* as crianças fora desse contexto em entrevistas ou conversas individuais, sendo as informações provenientes dos momentos de escuta *com* as crianças no coletivo.

Com base na regra da pertinência, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2016, p. 98), neste caso, considerar se o nosso *corpus* conseguia responder aos objetivos da pesquisa, foi outro momento de conflito decorrente da imaturidade no processo de

realização de pesquisa *com* crianças. A princípio olhando para os dados, constituídos por frases breves e curtas tivemos o receio de que pudesse trazer prejuízos à validação da pesquisa.

Diante desse fato, foi planejado o retorno à escola com a proposição de realizar uma atividade que pudesse envolver as crianças estabelecendo mais proximidade entre os participantes da pesquisa *com* a pesquisadora. Portanto, tivemos um momento na escola em que realizamos a validação dos dados das primeiras Rodas de Conversa *com* as crianças.

Denominamos Roda de Validação a volta ao campo para apresentação dos dados coletados às crianças fundamentados em Maria Malta Campos<sup>68</sup> (2008, p. 80) quando a autora recomenda que seja “incluído ao processo de investigação o momento de contar para as crianças o que interpretamos a respeito do que elas disseram na pesquisa”. A proposição de mais este momento na pesquisa visa proporcionar a ampliação da interação entre as crianças e as pesquisadoras, bem como a participação mais ativas delas na construção do conhecimento. Nesse sentido validar, significar obter o consentimento consciente dos participantes.

Na ocasião, as crianças puderam ouvir os áudios e ratificar ou complementar algumas das informações compartilhadas. Nesse momento, optamos por conversar com grupos menores entre três e cinco crianças em cada roda, e destacamos a riqueza da atividade diante das contribuições trazidas nas falas das crianças, agora, mais participativas agregando informações relevantes para a consolidação e ampliação das narrativas que fizeram anteriormente.

As transcrições foram marcadas com cores de acordo com a temática relacionada e posteriormente construída um quadro agrupando as falas, para na sequência realizar as análises temáticas. Os dados foram então agrupados em três áreas temáticas: escola, identidade e discriminação racial. A definição das referidas temáticas após destacar nas falas das crianças o que falaram sobre a escola, de que forma os apelidos, a aceitação ou negação do pertencimento racial e os apelidos, palavras expressões utilizadas para discriminar com base na cor da pele. Nesta etapa, realizamos a organização dos dados das gravações, verificando a pertinência das informações a serem contempladas na análise da pesquisa. Descartamos os assuntos que divergiam dos objetivos da pesquisa, mas que poderão ser utilizados em estudos posteriores, visto refletem aspectos relevantes para a compreensão de como a criança se percebe e interagem no ambiente escolar.

---

<sup>68</sup> Possui Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1982), é Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação - Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e presidente da diretoria colegiada da ONG - Ação Educativa. Tem experiência na área de Educação Básica, atuando principalmente, nos seguintes temas: educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional.

**Quadro 6** - Quadro das áreas temáticas e adensamento das respostas

Áreas Temáticas	Agrupamento de Respostas
Escola	Agrupamento das respostas que apontaram o que as crianças falaram sobre a escola: como é a escola; o que mais gostam na escola; o que menos gostam na escola; o que tem na escola.
Discriminação Racial	Foram agrupadas as respostas que indicam como a discriminação de pessoas negras aparece na fala das crianças, referindo-se a situações vivenciadas na escola.
Identidade	Agrupadas as falas que expressam como as crianças se relacionam com o ser negra e ser negro para se identificar ou identificar o outro.

**Fonte:** A autora (2023)

A partir do agrupamento dos dados no quadro de acordo com as áreas temáticas, pudemos ter um panorama de como dialogar com os dados referenciando com as teorias para proceder as análises acerca das percepções das crianças sobre o racismo na escola.

Como educadora negra, anseio pela efetivação da Educação Antirracista, por entender que somente por meio da educação crítica será possível desmistificar estereótipos e preconceitos arraigados na memória e sedimentado por meio do racismo estrutural. Assim, o interesse em apreender sobre as relações raciais no contexto social brasileiro se intensifica diante da forma como os conflitos se materializam na interação entre as crianças na escola.

Em suma, defendemos que compreender como se propagaram ideias racistas e preconceituosas é crucial para a proposição de práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para que as/os afrodescendentes possam se reconectar como as raízes ancestrais da diáspora africana. E, com tal fim, no capítulo seguinte compartilhamos os resultados dos diálogos *com* as crianças em que expressam e questionam narrando como se relacionam no contexto escolar.

## 5 AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O RACISMO NA ESCOLA

Era uma vez uma menina linda, linda.  
Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando.

O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

(Ana Maria Machado, 1986)

Na história infantil *A menina bonita do laço de fita* (1986) a autora Ana Maria Machado, nos presenteia com o enredo que retrata a beleza de uma menina negra. De modo que falar sobre a beleza negra para crianças significa contribuir para desconstrução de estereótipos que as acompanham, e, que raramente ouvem que são bonitas. Na escola, essa realidade costuma ser mais cruel com as crianças de pele preta. A história aborda ainda a problematização referente ao motivo da menina ter a pele preta, outro fator que circunda o imaginário infantil, visto que, quando a criança percebe a diferença na tonalidade da cor da pele muitas vezes não entende o porquê de ser “diferente” das outras.

Na conversa com as crianças que retratamos neste capítulo, tanto a associação de ser feio por ser negro quanto as dúvidas referentes ao motivo de ter a pele preta emergiu. Este é um episódio retratado neste trabalho considerando uma situação vivenciada durante uma aula em que uma criança se reporta a um colega em sala como sendo o “único marrom em sala”, na ocasião, a criança não esboçou nenhuma reação diante da provocação feita pelo colega, de maneira que naquele como em outros momentos foi realizada a mediação por meio da conversa, como alternativa para trabalhar pedagogicamente a diferença destacada pela criança.

Essa abordagem na ocasião da pesquisa é materializada por meio do diálogo nos momentos de produção do livro paradidático “*A Professora Marrom*” no qual as crianças participaram produzindo as ilustrações e refletindo sobre a temática, em que destacamos uma

das funções da Literatura: possibilitar a expressividade oral e iconográfica no contexto escolar e social em que interagem de forma lúdica e formativa.

Partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos de direitos com possibilidade de expressarem e serem ouvidas em suas opiniões, percepções, dúvidas e pensamentos, é que daremos sequência apresentando as narrativas das crianças em diálogo com autoras/es que contribuem com as bases epistemológicas da pesquisa.

Em relação ao que narram as crianças sobre racismo na escola, trazemos algumas reflexões como resultados das conversas na escola realizadas por meio das narrativas de crianças, tendo foco na percepção das relações raciais na escola, bem como, de que forma expressam o entendimento de ser negra e negro nas vivências nesse espaço de aprendizagem. Ao propormos diálogo *com* as crianças, trouxemos as diferenças na escola como tema para que a partir da manifestação nas falas sobre a convivência nesse espaço de interação, o nosso objeto, Educação Antirracista, pudesse emergir.

Para tanto, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 157) “uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também na prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos”. A Educação Antirracista busca desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações ao olhar para as diferenças que compõem a realidade, é essencial que a escola reconheça a riqueza da diversidade cultural presente na comunidade, propiciando um ambiente em que as identidades sejam respeitadas e valorizadas.

Como intermediário da conversa foi apresentado o boneco *Alien*, um ser interessado em conhecer a escola, visto que vinha de um Planeta que não possui escola. Não foi uma tarefa fácil para as crianças verbalizarem o entendimento que tem de escola. Estão na escola, a maioria desde a Educação Infantil, contudo caracterizar esse espaço foi desafiador. A princípio estranharam a presença do boneco, bem como, a dinâmica da participação na atividade.

A dificuldade não necessariamente significa que as crianças não conheçam o lugar, aqui podemos refletir mais sobre o lugar que o diálogo e a construção da autonomia têm no modelo de educação vigente, bem como, fatores levados em consideração ao propor o desenvolvimento de pesquisa *com* crianças. Dentre os quais, nessa primeira abordagem destaco o fator tempo, concordando com Campos (2008, p. 38) “envolver as crianças na pesquisa requer tempo; ajudar as crianças a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e requer tempo”, e com isso, compreendemos a relevância de estabelecer um contato prévio de forma a oportunizar que as crianças se sintam à vontade e confiantes para contribuir de forma mais comunicativa com a dinâmica da conversa. No entanto, nos deparamos com a realidade da realização da pesquisa de



Mestrado, que diante do curto tempo inviabiliza a realização de uma imersão mais aprofundada no campo.

Ainda, segundo Campos (2008, p. 39), devemos considerar que as “crianças escolarizadas já adquiriam um modelo escolar de reagir às perguntas”, e com isso, apresentam mais dificuldades para se expressar, diferentemente das crianças que ainda não vivenciaram a experiência da escolarização. Esses fatores foram levados em consideração para compreensão da dificuldade representada pela participação das crianças na pesquisa de forma aparentemente tímida no início da conversa.

Para tanto, discorreremos agora sobre as três Rodas de Conversa que realizamos com as vinte crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, conforme apontamos na parte da Metodologia exposta acima. Assim, participaram da primeira Roda de Conversa seis crianças: Pelé, Messi, Gerson, Marcelo, Melissa e Vinícius, que no decorrer da conversa, apontaram algumas diferenças que percebem entre as pessoas na escola utilizando palavras relacionadas às características físicas. Por meio de frases curtas, proferidas por vezes de forma insegura, com receio de que estivessem sendo avaliadas, e, portanto, deveriam acertar a resposta, isso dificultou a livre expressão do pensamento e a percepção dos conhecimentos que possuem sobre a temática.

Diante do entrave, para instigar o relato a respeito de como percebem as relações raciais na escola, trouxe o questionamento sobre as diferenças. Assim, foi indagado às crianças “só podem vir para escola se as pessoas forem todas iguais? E, se as pessoas forem diferentes, elas podem frequentar a escola? O que significa ser diferente?” Conforme Gomes (2002, p. 40) “no processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais como processo preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos”. Assim, olhar para o outro e perceber as diferenças educa-o para a percepção da diversidade étnica brasileira. A referida autora menciona ainda que “a diferença estabelece os contornos da nossa identidade Gomes (2002, p. 40)” contribuindo para o rompimento de práticas de padronização dos sujeitos sociais.

A primeira diferença foi mencionada por Marcelo (8 anos) sobre “ser diferente de cor”. Quando questionado: o que é ser diferente de cor? Ele respondeu: “a pele”. E, o que significa ser diferente na cor da pele? Narrou que “tem negro, tem pele branca, tem pele roxa, não marrom”. Neste momento, Pelé (9 anos) ratificou: “tem pele branca, tem pele negra”. As respostas das crianças foram trazidas por meio de expressões curtas. Devido a quantidade de crianças que participaram, exploramos as falas juntamente com outros elementos apresentados. De modo que à medida que uma criança falava outra imediatamente já complementava

expressando seu entendimento, constituindo assim, uma “narrativa coletiva ou polifônica”, conforme abordam Passeggi; Nascimento; Rodrigues (2018) no texto *Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises*, no qual discutem na constituição do *corpus* as análises das pesquisas realizadas *com* crianças entre seis a doze anos de idade sobre as experiências escolares.

Observamos que os pequenos fragmentos de suas falas iam se encadeando no fio da conversa e terminavam por construir sequências narrativas, construídas coletivamente. A fala de uma criança ia complementando o que dizia a outra. Tínhamos então um ganho teórico-metodológico, que nos permitiu considerar essas sequências como narrativas coletivas, polifônicas, harmonicamente construídas pelas múltiplas vozes que participavam (Passeggi; Nascimento; Rodrigues, 2018, p. 99).

Deste modo, é relevante destacar que as narrativas infantis retratam a criança como um indivíduo que experimenta emoções, compreende o mundo ao seu redor e deseja ser compreendido. Dessa forma, o que inicialmente poderia ser encarado como um obstáculo na realização das análises se transformou em um elemento que agregou valor metodológico à medida que consideramos a construção do diálogo de forma coletiva pelas crianças que, ao compartilhar sua própria história possibilita que se aproximem de seus sentimentos em relação às experiências vividas, aos conhecimentos adquiridos e às atividades em que estão envolvidas.

