

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES (UCAM)  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO (IUPERJ)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Luciene Barcellos Pereira

UM OLHAR ESCRIVIVENTE PARA AS DINÂMICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CRECHE, AFETO E RAÇA

Rio de Janeiro

2024

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES (UCAM)  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO (IUPERJ)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

LUCIENE BARCELLOS PEREIRA

UM OLHAR ESCRIVIVENTE PARA AS DINÂMICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CRECHE, AFETO E RAÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) da Universidade Candido Mendes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Lilian Alves Gomes

Coorientador(a): Janine Targino da Silva

Rio de Janeiro

2025.1

Catálogo na Publicação

Biblioteca Central

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ

Bibliotecário responsável: Paulo César do Prado – CRB-7 7131

**P436u    Pereira, Luciene Barcellos**  
**Um olhar escrevente para dinâmicas da**  
**educação infantil: creche, afeto e raça / Luciene**  
**Barcellos Pereira. -- Rio de Janeiro, 2025.**  
**105 p., il.**

**Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) –**  
**Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de**  
**Janeiro, 2025.**

**Orientação de: Lilian Alves Gomes.**

**1. Educação infantil. 2. Interseccionalidade. 3.**  
**Mulheres negras/pretas. I. Instituto Universitário de**  
**Pesquisas do Rio de Janeiro II. Título.**

**CDU**

**316::373.2:[159.923.2+303.031.4]:(=414)-055.2(81)**

LUCIENE BARCELLOS PEREIRA

**“Um olhar escreviente para dinâmicas da educação infantil:  
creche, afeto e raça”**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação  
em Sociologia Política do Instituto Universitário de  
Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido  
Mendes como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Sociologia Política.



Prof. Dra. Lilian Alves Gomes  
Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro / UCAM

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JANINE TARGINO DA SILVA  
Data: 14/01/2025 22:42:58-0300  
Verifique em: <https://validar.xm.gov.br>

Prof. Dra. Janine Targino da Silva  
Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro / UCAM



Prof. Dra. Camila Gonçalves De Mario  
Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro / UCAM

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JAQUELINE DE OLIVEIRA E SILVA  
Data: 14/06/2025 17:38:23-0300  
Verifique em: <https://validar.xm.gov.br>

Prof. Dra. Jaqueline de Oliveira e Silva  
Universidade Federal Minas Gerais / UFMG

Em acordo com o Regimento do  
Programa de Pós-Graduação do  
Instituto Universitário de Pesquisas  
do Rio de Janeiro – IUPERJ/UCAM,  
o candidato no prazo máximo de 30  
(trinta) dias, para Teses aprovadas  
com restrições, deve entregar as  
cópias exigidas na versão final na  
Secretaria de Pós-Graduação, como  
condição final para a expedição do  
diploma.

RIO DE JANEIRO  
2025

## DEDICATÓRIA

Dedico mais esta conclusão de ciclo à minha mãe, Jaqueline Gomes Barcellos, e ao meu pai, Luciano Silva Pereira, pelos valores que me transmitiram sobre a importância da educação e do cumprimento dos compromissos contidos na realização dos sonhos. Este título é a concretização do sonho e dos esforços deles, e a alegria de todos que estão ao meu lado e acompanham o empenho e a seriedade com que vivo a educação e seus desafios.

Dedico e agradeço à força do meu Orí, Iemanjá, Orixá ao qual fui iniciada e a quem dedico minha fé com muito amor, assim como a Orixá Oxum. Declaro aqui, também, o quanto honro minha ancestralidade feminina:

À minha avó materna, em memória, Cláudia Gomes, mulher de garra e muita coragem, a quem recorro como exemplo nas decisões