Na pesquisa *com* crianças, por mais que se tenha um roteiro, é fundamental o preparo para conduzir o diálogo de forma que sejam instigadas à participação estabelecendo uma relação de confiança para que se expressem com autonomia. Assim, com o intuito de problematizar a maneira como expressariam a convivência com as diferenças mencionadas, indagamos: E, as pessoas de pele preta e pele branca são amigas na escola? Brincam juntas ou brigam na escola? As crianças responderam que sim, são amigas, brincam juntas e não brigam. Quando questionadas, se nunca brigam, Pelé (9 anos) respondeu que “sim”. Afirmando que existem brigas. Questionamos como acontecem as brigas. Então, os meninos, Pelé (9 anos) e Marcelo (8 anos) iniciaram um relato sobre a situação.

De acordo com Pelé (9 anos) “porque uma pessoa arruma confusão com outra”. Indaguei se seria por causa da cor da pele. Primeiramente, Marcelo (8 anos) diz que não, e Pelé (9 anos) complementou: - “Fica apelidando ele”. Indagamos de quê? Pelé (9 anos) responde “de pobre”. Intervimos: Pobre tem a pele de que cor? Marcelo (8 anos) afirma ser “preta”, e complementou “e o rico tem a cor branca”. Notamos que a princípio as crianças desenvolvem a narrativa dando a entender que não existem conflitos na escola ocasionados pelas diferenças relacionadas a cor da pele. Contudo, a partir das intervenções realizadas o assunto emerge trazendo para o diálogo

as desigualdades raciais entre negros e não negros na relação da cor da pele com os aspectos sociais e econômicos.

O desconforto ao falar sobre o Racismo também foi notado no diálogo com as crianças. Tanto que a primeira fala foi a respeito da não existência de “problemas” por causa das diferenças entre as cores de pele preta e branca na escola, contudo, o relato trazido pelo educando Pelé (9 anos), ao dizer que os outros o chamam de “pobre porque é negro”, denuncia a vulnerabilidade que acomete as diferenças sociais entre os negros e não negros no cotidiano.

Os indicadores sociais divulgados pela Agência de Notícia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 12 de novembro de 2020, confirmam a fala trazida pelas crianças com relação a desigualdade social entre negros e brancos no país.

Com base nos dados da PNAD Contínua 2019, o estudo Síntese de Indicadores Sociais, mostra que pretos ou pardos tem maiores taxas de desocupação e informalidade do que brancos, estão mais presentes nas faixas de pobreza e extrema pobreza e moram com maior frequência em domicílios com algum tipo de inadequação (IBGE, 2020).

Os dados acima convergem com as falas das crianças ao exporem uma problemática que reflete a desproporcionalidade dos indicadores que culminam na manutenção das desigualdades sociais e raciais da população brasileira.

Esta é uma situação que se arrasta na história do Brasil desde o período da colonização, tendo raízes na escravização, no racismo científico e no mito da democracia racial, personificando o racismo estrutural. Tal problemática se agravou em decorrência das condições em que fora realizada a “abolição da escravatura”, visto que, aos homens e mulheres negras não foram oportunizadas condições de acesso a direitos básicos como educação, emprego, saúde e moradia por meio da integração como cidadãs e cidadãos (Moura, 1988; Nascimento, 2016).

Essa perspectiva destaca que o racismo não é apenas um fenômeno individual, mas também, um sistema enraizado nas estruturas sociais e culturais. Através de experiências de identificação e preconceito, as pessoas negras são mantidas a uma constante desvalorização e inferiorização, o que levou à internalização dessa conduta durante muito tempo. Isso significa que a memória coletiva de uma sociedade pode ser influenciada por narrativas e representações negativas das pessoas negras ao longo do tempo como também de formas de resistência.

Gomes (2005) denuncia que no Brasil ainda prevalece no discurso do brasileiro a negação ao racismo, contudo, continua atuante nos sistemas de valores que regem o comportamento da sociedade, como fora expressado nas falas das crianças ao relacionarem a condição social com a cor da pele. Assim, para superar essa compreensão marginalizada, se faz

necessário um esforço coletivo para desconstruir tais estereótipos, promover a equidade racial e fortalecer a representação positiva das pessoas negras na sociedade.

No artigo, *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo*, aborda as experiências escolares sobre corpo e cabelo, traz relatos de mulheres e homens pontuando experiências vivenciadas nessa trajetória que contribuíram para reforçar estereótipos e representações negativas referentes à estética negra. De acordo com Gomes (2002, p. 42) foi a comparação “dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele, e o tipo de cabelo) com o branco europeu e colonizador, que naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais”, e indaga, se esse padrão estaria presente na escola.

Com base na realidade constatada na conversa com as crianças, encontramos indícios de que há influência da padronização da beleza relacionada às características fenotípicas de branquidade. Para Gomes (2017, p. 109) a beleza pode ser entendida como uma categoria estética social, como uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Neste contexto, pontua que não seriam as formas, medidas, tonalidades, entre outras características fenotípicas que definiriam o corpo como belo. Em abordagem relacionada especificamente ao corpo negro, o autor Nelson Odé Inocêncio (2001) no artigo *Representação visual do corpo afrodescendente*, discute que o corpo é constituído por um conjunto de signos, e, com esse contexto, tece reflexões sobre cabelo e pele que coadunam com as narrativas das crianças.

Na sequência, retomamos a conversa *com* as crianças, e questionamos se o boneco *Alien* poderia estudar na escola delas, e responderam que sim. Continuamos indagando se o alienígena era parecido com as crianças da escola. Uma respondeu “não porque ele é um sapo e tem asas”, outra complementou “ele é feio”. Então, questionamos se existem pessoas feias na sala de aula delas. Responderam em uníssonos “não”. Continuamos indagando se nunca ouviram alguém chamar outra criança de feia. Pelé (9 anos) disse: “Um dia desse ele, [se referindo a Marcelo], chamou o Vinícius de feio porque ele é negro”. Marcelo (8 anos) corrigiu: “ele não é negro, ele é moreno”. Então, indagamos “Ele é moreno?” Este confirmou apontando com um gesto na cabeça para Vinícius, seguido da seguinte expressão: “Olha aí ó”. Perguntamos o que o Vinícius fez para se defender, e, Pelé (9 anos) completou “ele não disse nada, só meteu o murro no Marcelo”. Vinícius acompanhou o diálogo calado, assim permaneceu durante a Roda de Conversa, no entanto, seu nome fora mencionado várias vezes pelos colegas ao se referirem à tonalidade de sua pele.

O silenciamento dos conflitos envolvendo as relações raciais é algo debatido em alguns estudos por autoras/es como Cavalleiro (2021), em que aborda a falta de suporte às crianças

negras que não se veem representadas no material e ambiente escolar, e que são penalizadas pela ausência de suporte da família e da escola quanto a superação da discriminação racial e ao fortalecimento do pertencimento étnico. A atitude retraída é algo recorrente que denuncia as tensões estabelecidas entre as crianças negras e não negras no espaço escolar, segregando e excluindo-as, fazendo com que estas adotem ora uma postura retraída por receio de serem ridicularizadas, e ora agindo com violência em sua defesa quando confrontadas.

Não nomear uma pessoa de negra também é uma alternativa de silenciamento. Podemos observar que Marcelo (8 anos) imediatamente corrigiu a expressão negro, usada por Pelé (9 anos) para se referir a Vinícius (9 anos), trocando pela palavra “moreno”. No entanto, quando o chamou de “feio”, fez uso da palavra negro, mais uma vez expressando o estigma que fora construído em seu imaginário a respeito da negritude, associando o ser negro a algo negativo, mas buscando suavizar no convívio social harmônico usando para isso a palavra moreno.

A narrativa de Marcelo (8 anos) revela que apresenta uma carga de negatividade na representação do que seja ser negro. Isso torna evidente a urgência por uma proposta de Educação Antirracista alicerçada na proposição de elementos sobre a cultura e história negra, objetivando que construam conhecimentos sem estereótipos sobre o ser negra e negro. Sua fala manifesta a complexidade das dinâmicas raciais e reforça a promoção de uma proposta de Educação Antirracista crítica como suporte para superação das discriminações raciais motivadas na cor da pele, nas quais os tons mais claros são frequentemente associados as características positivas, enquanto tons mais escuros são associados a estereótipos negativos.

No que concerne ao termo pele, Inocêncio (2001, p. 206) destaca que, dentre os signos afrodescendentes este seja o mais evidente porque “ele não pode ser disfarçado como o cabelo”. Contudo, por apresentar várias nuances requer uma abordagem mais delicada, isto, porque a existência de diferentes tonalidades, diante da construção pejorativa atribuída a pele preta, contribuíram para a fragmentação da população afrodescendente política e identitariamente.

Outrossim, em conclusão acerca do olhar designado socialmente aos signos pele e cabelo, bem como aos demais signos discutidos pelo referido autor, nos convida a assumir a responsabilidade de nos aproximarmos do corpo real. Destarte, na atualidade vivenciamos esse movimento de reconexão com as raízes estéticas da beleza afro em crianças e adultos afrodescendentes que apontam caminhos para relação com a negritude.

Caminhando para a conclusão da Roda de Conversa, foi perguntado: “Como a pessoa deve ser para vir à escola?” Pelé (9 anos) responde: “do jeito que ela é”, as demais crianças apenas concordam com a fala do menino. Quanta simplicidade e significado está implícito nessa afirmação! Quando pensamos na escola inclusiva defendemos que não devem ser feitas

exclusões deste ou daquele tipo de pessoa para frequentar a escola porque toda criança tem direito a educação assegurada na legislação brasileira. Conforme determinado na Constituição Federal (Brasil, 1988) no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essa é uma conquista que demanda reparações, pois durante muito tempo a escola não era um espaço acessível e acolhedor às crianças sem distinção. E, apesar de existir a defesa do direito e da obrigatoriedade de frequentar a escola, persistiram exclusões, não diretamente no acesso, mas nas condições para termos os direitos educacionais atendidos.

Diante do exposto, encerramos a primeira Roda de Conversa apresentando a percepção acerca de como os conflitos raciais estão imersos nas relações entre as crianças, numa parcial de dentro da realidade infantil expressando a compreensão que revela um misto de censura e adesão a forma como a sociedade se posiciona diante da racialidade no país.

Para a segunda Roda de Conversa compareceram oito crianças: Sophie, Rosa, Ana, Alice, Victória, Eloísa, Alana e Kaio. Neste grupo também destacaram as diferenças referentes a cor da pele, contudo, trouxeram outros elementos.

Assim, temos a narrativa de Eloísa (8 anos) expressando que “algumas pessoas são diferentes das outras”, ao utilizar a expressão salienta que se algumas são diferentes, dando a entender que considera a existência de pessoas que são iguais ou semelhantes.

Alana (9 anos) compreende que “os corpos são todos iguais, só muda a cor”, relaciona que todos são iguais, contudo, pondera que as cores mudam. Neste sentido, Rosa (9 anos) assegura “as cores são diferentes” revela perceber as diferentes nuances de cores que compõe os corpos. De modo que Alana (9 anos) reforça que “cada um tem seu jeito de ser”. E, juntas as três interlocutoras entendem que “a cor, o rosto, o jeito e o cabelo” são características comuns. Acompanhando a narrativa das crianças chamamos atenção para o cuidado que apresentam ao expressar o que observam como semelhanças e diferenças entre as pessoas. Assim, a cor da pele é percebida como uma das características mais visíveis e distintivas entre os brasileiros e está relacionada à construção social de raça no Brasil.

A partir da minha indagação acerca do que seria a cor de pele, Sophie (9 anos), Eloísa (8 anos) e Kaio (8 anos) explicaram da seguinte forma “É uma cor bem clara”, “bege”, “é bem marronzinha”. Para problematizar instigamos que olhassem para si e falassem a cor de sua pele. Após um breve silêncio, Alana (9 anos) prontamente respondeu: “a minha é morena”. As demais crianças também se identificaram como morenas, de modo que essa nomenclatura ainda não havia surgido no diálogo.

Indagamos às crianças o motivo de terem a pele da cor morena. Neste momento recorreram a três possíveis explicações: Alana (9 anos) interrogou: “Jesus criou assim?” Na sequência afirmou: “Jesus botou a cor”. Kaio (8 anos) também arriscou uma resposta: “A mãe fez assim!” e, complementou, demonstrando não está seguro da própria resposta, “eu nasci branquinho, aí fui pra roça, e fiquei tostadinho”. Esta percepção é uma narrativa que se faz presente no imaginário como forma de justificar a cor de pele legada da ancestralidade, conferindo aos fatores climáticos uma justificativa para explicar a tonalidade de sua pele. De acordo com Passeggi (2014, p. 89):

A relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere a criança, ao jovem e ao adulto um modo próprio de experiência pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicar o que sente, ou até mesmo para perceber que fracassa nessa difícil tarefa de reelaborar a experiência vivida.

De modo que ao contemplar a relação dialógica com reflexividade a partir das experiências vivida, a narrativa das crianças revela um esforço para retratar a forma como interpretam suas vivências cotidianas. Assim, as suposições das crianças fazem recordar a história *A menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado (1986), em que a menina ao ser questionada por um coelho sobre qual seria o segredo de sua cor, inventa diferentes motivos, que provavelmente considera como verdade demonstrando não saber o motivo de ter a cor da pele preta.

As crianças, na Roda de Conversa, assim, como a menina da história infantil, estão fazendo uso dos conhecimentos que possuem para entender e explicar as diferenças que observam em si e nas pessoas com as quais convivem. Na história é a mãe da menina que sana a curiosidade do coelho afirmando: - “Artes de uma avó preta que ela tinha [...] Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos” (Machado, 1986, s/p), e que a cor da pele tem a ver com a hereditariedade. A obra aborda temas ligados ao respeito e à valorização da diferença, além de contribuir para a abordagem da temática na infância destacando-se por trazer como protagonista uma personagem negra e o enredo versar sobre a beleza da menina negra, igualmente.

No caso das crianças, não tendo essa resposta a partir dos seus familiares, cabe à escola exercer sua função de oportunizar os conhecimentos que necessitam para construir suas aprendizagens por meio de conteúdos que abordem a pluralidade racial e cultural de forma crítica, de modo que necessita cumprir as determinações da legislação educacional que por meio

da Lei n. 10.693 (Brasil, 2003) e da Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), tornam obrigatório que a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam trabalhadas como conteúdo escolar.

Atualmente, o Brasil busca promover a equidade racial e superar o racismo por meio de políticas públicas, ações afirmativas e da construção de uma consciência sobre a diversidade étnica e cultural, bem como, o reconhecimento da herança das diferentes raças e etnias para a formação da identidade brasileira na construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Nesse contexto, com a implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), ao tornar obrigatório aprender os conteúdos que contribuam para ampliar os saberes acerca da diversidade étnico-racial que constituem a população do país, a referida legislação determina o desenvolvimento desse processo de inclusão e valorização de outros conhecimentos sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, no esforço de superar as relações de preconceito e discriminação a partir de uma base educacional.

Na continuidade do diálogo, questionamos a respeito de apelidos, e Alice (8 anos) disse: “eles me chamam de cabelo de bombril”, indagamos o significado de “cabelo de bombril”, visto que a menina que trouxe a reclamação tem os cabelos longos, lisos e costuma mantê-los presos com penteado rabo de cavalo. Alana (9 anos) prontamente respondeu: “é um cabelo um pouco bagunçado”, indagamos se o significado de bombril “é ser bagunçado” Alana (9 anos) reforçou “é quando desbucha ele”. Neste instante, Alice passa as mãos nos cabelos tentando baixar os fios que estavam esvoaçados. Direcionamos a conversa perguntando a Alice (8 anos) como se sente por ser chamada com esse apelido. Ela permaneceu em silêncio, e algumas meninas afirmaram que a colega se sente ruim, magoada. Perguntamos a menina, o que tem a dizer aos colegas, e disse que chamaria essas pessoas de “chatas”. Victória (8 anos) interveio afirmando que Alice fica zangada quando mencionam seu cabelo. Entendemos ser o tipo de cabelo também uma característica fenotípica relevante na análise da diversidade racial brasileira.

Esse relato foi um dos únicos em que a criança se reportou numa situação vivenciada por si, diferente das demais, nas quais são relatados fatos que viram acontecer com outro colega na escola. Mesmo a menina expressando que já recebeu apelido em razão do cabelo, manteve o silêncio, sem conseguir expressar como se sente, e, ainda, de acordo com os relatos das colegas, não foi mencionado se alguma vez expôs o ocorrido à docente da turma ou outro profissional da instituição.

Por conseguinte, Inocêncio (2001) destaca as polaridades de cabelo liso e crespo, abordando a persuasão engendrada pela indústria da beleza, culminando com a adesão ao alisamento dos cabelos pela população afrodescendente, na busca por uma estética socialmente aceita. Em contrapartida relega a “representação visual degradante mantém-se hegemônica,



perpetua-se a significação danosa ao cabelo afro” (Inocêncio, 2001, p. 193), e, na referida ótica constituiu-se socialmente a negatividade ao cabelo crespo. Ainda de acordo com o autor, a força da propagação negativa influencia na postura que a pessoa afrodescendente adota ao se relacionar com seu corpo e cabelo, e o resultado disto é que “brancos e negros em sua maioria estão convencidos também no Brasil, que cabelo crespo é cabelo ruim” (Inocêncio, 2001, p. 194). De maneira que, pelos motivos abordados assevera que seja inaceitável a inserção da estética do cabelo crespo, porém, na atualidade, visualizamos que é concreta a progressiva mudança dos padrões de uso dos cabelos de todas as formas criativas possíveis.

A terceira Roda de Conversa teve a participação de seis crianças: Laura, Cadu, Richarlison, Livia, Neymazinho e Cristianinho. Como nas Rodas anteriores tomamos como referência o fato do boneco *Alien* ser diferente, questionamos se na escola todas as pessoas são iguais. A primeira diferença destacada foi de gênero, a partir da comparação feita por Cadu (9 anos) dizendo que “a Livia não é igual a ele, e ele [Davi] não é igual a eu”. Então, questionamos o que faz ela ser diferente: Cristianinho (9 anos) disse “ser mulher”, Neymazinho (9 anos) “ele é mais quieto”, Richarlison (9 anos) contribuiu revelando que “a Livia passa batom”.

As diferenças de gênero é um assunto que suscita ser incluído no diálogo com as crianças na escola, tendo com finalidade de que seja construída uma compreensão com base na equidade de direitos entre homens e mulheres, bem como, demais identidades de gênero. De forma que as crianças sejam educadas para o respeito, que sejam eliminadas algumas barreiras impostas pela falta de conhecimentos, e por ideologias propagadas no contexto social. Reiteramos que somente nesta Roda o assunto foi mencionado pelas crianças.

Então, questionamos qual seria a diferença entre Livia e Laura, por exemplo, Cadu (9 anos), Cristianinho (9 anos) e Richarlison (9 anos) responderam ser “a pele”. Continuamos perguntando: o que tem de diferente na pele delas? Cadu (9 anos) respondeu: “nada”, e na sequência Richarlison (9 anos), Cristianinho (9 anos) e Laura (9 anos) responderam “a cor”. As crianças pontuaram a cor como diferente, mas não mencionaram as cores de pele. Não falar ou evitar nomear denuncia a dificuldade enfrentada pelas crianças em lidar com o racismo porque nos faz perceber que o assunto tem a conotação de tabu.

Dando prosseguimento, destacaram ainda como diferença “o cabelo, o comportamento e o tamanho”. Cadu (9 anos) mencionou novamente “a pele”, Neymazinho (9 anos) complementou “só a pele”, e Cristianinho (9 anos) acrescentou “a cor, ela é da cor da senhora”. Identificar que a cor da pele era semelhante à da pesquisadora, dá um indício de que não estariam à vontade para falar sobre o assunto com uma pessoa que reconhecem como pertencente ao grupo racial em foco.

Só então, por meio do questionamento a respeito de terem ouvido algo que foi dito com outro colega que deixara o colega triste, Neymazinho (9 anos) respondeu: “Eu já. Meia noite. Porque a pele dele era preta”. Após essa afirmação as demais crianças ficaram em silêncio. Indagamos se essa informação poderia ser colocada no livro e em coro a turma respondeu que não. Deste modo demonstraram que este é um assunto sobre o qual as crianças não se sentem à vontade para falar a respeito, mais uma vez evidenciando o tabu que existe acerca da discussão dessa temática, bem como dando um panorama da urgência de que a Educação Antirracista seja consolidada na instituição escolar.

As autoras, Edith Piza e Maria Aparecida Silva Bento (2003), no Artigo *O baile da cor – apontamentos sobre conceitos métodos e procedimentos da classificação racial*, discutem a inclusão do item cor nos cadastros de empregos e na coleta censitária. Dentre as discussões abordadas no referido artigo destacam a que “por mais que rejeitemos o uso da categoria ‘raça’ este conceito já adquiriu uma existência inegável no cotidiano, fazendo parte de uma realidade social que tem afetado milhares de seres humanos – alvos diários de seu uso inadequado” (Piza; Bento, 2003, p. 62). Outrossim, não adianta evitar abordar o assunto, pois os danos causados pelo emprego inadequado do termo é uma realidade que precisamos trabalhar estratégias para superar a negação, o silenciamento, e deste modo, colocar a temática em pauta como uma das medidas para construir conhecimentos críticos desde a mais tenra infância.

Destacamos que este grupo foi mais contido na abordagem da temática, o fato de estarem diante de uma mulher de pele negra pode ter influenciado na dificuldade de mencionarem quaisquer conflitos ou posicionamentos negativos quanto ao assunto. Com isso, concordando com Piza e Bento (2003, p. 63) que “apenas o reconhecimento da existência da realidade social pode promover o combate efetivo ao racismo, é necessário demonstrá-la através de estratégias específicas”. Haja visto que, quando o assunto é racismo, os pequenos revelam ter o entendimento de que se trata de uma atitude errada que não deve ser praticada. Evitam se referir às pessoas como pretas ou negras, exercendo uma negação ao uso, e até mesmo repreendendo quando alguém utiliza tais expressões para referir-se a si ou ao outro, recorrendo às palavras alternativas em substituição, como morena, marrom, cor de pele, entre outras.

No entanto, mesmo muito se dizendo que não exista o racismo, entendemos que este permeia as relações raciais entre negros e não negros, sendo alvo de inúmeros casos envolvendo agressões verbais, físicas, atentados à vida das pessoas como consequência da declaração de alguma forma, do pertencimento racial, e são tidos como principal motivador da violência social. Diante disto, consideramos que, ao propor a Educação Antirracista é fundamental extrapolar a barreira do certo e errado, possibilitando a problematização do preconceito, que

vai além de se referir a cor da pele das pessoas, é urgente que sejam alicerçados elementos para a formação cidadã para o respeito às diferenças em um processo consolidado em todo o ambiente escolar. Visto que, somente propagar a informação de que racismo é crime não é suficiente para extinguir as práticas racistas, mas como pudemos evidenciar nas narrativas, apenas as torna cuidadosas ao agirem longe da supervisão das pessoas adultas.

Por fim, após a transcrição dos diálogos, diante da dificuldade de identificar algumas falas, bem como tomando como base a finalidade de buscar informações complementares ao que fora expressado no primeiro momento da conversa, realizamos três Rodas de Validação com as crianças na escola, com a intenção de validar os dados expressos nas narrativas.

As Rodas de Validação aconteceram no momento em que retornamos à escola-campo da pesquisa a fim de apresentar o material sistematizado para as crianças, e por meio desta atividade intencionamos legitimar sua interação como sujeitos no processo. E, ainda, atenuar as tensões decorrentes do estranhamento frente ao contato com a pesquisadora, almejando estabelecer uma relação de confiança, na qual as crianças se sentissem autônomas no processo de investigação.

Na Roda de Validação com as crianças do primeiro grupo participaram: Pelé, Messi e Gerson. Mais uma vez retomamos o assunto sobre apelido e os meninos trouxeram mais relatos sobre situações presenciadas na escola, nas quais o nome de Vinícius foi novamente abordado. Assim, Pelé (9 anos) relata: “o apelido do Vinícius que os meninos chamam ele é de café com leite”. Messi (9 anos) contesta: “Era Nescau. Era neguim do Nescau” (risos), Gerson (9 anos), entrando na conversa afirma: “Não tem lá na sala, o Marcelo falou que o Vinícius é moreno, café com leite”. E, continuando Messi (9 anos) relata: “O Richarlison fica chamando o Kaio de negão”. Pelé (9 anos) entra na conversa: “De Negão do X9 e branquelo do X9. O Richarlison toda vez que nós saímos da sala, para ir ao banheiro, que nós saímos juntos, ou quando nós saímos para o recreio, ele fica chamando assim “- Tchau Negão X9”. Messi (9 anos) explica que “é por causa de um vídeo que rolou” em que Gerson (9 anos) esclarece que “é um magrelinho e um fortão”.

Após ouvir o relato dos meninos com uma simples busca no *site* do *YouTube* encontrei o vídeo mencionado que mostra situações interpretadas pois dois rapazes. Um denominado “Negão”, um jovem de pele clara, com traços afrodescendentes e bem musculoso, representa situações pouco convencionais de serem praticadas por um Negão, de acordo com a trama. O outro personagem é representado por um rapaz de pele preta, chamado de “Branquelo” sempre surpreende o dito Negão em situações constrangedoras, como usando de roupas íntimas femininas, fazendo dancinhas no *TikTok*, praticando golpes pela *internet* para ganhar dinheiro

se passando por mulher, cheirando um pó branco, entre outros. Ao ser surpreendido, o personagem que representa o Negão surge colocando fumaça pela boca e nariz, voltando-se contra o Branquelo de forma intimidadora, momento em que faz uso da expressão: “- Nunca viu um negão, pretinho, marrom bombom?”. O final da frase é adaptado de acordo com a situação encenada.

Os vídeos estão acessíveis nas redes sociais como *YouTube*, *Tik Tok* e *Instagram*, sem restrições ou indicação proibitiva de idade para visualização, apesar de fazerem alusão ao racismo, violência física, homofobia, prática de crimes como assalto, uso de drogas ilícitas, entre outras situações para acesso indiscriminado propagando um tipo de humor a serviço da perpetuação de opressões. Neste sentido, Ribeiro (2018), tece uma crítica ao tipo de humor rasteiro, que atua como legitimador do discurso dos opressores, “sendo a sociedade racista o humor será mais um espaço onde esse discurso são reproduzidos” (Ribeiro, 2018, p. 29), isto, porque são sempre os mesmos grupos expostos em situações degradantes.

Na Roda de Validação subsequente, o segundo grupo foi dividido em dois subgrupos com três crianças em cada um, pois mesmo algumas crianças que haviam participado do primeiro momento não estando presentes, consideramos que poderiam ficar mais atentas ao diálogo. Do primeiro grupo participaram Alice (8 anos), Eloísa (8 anos) e Victória (8 anos), e do segundo, Sophie (9 anos), Rosa (9 anos) e Ana (9 anos). Assistindo ao vídeo, puderam complementar, concordar ou discordar do que haviam falado, e, nesta atividade estavam participativas, trazendo diálogos mais espontâneos.

Sobre as diferenças existentes entre as pessoas na escola, Alice (8 anos), complementa o que haviam falado no diálogo da primeira Roda que “os corpos são todos iguais, só muda a cor da pessoa”, e exemplifica com comparações entre elas para destacar as diferenças que percebe, “a Victória tem o cabelo liso e a Eloisa tem o cabelo cacheado, igual o meu. Só o Richarlison que é branco”. Eloisa (9 anos) complementa “e o Cristianinho”. Victória (8 anos) também participa “e a Paula”. Eloisa (8 anos) discorda “A Paula não é branca”, de modo que Victória defende seu posicionamento “ela é branca sim”. Alice (8 anos) interfere afirmando que “é quase cor de pele”. Victória (8 anos) concorda com a colega, “então é”, e, complementa “eu também era branquinha quando nasci, aí fique no sol... ó” (faz um gesto apontando para seu braço mostrando a cor que ficou). E, encerrando o diálogo Alice (8 anos) afirma que “quando a gente é criança é diferente, aí quando cresce já muda”.

O diálogo entre as crianças evidencia a dificuldade em classificar quem é branco, negro, e, aparece a cor de pele como meio termo. Finalizando a conversa, Victória (8 anos) mesmo contrariada, concorda que Paula não seja branca, e, então, referindo a própria pele, se reconhece

como não branca, mas atribui a essa realidade o fato ter ficado exposta ao sol à medida que foi crescendo, demonstrando o entendimento que possui acerca da cor da própria pele. Gomes (2002) defende que a relação da pessoa negra com o corpo e o cabelo é uma temática que merece um estudo mais aprofundado sobre a questão racial no ambiente escolar, articulado com as impressões que têm sobre o próprio corpo.

No segundo subgrupo, as meninas também trouxeram mais elementos para abordar as diferenças entre as cores de pele que conhecem. Sophie (9 anos) afirma que “tem gente branquinha, tem morena, tem preta, tem mestiço”, aparecendo inclusive a palavra mestiço expressa pela primeira vez para se referir ao tipo de pele. Questionamos o que é mestiço, Sophie (9 anos) explicou que “é branco misturado com preto...índios misturados com vermelho”.

Neste momento, Rosa (9 anos) contesta “não, vermelho não”, e, tenta explicar as diferenças a partir das características de colegas da turma “tipo assim, o Richarlison é bem branquinho”. Sophie (9 anos) complementa “o Léo é meio escuro. O Vinícius também... ele é pretinho”. Mais uma vez indagamos o que seria meio escuro, e, Sophie (9 anos) responde que “meio escuro é uma pessoa que é negra, a gente chama ela meio escuro pela cor”. A partir da explicação trazida percebemos que recorrem a expressão “meio escuro” como alternativa para não empregar as palavras negro ou preto, demonstrando a negação que existe na utilização das expressões, denotando a ideia de que seja errado identificar alguém dessa forma.

A partir da conversa com as crianças nos dois subgrupos, percebemos que prevalece certa resistência em utilizar expressão preta para se referir a cor da pele, evidencia que as teorias que almejavam promover o branqueamento da população brasileira encontram resquícios nas relações sociais. Munanga, (2020a, p. 25) destaca que “apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços”. Isso pode ser notado no ato das crianças ao recorrer a nomenclaturas alternativas como “morena” e “marrom” para se referirem a cor da pele quando a criança não se percebe como branca, mas não aceita ser classificada como preta. E, ainda evita nomear o outro da mesma forma por considerar que seja errado.

No entanto, nos momentos de conflitos, longe da presença de uma pessoa adulta, as crianças usam tanto a palavra negro ou negra, preta ou preto, bem como outros termos pejorativos associados a cor da pele ou características fenotípicas com a intenção de ofender e desqualificar. Esse fato evidencia que existe uma construção negativa do que seja ser negra e negro no imaginário das crianças.

A esse respeito, o poeta, contista e dramaturgo Cuti<sup>69</sup> no ensaio: *Quem tem medo da palavra negro* (2017), aborda a apropriação e ressignificação da palavra “negro” pelos negros, movimento que aconteceu no Brasil e em outros países como França e Estados Unidos. De acordo com o autor, “tendo a palavra negro em foco servido para ofender, no momento em que o ofendido assume-a dizendo “eu sou negro”, o que ocorre é que ele dá a ela outro significado, ele positiva o que era negativo” (Cuti, 2017, p. 5). Assim sendo, a ressignificação da palavra negro traz consigo a luta para que seja reconhecido o legado desse componente da população no contexto histórico e, com isso possa vivenciar sua cidadania.

Ainda segundo Cuti (2017) um dos aspectos do racismo consiste em invisibilizar a si mesmo, enquanto proliferam a prática de forma hipócrita e dissimulada, evitando pronunciar a palavra na presença de pessoas negras, mas empregando-a para desqualificar as pessoas pretas na sua ausência. Poderíamos assegurar que essa atitude nos auxilia a compreender o contexto pesquisado, visto que ora a palavra negra é utilizada, e ora é repudiada pelas crianças.

Esse jogo realizado pelos racistas almeja descaracterizar o processo de consciência desenvolvido pelo Movimento Negro, que ressignifica a palavra e o pertencimento identitário, em torno da valorização do ser negro e do sentido negativo construído em torno da palavra, e, por consequência, da pessoa negra no decorrer do processo histórico fundamentado no racismo, preconceito e discriminação.

Com as crianças, percebemos que esse trabalho precisa ser iniciado diante da esquivia expressada em dialogar sobre as relações raciais na escola, explicitando que carece de orientações, para compreender as tensas relações raciais estabelecidas na sociedade.

Por conseguinte, no momento em que realizamos a Roda de Validação com as crianças que participaram da terceira Roda de Conversa estavam presentes cinco crianças: Lívia, Cadu, Neymazinho, Cristianinho e Richarlison. Ao retomarmos a conversa, as crianças foram participativas, complementando as informações, e apresentando mais elementos à medida que ouviam as narrativas anteriores.

Reiterando o tema sobre as diferenças, Lívia (9 anos) respondeu que “sim” à pergunta se na escola todos são iguais. Neymazinho (9 anos) concordando afirmou: “todo mundo vai de farda, leva bolsa e caderno”. Richarlison (9 anos) complementou que “todo mundo faz as mesmas coisas”. Foi quando Cristianinho (9 anos) trouxe outro entendimento à conversa, ao

---

<sup>69</sup> Cuti, pseudônimo de Luiz Silva É Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Militante da causa negra, é um dos fundadores e mantenedores da série Cadernos Negros, a qual dirigiu entre 1978 e 1993.

pontuar “tem dois negros aqui”. Neymazinho (9 anos) respondeu levantando o dedo: “Eu”. E, Cristianinho (9 anos) complementou, “e o Cadu”, de maneira que, Cadu (9 anos) fez um gesto afirmativo com a cabeça concordando com o colega.

Inicialmente as crianças expressaram o entendimento de que na escola todos são iguais, justificando semelhanças pelo fato de realizarem as mesmas atividades. Cristianinho (9 anos) abordou as diferenças referentes ao pertencimento racial, identificando a presença de crianças negras no grupo, com o comentário e a autoidentificação o assunto cessou, e a conversa segue sem que fosse gerado quaisquer indicativos de divergência no grupo. Para Munanga (2020, p. 19) “não é suficiente a consciência quanto as diferentes pigmentações para o nascimento da identidade negra”. O antropólogo expressa esse posicionamento defendendo que é necessário a consciência política em torno da luta para o fim das violações de direitos frutos das políticas racistas. Contudo, diante da escassez de abordagem da temática de forma educativa vemos como um ato corajoso a autodeclaração das duas crianças sobre suas pertenças.

Retomando ao vídeo na parte que destaca a diferença entre a pele das meninas, Livia (9 anos) e Laura (9 anos). Cadu (9 anos) explica a diferença: “A pele da Laura é tipo, café com leite. Tipo a minha”. E, novamente Neymazinho (9 anos) expressa seu pertencimento com a expressão “e a minha”. A autodeclaração aconteceu de forma espontânea, demonstrando naturalidade ao afirmarem ter a cor da pele negra, e, os meninos tiveram uma postura que não tinha sido tomada por nenhuma outra criança durante as atividades de pesquisa.

Na sequência, perguntamos se as pessoas tratam as outras de forma diferente só por causa da cor da pele, e se já haviam visto algo do tipo. Ao afirmar que sim, Cadu (9 anos) pontua: “já vi nas redes sociais, a pessoa cometendo racismo, só por causa que a pele é diferente da outra”. Com a expressão de ter se recordado de algo Richarlison (9 anos) afirma: “Já vi, já vi”, perguntamos onde tinha visto, e o menino afirmou: “no canal do *Kawai*” que é uma rede social de vídeos curtos e denominados engraçados. De forma que Richarlison foi a criança apontada pelos meninos que participaram tanto da primeira quanto da terceira Roda de Conversa por reproduzir as falas dos vídeos provocando os colegas com apelidos falados no vídeo em destaque.

A partir da fala do colega sobre presenciar situações de racismo nas redes sociais, descreve as cenas visualizadas no canal, demonstrando naturalidade com a situação. “É um canal que faz vídeo lá. O Negão e o Branquelo. Na hora que o Branquelo fica filmando o Negão lá, ele se teletransporta e fica reclamando com o Branquelo. É engraçado” (Rycharlison, 9 anos). A criança aparentemente, não têm dimensão da carga de preconceito camuflada no conteúdo

dos vídeos, contudo, ao estigmatizar o outro reproduzindo as provocações, colabora para o afastamento e negação da criança negra com sua construção identitária e pertencimento racial.

O mesmo assunto emergiu novamente na conversa com o terceiro grupo, os meninos trouxeram os seguintes relatos: O primeiro a abordar o assunto foi Cristianinho (9 anos), afirmando ser chamado de Branquelo X9, de fato o menino tem a pele branca, não obstante no vídeo o personagem denominado Branquelo tem a pele preta. Com isso, percebemos que não é uma simples reprodução, mas a criança está identificando colegas para proferir as provocações de acordo com a cor da pele deles, visto que Pelé (9 anos), que também recebe a provocação feita por Richarlison (9 anos), tem a pele preta. Isso evidencia que, a influência do conteúdo propagada na rede social, está cumprindo a função de difundir estereótipos que estão sendo reproduzidos de forma acrítica.

A criança desenvolve sua socialização por meio da interlocução com seus pares e com os adultos. Sendo a escola e a família responsáveis por sua formação em meio a outros ambientes socializadores, que também tem influência no seu desenvolvimento e percepção de mundo cabe o dever de garantir direitos fundamentais de viver a infância de forma saudável. Consideramos que o acesso a esse tipo de conteúdo com forte carga discriminatória, seja inadequado às crianças que por estarem em fase de desenvolvimento tornam-se vulneráveis, e mais facilmente influenciadas a propagarem tais práticas para ridiculizem outras crianças de forma indiscriminada como, inclusive já ocorreu, visto que fora mencionado pelos meninos, relatando inclusive o desconforto por serem provocados com as reproduções feitas por um colega na escola.

Com isso, destacamos que a lacuna deixada pela escola na oferta da Educação Antirracista ao não problematizar as informações trazidas contribuem para que a falta de reflexividade seja prejudicial à aquisição de um conhecimento crítico essencial ao processo de desconstrução de estereótipos. As menções aos conflitos, situações de preconceito e discriminação com base no racismo, trouxeram elementos de vivências externas a escola, como por exemplo, “na minha rua” “no canal do *YouTube*”, sem mencionar como essa temática é abordada no conteúdo escolar.

A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela conivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (Cavalleiro, 2001, p. 153).



Diante do exposto, entendemos que enquanto a escola silencia, evitando falar sobre o racismo por meio de uma abordagem crítica, esse assunto circula na sociedade, e por meio das redes sociais, alcança as crianças de forma descontextualizada e estigmatizante para dentro da escola. Como consequência, ao invés de desenvolver estratégias para a superação dos conflitos, a instituição escolar contribui para a manutenção das atitudes racistas, não cumprindo sua responsabilidade de promover a formação para o respeito e superação das desigualdades raciais.

Em suma, a Educação Antirracista na escola é crucial para que as identidades sejam construídas de forma mais inclusiva e coerente por ajudar a quebrar paradigmas e superar estereótipos negativos permitindo que as crianças cresçam em um ambiente equânime no qual as diferenças são celebradas e a diversidade valorizada.

No capítulo a seguir, enunciaremos o processo de elaboração do produto técnico da pesquisa. Assim, serão elencados desde o planejamento, a produção em campo *com* as crianças, bem como as reflexões acerca da interação das crianças com o objeto da pesquisa Educação Antirracista, exteriorizando como se relacionam com o mesmo após a participação nas atividades que foram propostas no campo de pesquisa.

## 6. O LIVRO PARADIDÁTICO “A PROFESSORA MARROM” COMO SUBSÍDIO PARA O DIÁLOGO SOBRE RACISMO NA ESCOLA

Eu fico com a pureza da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita!

Música *O que é? O que é?* (Gonzaguinha, 1982)

As histórias infantis exercem fascínio por instigar a imaginação das crianças, sendo um recurso para mediar a expressão oral, estimular a proposição de perguntas e de respostas das crianças que recorrem a espontaneidade, a qual podemos associar à pureza trazida pelo compositor Gonzaguinha na letra da música *O que é? O que é?* utilizada como epígrafe deste Capítulo em que apresentamos o Livro Paradidático *A Professora Marrom*, produzido a partir de uma situação típica da curiosidade infantil, diante da percepção da diferença na cor da pele entre os colegas em sala de aula.

Destarte, o contemplar das crianças acerca da realidade possibilita que lancem mão da criatividade, por vezes transgressora, para interagir com o mundo e aprender. Considerando que para as crianças nada é definitivo, pelo fato de que estão em processo de experimentação. De modo que o diferente aguça a curiosidade, o desejo de entender, e com isso indagar e responder com a pureza de ser criança. Neste percurso, os momentos que expressam a vida na infância são recorrentes de experiências tradutoras da “boniteza” de ser sujeitos de direitos com a dignidade própria de sua existência.

Apresentamos o livro paradidático *A Professora Marrom* como uma proposta de produto técnico da pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), cumprindo uma demanda da legislação que regulamenta os mestrados profissionais de que seja gerado no processo de pesquisa um produto que seja um suporte didático para responder aos problemas de acordo com o objeto de investigação, no nosso caso, a Educação Antirracista.

Deste modo, a pergunta: Como se elaborou o paradidático *A Professora Marrom* produto da pesquisa *com* o objeto Educação Antirracista contribui na compreensão dos caminhos metodológicos percorridos. Assim sendo, o livro paradidático foi organizado com a finalidade de propor um material didático pedagógico, que além de ser fruto de uma realidade vivenciada

em sala de aula, pudesse assegurar a participação das crianças na criação como produtoras e na condição de ilustradoras, possibilitando que se sentissem parte ativa no estudo da temática.

Deste modo, após a realização das Rodas de Conversa com as crianças, foi possível identificar as relações raciais que permeiam a convivência entre as crianças negras e não negras, agora do ponto de vista delas, pois por meio dos momentos de escuta, mesmo que de forma tímida, com receio do que poderiam falar sobre o assunto, e considerando que a pesquisadora representava provavelmente duas condições que inspirava cautela, por verem-na como professora, e, por ser uma mulher negra.

Ouvindo os áudios, visualizando as gravações inúmeras vezes, a proposta que então consideramos ser adequada para a abordagem do assunto foi escrever uma história retratando a prática docente de uma educadora negra que se utiliza da leitura de livros com personagens negros sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abordando a temática de forma a complementar os conteúdos curriculares.

A história retrata um fato ocorrido em sala de aula, em que uma criança negra foi confrontada por outro colega, referindo-se à cor de sua pele. Diante da afronta, o menino permaneceu em silêncio, sem nada fazer em sua defesa, porém, observando a cena, a docente interfere demonstrando apoio à criança e, se auto identifica como negra, “não é marrom que se fala, é negra, e, eu também sou negra”. Na sequência, temos a alegre surpresa com a autoidentificação de outras crianças da turma “eu também sou negra, tia”, “eu também sou negro”, formando uma rede de apoio ao garoto negro que havia recebido a tentativa de intimidação, sendo apontado como o “único marrom da sala”.

Podemos nos indagar a respeito de qual seria a motivação que a criança teve ao proferir a provocação: “Você é o único marrom que tem na sala!”. Visto que estavam realizando uma atividade com a presença da educadora em sala. Qual relação se estabelece naquele caso entre as crianças envolvidas? E, por que a criança confrontada não reagiu, permanecendo calada, cabisbaixa, e, por que não falou algo em sua defesa? Será que fora essa a primeira vez que sofrera este tipo de intimidação vindo de um colega?

A escolha de apresentar a história dessa forma teve dupla motivação, sendo a primeira, que através da narrativa podemos inspirar outras docentes que afirmam constantemente não saber como abordar a temática em sala de aula, esperando sempre que alguém possa vir proferir uma palestra em alusão ao 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, ao invés de trabalhar no decorrer do ano letivo como uma prática cotidiana. No entanto, ensinamos que ninguém se encontre no direito de usar a cor da pele ou qualquer outro traço identitário negro com a intenção de hostilizar as pessoas.

A segunda motivação consiste em valorizar a postura das crianças, que de forma espontânea se colocaram ao lado da vítima, desestruturando a continuidade da provocação, e com isso, as crianças encontram a possibilidade de resolver o conflito, ao invés de recorrer ao uso da agressão verbal ou física. Essa é uma das finalidades da Educação Antirracista, outra seria que a própria vítima pudesse ter condições de se defender da agressão, mas este é um processo que com a continuidade da formação antirracista poderemos alcançar tanto na escola como em diferentes espaços sociais.

A participação das crianças na elaboração do livro consistiu na produção das ilustrações. Com isso, foi possível materializar a contribuição mais efetiva na pesquisa, assim além de interlocutoras, puderam cooperar como colaboradoras no desenvolvimento do produto. Essa atividade aconteceu em dois momentos, no primeiro, foi realizada a leitura do livro “A Professora Marrom” em *slides* e na sequência uma conversa sobre a história, com esse primeiro contato das crianças com o livro percebemos que ainda era preciso realizar ajustes no texto, o que não impediria a realização da atividade de ilustração.

Rosângela Francischine<sup>70</sup> e Herculano Ricardo Campos<sup>71</sup> (2008) no artigo *Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teóricas e metodológicas* discutem algumas especificidades teórico-metodológicas da pesquisa *com* crianças. Nesse contexto, apresentam o desenho como uma atividade que objetiva “a representação de algo - de si, do outro, dos objetos, da natureza, dos acontecimentos” (Francischine; Campos, 2008, p. 110). Assim, os desenhos são considerados como forma de lançar mão para acessar o universo das crianças, e com isso, o olhar de quem pesquisa será fundamentado num referencial teórico, o qual se baseia a interpretação das nuances apresentadas na investigação.

A ilustração do livro paradidático foi realizada por Kamylli Vitória Matos Assunção, educanda do quarto ano da escola em que realizamos a pesquisa. Ela não participou das Rodas de Conversa, mas, foi convidada para produzir a ilustração que compõe a capa do livro pela habilidade que possui para desenhar.

---

<sup>70</sup> Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado "sanduiche" em *Psychologie et Sciences de l'Éducation - Université de Genève* (1998) e pós-doutoramento (2012-2013) em Estudos da Criança (UMINHO/PT). Aposentada em setembro de 2015. Atualmente, mantém vínculo como pesquisadora colaboradora do Centro de Investigações em Estudos da Criança, da Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. A partir de novembro de 2018 atua como Pesquisadora Voluntária no Instituto de Estudos Brasileiros/USP (IEB). Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, pesquisa com crianças, direitos das crianças, metodologia de pesquisas.

<sup>71</sup> Possui Doutorado (2001) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolve estudos, prioritariamente, na área de Psicologia Escolar, Educacional e Social. Suas linhas de pesquisa são Práticas sociais e educacionais com crianças e adolescentes e Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural.

**Figura 8** - Aluna Kamylli Vitória Matos Assunção - Ilustradora do Livro Paradidático



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2023)

A criação do desenho foi no momento em que realizamos a leitura do livro e conversamos com a criança a respeito de como poderia representar a história por meio de desenhos. Seu olhar revela a singeleza da percepção de uma menina introspectiva, que enxerga o mundo com através das lentes da arte.

Por meio do desenho a criança tem a possibilidade de “produzir discurso sobre si mesmas, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, revelando, assim, sua maneira de ver e pensar a realidade” (Francischine; Campos, 2008, p. 111) em que os desenhos das crianças no contexto da pesquisa podem ser livres ou com direcionamento da temática. Neste sentido, as crianças foram convidadas a produzirem desenhos que pudessem compor a ilustração da história, portanto, a temática foi direcionada a partir de uma atividade realizada fora da sala de aula, nas mesas do pátio da escola com as crianças organizadas em três grupos alternados.

Realizamos a leitura da história com cada grupo, conversando sobre o que consideravam que poderia ser desenhado para representar a cena retratada em cada página, discutindo sobre o lugar, pessoas e objetos que poderiam ser ilustrados. Na sequência, uma criança se voluntariava para ilustrar a referida página, e, aconteceu de uma mesma página ser escolhida por mais de uma criança para representar a cena por meio de um desenho, e, após a produção cada criança comentou o que representou.

Algumas crianças demonstraram dificuldade em realizar a atividade, outras mostraram mais desenvoltura, foi notável como esse momento de produção das narrativas a partir dos desenhos agregou mais elementos à fala das crianças, que em sua maioria representaram a sala de aula, com as cadeiras organizadas em filas, a professora na frente ministrando a aula. Como podemos observar na produção representada a seguir.

**Figura 9** - Representação da sala de aula produzida por uma das crianças



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2023)

Como vimos, a organização do espaço da sala de aula reflete nas relações estabelecidas, em como se dá a comunicação no ambiente e a interação entre os sujeitos. Encontramos em Paulo Freire<sup>72</sup> (2021) na obra *Pedagogia do oprimido* uma crítica à “educação bancária”, sendo aquela em que se deposita os conteúdos, não criando condições para que possa acontecer a reflexão crítica sobre os conteúdos de aprendizagem. Contudo, de acordo com Freire (2021, p. 83) “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto”. O autor tece críticas à prática docente na qual somente este tem a palavras, considerando o educando como receptor acrítico do processo de aprendizagem, ao propor a dialogicidade na atividade docente, não descarta que se exponha objeto do conhecimento, mas que a aprendizagem seja um momento de partilha de saberes.

Independentemente, de como seja a organização da sala de aula, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é dialógica, aberta curiosa indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 2021, p. 83), de

---

<sup>72</sup>Paulo Freire (1921-1997) foi um filósofo, educador, pesquisador e escritor brasileiro. Autor de quase 40 livros, além de artigos acadêmicos e jornalísticos. O educador criou um método inovador entendendo que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade.

forma que estimular a expressão da criança, por meio do momento de escuta permite a democratização da aprendizagem.

Por conseguinte, Freire (2021, p. 111) assegura que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso”, e, assim, ao aprendermos o valor de escutar o que as crianças têm a dizer nos dará pistas de como dialogar de forma a oportunizar a construção do conhecimento. Neste sentido, observando os desenhos produzidos pelas crianças foi possível identificar a utilização de lápis de cor marrom, ao lado do lápis de cor rosa claro representando a cor da pele da educadora e de algumas crianças, e com isso, percebemos um movimento que expressa a diversidade de tons de pele representado na realidade da sala de aula.

Na narrativa sobre os desenhos, algumas crianças fizeram o relato da situação retratada no livro através dos relatos que trazemos para exemplificar, algumas das produções. “Eu desenhei o quadro. A aula hoje é de matemática”, os colegas sentados e uma menina levantou e disse: “-Tia! Pode falar meu amor. Eu também sou negra” (Alice, 8 anos). De tal modo, narra a atitude voluntária de uma criança ao se autodeclarar negra durante uma aula de matemática, inter-relacionando a narrativa da história com o cotidiano da sala de aula. Do mesmo modo, Cadu (9 anos) argumenta “meu desenho foi relacionado à professora negra. Ela está lendo um livro para as crianças e as crianças gostaram da história”. Destacamos na narrativa de Cadu o reconhecimento da professora como negra, dando mostra de uma abertura para o emprego da palavra de forma positivada

Igualmente, Eloísa (8 anos) comenta o desenho apontando “eu desenhei a professora negra, quatro alunos, o resto estavam todos doentes, mesa e as cadeiras”. Ela também emprega a palavra negra sem receio de estar ofendendo a educadora. De tal modo que Richarlison (9 anos) argumenta “eu desenhei um menino chamando outro de negro. Aí o menino falou que ele é o único negro que tem lá. A professora ouviu e fala que também é negra e os alunos falaram que são negros”, desta forma, reconta trechos da história ao realizar a narrativa do desenho.

De igual modo, Rosa (9 anos) explica “eu desenhei uma escola, a professora com o livro vários alunos em pé. Um aluno disse assim, você é o único negro dessa sala. A professora disse assim: não meu amor, eu também sou negra. Não é marrom que se fala é negro”, assim, reconta o trecho da história em que a professora se autodeclara negra para que as crianças aprendam o termo adequado ao se referirem a cor da pele ou raça das pessoas de pele preta.

“Eu fiz o quadro, as cadeiras, aí os alunos começaram a falar: Eu também sou negro” (Laura, 9 anos), declara, ao apresentar o desenho e narrar o trecho da história em que as crianças se autodeclararam negras em solidariedade à criança que foi apontada como sendo o único marrom da sala de aula. “Desenhei o quadro, o armário, a mesa e a professora. Ela é negra.

Desenhei os coleguinhas e as mesas da sala. A professora está lendo e os coleguinhas prestando atenção” (Victória, 8 anos) no qual apresenta os móveis, enfatiza que a professora é negra, afirma que ela está realizando uma leitura e que as crianças estão atentas. Sophie (9 anos) relata “eu fiz a professora e o menino branco julgando o menino negro. E, os colegas alegres depois que a professora falou que ela também é negra”, e, ao apresentar a ilustração menciona que desenhou o menino branco numa atitude de julgamento para com o menino negro. E, enfatiza que os colegas ficaram alegres e a atitude da professora foi aceita pelas crianças.

Somente Gerson (9 anos) não identificou a professora como negra, destacando que a professora tem a cor de pele branca, bem clarinha. No desenho, por ele produzido, utilizou o lápis de cor rosa claro para pintar o rosto da professora, pintou algumas crianças com o lápis marrom e outros ele deixou sem colorir. Perguntamos o que seria cor de pele, e ele afirmou que é a pessoa de cor branca. De igual modo declara “eu fiz a professora falando sobre a África, tem uns alunos que são cor de pele e os outros são morenos. A professora é cor de pele branca, bem clarinha” (Gerson, 9 anos). Relata que a professora está falando sobre a África porque a página do livro que ilustrou retrata que são utilizados livros sobre as relações étnico-raciais e sobre a história e cultura africana. Observamos aqui uma certa resistência da criança em reconhecer a professora como negra, mesmo que na história isto tenha sido enfatizado. Sabemos que esse é um processo que requer a realização de projetos contínuos para que se alcance como resultado a desconstrução do estigma que fora criado com relação à pessoa negra.

Refletindo sobre esta realidade trazemos Antônio Matheus do Rosário Corrêa<sup>73</sup> e Raquel Amorim dos Santos<sup>74</sup> (2020) no artigo com o título *As Representações Sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar* identificaram a utilização do termo cor de pele para identificar somente a cor branca. Nesta conjuntura defendem que “as objetivações sobre cor de pele atribuída ao branco ocasionam ausência do reconhecimento do negro nessas representações, que reverberam nas atitudes das crianças diante de outros discursos” (Corrêa; Santos, 2020, p. 2). O estudo acima mencionado tem uma relação com o fato vivenciado por nós, em que a criança Gerson (9 anos) faz referência a docente como tendo a cor de pele branca, e a descreve se referindo a uma pele bem clarinha, enquanto a mesma se apresenta como negra.

---

<sup>73</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia da Universidade Federal do Pará (2020-atualmente), pela Linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Culturas na Amazônia.

<sup>74</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação de Professores, Política Educacional, Educação Básica e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, política curricular, currículo, formação de professores, didática, planejamento educacional, teorias do currículo, planejamento e organização do processo aprendizagem, avaliação educacional, teoria das representações sociais e análise do ciclo de políticas.



A representação referente a cor de pele no imaginário infantil, considerando o universo pesquisado, revela as influências decorrentes da ideologia do branqueamento. Com isso, concebem que “a relação entre racismo e antirracismo no processo de escolarização perpassa pelas noções de cor e concepção sobre o negro no Brasil” (Corrêa e Santos, 2020, p. 8), isto, porque esta foi uma construção alicerçadas em referenciais de estigmatização da negritude.

No entanto, com base na investigação realizada, constatamos que a partir das vivências oportunizadas no contato com a pesquisadora, com a experiência em problematizar o assunto na escola germina a semente da mudança, na atitude das crianças que passam a empregar a palavra negra em suas narrativas.

A partir dos relatos que as crianças fizeram sobre os desenhos que produziram para ilustração do livro, observamos a utilização da palavra negra com mais frequência para identificar a professora da história. É possível que a utilização da palavra negro possa ter sido influenciada pelo próprio livro, visto que na primeira Roda de Conversa as crianças demonstraram resistência em utilizar a expressão recorrendo inclusive à palavra marrom para se referir a cor de pele negra. No entanto, a partir das vivências oportunizadas no contato com a pesquisadora, com a experiência em problematizar o assunto na escola percebemos a mudança nas atitudes das crianças.

É prematuro afirmar que as crianças superaram o tabu com as Rodas de Conversa, em que evitavam utilizar a palavra negra/preta, negro/preto, contudo, como estamos em um processo educativo, consideramos que por meio da atividade foi oportunizada a possibilidade de ressignificação da palavra, sendo este um passo para construção de um novo olhar para as diferentes tonalidades de pele das pessoas e superação da inferiorização dos traços fenotípicos das pessoas negras. Desse modo, a escola enquanto espaço de organização do conhecimento, se faz à medida que o diálogo é inserido como uma prática cotidiana, construindo uma postura de valorização às diferentes experiências contribuindo para a tessitura de um conhecimento plural e diversificado.

Reforçamos com isso que a vivência com a Educação Antirracista num trabalho com as relações étnico-raciais na escola, manifesta-se como uma alternativa para a valorização da pluralidade de sujeitos com os quais convivemos, superando as representações que são introjetadas no imaginário com fortes cargas de desvalorização da pessoa negra. Entendemos que esse seja um processo que requer um trabalho contínuo e bem planejado, para que de fato seja significativo na construção de conhecimentos de narrativas positivadas.

Destarte, vivemos em uma sociedade multicultural e diversa, na qual o convívio com pessoas de diferentes origens étnico-raciais é uma realidade. Ao promover a Educação

Antirracista na escola, estamos preparando as crianças para um mundo diversificado, ajudando-as a desenvolver habilidades de comunicação, resolução de conflitos e empatia, que serão essenciais para interagir de forma positiva com pessoas de diferentes origens raciais e culturais.

A partir dos resultados dos diálogos com as crianças, podemos desmistificar o discurso de que não existe racismo na escola. No caso específico da turma na qual a pesquisa foi realizada, identificamos que as crianças não trouxessem relatos pessoais de exclusão, de segregação em razão da cor da pele, nem situações de discriminação praticadas pelas docentes. Todavia, como nas situações abordadas na pesquisa realizada por Cavalleiro (2021) pudemos constatar que existe uma intimidação das crianças negras, como no caso de Vinícius, que permaneceu em silêncio na atividade de escuta, mas que foi citado em repetidas situações como vítima de provocações de cunho racista.

Por fim, ao realizar a experiência em Educação Antirracista, ressaltamos que as instituições escolares não podem continuar fechando os olhos para essa realidade, mas faz-se urgente que promovam o planejamento de uma proposta pedagógica da escola que aborde as diferenças entre os sujeitos escolares, de forma que potencialize a consolidação do respeito com equidade de direitos às crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Neste tópico retomamos o percurso que possibilitou a produção deste trabalho acadêmico sobre as *Experiências em Educação Antirracista com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no Maranhão*, e, assim, justificamos a problematização do racismo na escola e trazemos à tona a existência da história da África e afro-brasileiros como fio condutor das aprendizagens agregadas à nossa trajetória de vida e formação. E, com isso, chegamos ao fim da escrita da nossa dissertação, que nos propiciou, durante o trajeto, refletir sobre a Educação Antirracista *com* crianças na escola, concebendo que o ambiente escolar é um campo privilegiado para trabalhar as relações raciais permeadas por diferentes sujeitos.

Nas considerações, evidenciamos a maneira como as relações étnico-raciais se relacionam com minha trajetória de vida, tomando como ponto de partida a compreensão de que ser negra foi gestada no seio familiar, no qual constatamos um sentimento de pertencimento, oriundo do reconhecimento de si como filha de uma mulher e um homem negro. Exploramos ainda as categorias que fundamentam a problematização da Educação Antirracista, consolidadas nas lutas de mulheres negras e homens negros, que se posicionaram frente às injustiças decorrentes da escravização e do desamparo da população negra subjugada após a abolição e das reivindicações para que por meio da educação fosse possível reescrever a história de luta e resistência, das contribuições, da valorização da beleza e riqueza cultural do povo negro brasileiro.

E, nas conversas com as crianças, cada momento oportunizou experimentar por meio da naturalidade com a qual cada uma se expressa ou silencia diante da forma como vive ou vivenciou as relações raciais dentro da escola, nutrindo a possibilidade de oportunizar o rompimento com preconceitos, discriminações, e ou intolerância decorrentes dos ranços do racismo, ainda arraigados nos âmbitos educacional, cultural, histórico e social.

A *problemática* que direcionou a investigação emergiu da necessidade de inquirir se com o fomento da Educação Antirracista podemos contribuir para a problematização dos conflitos raciais entre as crianças na escola, dotando-as de sensibilidade quanto à relevância do respeito ao outro independentemente da cor de sua pele.

Percorreremos cada um dos objetivos propostos com a finalidade de confrontá-los com as aprendizagens adquiridas. Inicialmente, na introdução, apontamos os passos que foram trilhados quanto à organização das informações aqui contidas através de reflexões teóricas-

epistemológicas, metodológicas e os resultados enunciados a partir de cada narrativa recolhida como dado da pesquisa.

Uma das questões de partida que direcionou o decurso da dissertação foi: *Quais as interfaces entre a construção da identidade negra e minha trajetória de vida e formação?* Para responder esse instigante questionamento construímos o Capítulo 2 com o título *Interfaces entre a construção da identidade negra e minha trajetória de vida e formação*, assim, realizamos uma imersão atenta ao percurso da minha trajetória de vida, amparada por estudos que investigam a história de vida como processo formativo, de modo que, fomos evidenciando de que forma as escolhas realizadas nos conduziram ao nosso encontro com o objeto de pesquisa, a Educação Antirracista. Portanto, por meio das narrativas autobiográficas foi evidenciado de que forma me correlaciono com as relações étnico-raciais desde o convívio familiar, perpassando pela formação acadêmica e prática docente até chegar no encontro com o objeto de pesquisa aqui contemplado.

Ao narrar minha vida, em histórias singulares e por vezes plurais, traçamos fragmentos vividos e postos no arquivo da memória os acontecimentos que permearam a existência com o sentido de múltiplas experiências. Buscamos na narrativa um encontro com personagens que ajudaram a definir valores, construir identidades raciais e sociais, fazendo da profissionalidade, local de desenvolver ações educativas relevantes na constituição de argumentos de libertação do povo negro, das mazelas sofridas, e contribuir com a história contada com a visão de quem sentiu na pele “a dor e delícia de ser quem é”.

Na conjuntura vivenciada, temos a constatação que foram as ausências e o anseio por sanar lacunas decorrentes do contexto histórico do processo de escravização o responsável por políticas e desamparo que dificultaram o acesso à cidadania das pessoas negras e descendentes, aqui representados por meus avós, mãe, pai, tias, tios, irmãs, irmãos, e demais familiares, que não tiveram a oportunidade de percorrer a trajetória de uma educação escolarizada.

Refletimos ainda, com base no questionamento acima, acerca de como a construção da nossa identidade racial foi sendo alicerçada na trajetória de vida e formação nos diversos espaços de interação, apresentando as pessoas que se tornaram referências, bem como o início da politização racial, ponderando como o encontro com a militância no Movimento Negro foi salutar para o delineamento do fazer docente diante dos conflitos raciais que permeiam o universo escolar.

Elencamos como objetivo para o Capítulo 2 *evidenciar as interfaces entre a construção da identidade negra e minha trajetória de vida*, assim consideramos que esse fim foi alcançado, visto que na construção da escrita foram delineadas as relações entre a formação identitária,

política racial e docente na perspectiva de uma mulher negra constituída na interação social, cultural e educacional.

O aprendizado que levamos desta escrita é que nosso percurso de vida e todo o processo de rememorar foi compreendido como formativo, desde a infância até o momento presente, para direcionar as escolhas, as relações intrapessoais e relacionais. A experiência de que tudo que foi vivido vai direcionando o que somos, desde as professoras que ajudaram no processo de escolarização, trazendo práticas que gostaria ou não de reproduzir na docência, desde lembrar acontecimentos que antes encarava como não ser preconceito, discriminação e racismo até a tomada de consciência do vivido e experienciado como momentos de formação pessoal, profissional e de militante.

No Capítulo 3 com título *As categorias que fundamentam a Educação Antirracista com crianças do Ensino Fundamental*, pautamos as investigações com a finalidade de responder: *Quais as categorias que fundamentam a Educação Antirracista com crianças?* Assim, para responder o referido questionamento, traçamos um percurso formativo elencando as categorias que emergiram nas narrativas das crianças para fundamentar o entendimento das especificidades históricas que precisam ser estruturadas para o desenvolvimento da prática pedagógica com Educação Antirracista. Isto, porque concebemos que a abordagem da temática na escola requer a fundamentação que propicie ao docente conhecer a trajetória do povo negro de luta e resistência almejando a condição de cidadania brasileira e respeito à herança ancestral.

Para esse fim, foram discutidas as categorias raça, racismo, discriminação racial, racismo estrutural, identidade e diferença no contexto da Educação Antirracista na comunidade escolar, fundamentadas em autores e autoras com produções sobre as relações raciais nas diásporas; visitamos o marco legal, que delineou os caminhos para a o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, políticas educacionais propostas para a efetivação da temática no currículo escolar. Com isso, temos o entendimento de que alcançamos o objetivo a que nos propusemos com esse Capítulo 3 que foi *contextualizar categorias que fundamentam a Educação Antirracista com crianças*, visto que trouxemos as categorias e realizamos as discussões acerca de cada uma relacionando com a dinâmica escolar.

Exploramos ainda, as categorias que fundamentam a problematização da Educação Antirracista consolidadas nas lutas de mulheres negras e homens negros que se posicionaram frente às injustiças decorrentes da escravização, do desamparo da população negra subjugada após a abolição, e das reivindicações, para que por meio da educação fosse possível reescrever suas histórias de luta e resistência, das contribuições sociais, da valorização da beleza e riqueza cultural do povo negro.

O aprendizado que ficou latente reforça a necessidade de um embasamento teórico consolidado a partir do conhecimento de autores e autoras que trazem em seus estudos temáticas discutidas no nosso texto, e de como a educação foi/é portadora de superação de cada massacre sofrido pelas pessoas negras, desde atos isolados em casos de uma única pessoa, como também de coletivos, que entenderam o ato de educação como recuperação das mazelas sofridas, e aliando políticas que favorecem a construção de uma consciência positivada a ser uma pessoa negra com empoderamento de afirmação de sua negritude.

No Capítulo 4 com título *O percurso metodológico de nossa pesquisa com crianças a respeito da Educação Antirracista*, concebemos o passo a passo que possibilitou a interação com as crianças, de maneira que este fosse formativo para as interlocutoras e pesquisadoras. Assim, em Rodas de Conversas propostas, compartilhamos saberes partindo do propósito do diálogo com as crianças a fim de diminuir barreiras decorrentes das fronteiras intergeracionais, que suprimiram das crianças por muito tempo o direito à expressão do seu entendimento sobre a realidade que acerca. Ainda na atualidade, com os avanços crescentes na pesquisa nas quais as crianças são interlocutoras, faz-se necessário toda uma dinâmica para que consigam assumir o protagonismo na investigação científica que almeja escutar o que dizem sobre si e sobre o mundo a sua volta. Assim, entendemos que alcançamos o objetivo que nos propusemos no Capítulo 4 que consistiu em *delinear o percurso metodológico de nossa pesquisa com crianças sobre a Educação Antirracista*.

Resta-nos o aprendizado de que fazer pesquisa não é fácil, porque apesar de um planejamento consciente e coerente com os objetivos e as escolhas metodológicas, o campo de investigação traz nuances que necessitam de ressignificação ao realizarmos cada etapa. O surgimento de compreensão das categorias infância(s) e criança(s) nos possibilitaram verificar o desenvolvimento do campo tendo um olhar para a criança como um ser que aprende, interage e compartilha saberes próprios de sua visão de mundo. Neste sentido, a escola necessita garantir uma aprendizagem que parta da construção da autonomia que desenvolva a expressão da criança, e esta possa se perceber como parte intensa na socialização dos conhecimentos e experiências vividas. É mister desenvolver atividades que contribuam para a oralidade a fim de que as crianças se sintam livre ao falarem de assuntos que sabem opinar com espontaneidade e imaginação criativa.

No Capítulo 5 trouxemos como título *As percepções das crianças sobre Racismo na escola*, e, refletimos partindo do questionamento: *Quais as percepções das crianças sobre o Racismo na escola?* No diálogo com as crianças nas Rodas de Conversa deparamo-nos com a resistência em narrar sobre o racismo coexistindo com atitudes presentes nas relações entre as

crianças no ambiente escolar. Neste contexto, a Roda de Conversa foi o instrumento elencado para interagirmos com as crianças que foram as colaboradoras da pesquisa, de maneira que como parte da dinâmica trouxemos o *Alien*, um boneco alienígena, com a finalidade de proporcionar um ambiente lúdico favorável à expressão das crianças por meio das narrativas.

Abordamos o desenvolvimento da pesquisa de campo, analisando as rodas de conversas sobre a temática do racismo, inspiradas no protocolo das pesquisas *com* crianças, que contempla as narrativas de infantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito das relações raciais na escola focando na abordagem de experiências com a Educação Antirracista. Nos deparamos com as barreiras em realizar pesquisa *com* crianças, diante da distância entre a dialogicidade da metodologia da pesquisa com a dinâmica enraizada nas metodologias escolares. De modo que conscientes dos desafios que prevalecem na sociedade em relação à viabilidade em realizar pesquisas *com* crianças, entendemos que os caminhos apontam para avanços.

Nesse sentido, temos o entendimento de que obtivemos êxito com o objetivo *Analisar as percepções das crianças sobre o racismo na escola*, isto, porque no decorrer da investigação as crianças se envolveram compartilhando saberes que agregam valiosas contribuições ao nosso estudo. E, nas conversas *com* as crianças, cada momento oportunizou experimentar por meio da naturalidade com a qual cada uma se expressava ou silenciava diante da forma como vive ou vivenciaram as relações raciais dentro da escola, nutrindo a possibilidade de oportunizar o rompimento com preconceitos, discriminações, e ou intolerância decorrentes dos ranços do racismo, ainda estão arraigados no âmbito educacional, cultural, histórico e social.

O aprendizado mais intenso diz respeito ao entendimento de que ao invés de reprimir as crianças com suas condutas frente ao racismo, podemos modificar as posturas, como por exemplo, de não pronunciar palavras de cunho racista. E, na Roda de Conversa, elas pensaram sobre isso ao entenderem que existem pessoas negras, e de que isto não é algo ruim, e, aos poucos foram compreendendo o que é ser negro, moreno, que as cores de pele são de várias tonalidades, que muitos traços fenotípicos definem o lugar da negritude. Portanto, reforçamos o fato de que a Educação Antirracista produz nas pessoas uma postura de desconstrução de estereótipos, e de podermos fortalecer as políticas de ações afirmativas desde a infância.

Por fim, no Capítulo 6 com o título *O Livro Paradidático “A Professora Marrom” como subsídio para o diálogo sobre Racismo na escola*, trouxemos o processo de elaboração do produto técnico da pesquisa, bem como, as reflexões vivenciadas no decurso com as crianças em que reiteramos a pertinência das contribuições das conversas *com* as crianças para compreensão de quais caminhos podemos percorrer para potencializar a Educação Antirracista, que nesta proposta se materializou na produção de um livro paradidático produzido a partir da

vivência com as relações raciais na comunidade escolar. Para tanto, o objetivo *Apresentar como se elaborou o paradidático A Professora Marrom produto da pesquisa com o objeto Educação Antirracista* mostra um movimento de reflexão construída no processo desde a situação vivenciada, perpassando pelas etapas de apreciação pelas crianças e culminando com as produções das e relatos descritivos dos desenhos.

Nesse contexto, destacamos a forma embrionária em que as crianças paulatinamente desmistificam o entendimento sobre o uso da palavra negra para se referir a cor da pele de si e dos outros de forma positivada. Atribuímos esse movimento de mudanças ao fomento da Educação Antirracista na escola. Com isso, enunciamos que por meio da problematização dos conflitos raciais entre as crianças na escola, podemos munir-las de conhecimentos que as tornem sensíveis quanto a relevância de respeitar o outro independentemente da cor de sua pele.

O aprendizado advindo da experiência perpassa inicialmente para possibilidade criativa oportunizada pela autoria compartilhada *com* as crianças na consolidação do livro paradidático, que foi se delineando, desde a inspiração para ressignificar uma atitude racista até a valorização da expressividade das crianças, que construíram uma rede de apoio ao colega, desestabilizando e desencorajando a continuidade do ato.

As leituras e conversas *com* as crianças para pensar as ilustrações foram momentos formativos que possibilitaram materializar a Educação Antirracista, instigando-as a olharem para as diferenças, a cor da pele, cabelo, estatura, gênero, entre outras, que nos identificam como seres autênticos, bem como, para se perceberem capazes de protagonizar a autoria de uma obra bibliográfica que integrará o acervo da instituição. E, com esse movimento, é possível que tenhamos possibilitado para além da formação da consciência quanto as diferenças étnico-raciais, despertando talentos que poderão ser ampliados na vida profissional.

Nesse ínterim, a metodologia adotada de forma dialógica aborda a problemática de forma preventiva, ao invés de intervir somente após a situação de conflito se materializar, de forma a propiciar por meio da Literatura a abordagem da temática para o cotidiano da sala de aula, e estender para a discussão com as docentes das outras turmas propondo a execução de projeto, em especial em alusão ao “Dia da Consciência Negra”, visto que a data consta no calendário escolar, mas que nem sempre tem uma abordagem adequada, justamente pela ausência no processo de formação docente para o conhecimento da temática de forma crítica.

Esperançamos que as manifestações racistas sejam minimizadas a partir do conhecimento crítico e do respeito às diferenças, isto se constitui um grande desafio as educadoras e educadores, que em sua maioria relatam não possuir conhecimento aprofundado



sobre como abordar questões raciais em sala de aula, devido à ausência da referida temática nos cursos de formação inicial e continuada de docentes.

Por tudo isso, concluímos que este trabalho também destaca a necessidade de dialogar *com* as crianças, de escutar o que dizem, considerando suas interações como sujeitos no processo de aprendizagem. Na última análise, consideramos que esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento sobre as relações raciais na escola e oferece uma base sólida para investigações, visando a desconstrução das mazelas oriundas de teoria pseudocientíficas, que contribuíram para mascarar a realidade de desigualdade nas relações entre negros e não negros. Para tanto, ao realizar essa pesquisa, esperamos ter contribuído para o avanço do conhecimento sobre estratégias de comunicação eficaz, que inspire novos estudos e abra portas para soluções inovadoras em Educação Antirracista. Outrossim, conscientes da incompletude de nosso trabalho, ensejamos que nossa pesquisa possa subsidiar e ser mote para outras produções acadêmicas, bem como, possa ser ampliada por meio da realização de mais estudos com foco na escuta das crianças.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 4 ed. Porto: Asa, 2001.

BANDEIRA, Pedro. *A droga do amor*. São Paulo: Moderna, 1994a.

BANDEIRA, Pedro. *Anjo da morte*. São Paulo: Moderna, 1981.

BANDEIRA, Pedro. *O mistério da fábrica de livros*. Ilustrações Roberto Negreiros. 33 ed. São Paulo: Hamburg, 1994b.

BANDEIRA, Pedro. *Pântano de Sangue*. São Paulo: Moderna, 1987.

BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. São Paulo: Moderna, 1984.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Leandro Gomes de. *Cancão de fogo*. [s/d].

BERNARDO, Gustavo. *Pedro Pedra*. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 2011.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (p. 13-62).

BRASIL. Lei 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Resolução n o 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2008. Acesso em: 20/06/2022 Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: MEC; SEB, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 14 de 28 de abril de 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uniafro>. Acesso em: 03/09/2023.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

BRASIL. *Parecer nº 03, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; CNE, [2004a].

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; SECAD, 2009.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; CNE, [2004b].

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 12. jan. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação de crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Herli de Sousa. *No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade de Cajueiro I em Alcântara – Maranhão*. 250f. (Tese Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. *Orientações e Ação para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

CHAVES, Leslie Sedrez. *Da mídia para a sala de aula: o projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da Escola Wenceslau Fontoura*. (Dissertação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16932>. Acesso em: 31/08/2023.

CORRÊA, Antônio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312020000100149&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312020000100149&script=sci_arttext). Acesso em: 29 mai. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CUTI. “Quem tem medo da palavra negro”. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 197-212. (cap. 11).

D’ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d’Angola*. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: EDC; Pallas, 2000.

D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. *Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03/08/2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo -projeto*. Tradução e revisão científica. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto. Luís Passeggi. 2 ed. Natal-RN: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEUS, Zélia Amador de. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95.

FONSECA, Dagoberto José. *Vovó Nanã Vai à Escola*. São Paulo: FTD, 2009.

FRANCISCHINE, Rosângela. CAMPOS Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teóricas e metodológica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREEMAN, Mylo. *Princesa Arabela mimada, que só ela*. Ilustrações e texto Mylo Freeman. Tradução: Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, Gilberto Freyre. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho meu boneco querido*. São Paulo: Brasil, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. P 39-64. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC; SECAD, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012.

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

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade In: *Experiências étnico-culturais na formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, v. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/> Acesso em: 20 ago. 2023.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

IBGE. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em: 24/07/2023.

INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.). *Entre Áfricas e Brasil et al*. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo: Marco Zero, 2001.

KILOMBA, Grada. 1968. *Memórias da plantação - Episódios de racismo*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/educacao-infantil/medias/files/experiencia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002. *Revista brasileira de educação*, n. 19 p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 03/04/2023.

LAVERDE, Sheila Dias da Silva; CARBONIERI, Divaniza. Entre laços, Cachos e tranças: o empoderamento das meninas negras através da literatura. *Polifonia, [S. l.]*, v. 25, n. 39.1, p. 54–75, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7407>. Acesso em: 4 set. 2023.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática. 1986.

MELO, Jose Camelo de. *História do Pavão Misterioso [s/d]*.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Discriminação racial e de gênero: desafios de jovens adolescentes negras no espaço escolar. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana - SE, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1917>. Acesso em: 3 set. 2023.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Jónata Ferreira. *Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática*. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. rev. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8645505/12810>

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. *CIAIQ 2017*, v. 1, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. *Educação UFSM*, v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, vol. n° 33, (p. 111-125), Lisboa Portugal, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. 2018. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/9324/1/Narrativas%20de%20crian%20c3%a7as.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

PIZA, Edith; BENTO, Maria A. O baile da cor: apontamentos sobre conceitos, métodos e procedimentos de classificação racial. Silva Júnior Hédio (Org.). *O papel da cor raça/etnia nas políticas públicas de promoção da igualdade: anotações sobre a experiência do município de Santo André*. São Paulo: CEERT, 2003. p. 62-74.

Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

RIBEIRO, Matilde. Apresentação SEPPPIR. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Maria dos Reis Dias. Caderno de Campo. Açailândia, 2023.

RODRIGUES, Maria dos Reis Dias; CARVALHO, Herli Sousa de. Estado da Arte em Educação Antirracista a partir de pesquisas realizadas com crianças. ZAPAROLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antônio Sousa; BARROSO, Betânia Oliveira (Orgs.). *Estado da Arte do PPGFOPRED*. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 227-250.

RODRIGUES, Maria dos Reis Dias; SOUSA, Fausto Ricardo Silva Sousa; CARVALHO, Herli de Sousa. O compromisso da escola com a construção da identidade étnico-racial. In: SOUSA JÚNIOR, Manuel Alves de. RANGEL, Tauã Lima Verdan (Orgs). *Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação*. Ipiranga: Schreiner, 2022.

RODRIGUES, Ricardo. Apresentação. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC; SECAD, 2006. Disponível em: [http://eticoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/download/31\\_f4bc25d2e04f051d2a88c167d2f50245](http://eticoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/download/31_f4bc25d2e04f051d2a88c167d2f50245). Acesso em: 4 mar. 2022.

ROSA, Sônia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é esse? E outros poemas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto e M.J. Sarmento (Coord.). *As crianças: contextos e identidades (9-30)*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em: 29/06/2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: Acesso em: 31/08/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. HALL, Stuart. WOODWARD, Cathryn. A produção social da identidade e da diferença. 15 ed. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Ed do Autor, 2011.

SOBRAL, Cristiane. *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*. Brasília, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.



## ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Experiências em educação antirracista com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal em Açailândia - Maranhão

**Pesquisador:** MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 65458322.3.0000.5087

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.585.985

#### Apresentação do Projeto:

O projeto propõe gravar em vídeo e analisar o comportamento de crianças Ensino Fundamental na Escola Municipal Gastão Vieira da rede pública de educação em Açailândia - Maranhão durante a estimulação de conversas sobre o racismo.

#### Objetivo da Pesquisa:

O projeto tendo com objeto de estudo a educação antirracista, visa desenvolver atividades mediadas pelo diálogo em que as crianças serão estimuladas a conversar sobre o racismo, experienciando diálogos estruturantes em educação antirracista com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Gastão Vieira da rede pública de educação em Açailândia - Maranhão;

Evidenciar de que forma as relações étnico raciais se relacionam com minha trajetória de vida;

Contextualizar a luta antirracista no âmbito educacional a partir da compreensão de sua relevância social.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado  
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805  
UF: MA Município: SAO LUIS  
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.505.905

Construir um livro paradidático, a partir das conversas com as crianças, que seja subsídio ao diálogo antirracista na escola;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos envolvem o desconforto psicológico das crianças participantes da pesquisa. Os pesquisadores citam medidas para o tratamento de tais riscos como a paralização das entrevistas.

De acordo com os autores, existem os seguintes benefícios aos participantes: "expressar-se livremente sobre a vida na escola, manifestar suas preocupações sobre a escola, considerar os espaços de ludicidade e eventuais constrangimentos na escola, elaborar narrativas sobre o tempo vivido no cotidiano, as interações com os/as colegas, os/as profissionais; projetar desejos de melhorias na escola; elaborar projeções futuras, entre outros".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta um tema relevante para o entendimento do cotidiano escolar no que se diz respeito ao racismo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão de acordo com as resoluções CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Uma vez que a declaração explícita que o projeto somente será iniciado após aprovação do CEP, sugiro aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1988 CEB Velho Cidade Universitária Dom Deigado  
 Bairro: Bacanga CEP: 65.060-805  
 UF: MA Município: SAO LUIS  
 Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.585.985

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1961101.pdf	23/09/2023 18:35:53		Aceito
Cronograma	CronogramaDoProjetoatualizado.pdf	23/09/2023 18:26:04	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadora.pdf	13/06/2023 10:14:16	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuenciadaInstituicao.pdf	13/06/2023 10:12:22	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaEducacaoAntirracista.pdf	13/06/2023 10:06:55	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TermoDeAssentimentoLiveEsclarecido2023.pdf	13/06/2023 10:06:01	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimentoLivreEsclarecido.pdf	13/06/2023 10:05:29	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	13/06/2023 09:57:20	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito
Orçamento	OrcamentoDoProjeto.pdf	02/05/2023 15:03:05	MARIA DOS REIS DIAS RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 17 de Dezembro de 2023

---

Assinado por:  
Emanuel Péricles Salvador  
(Coordenador(a))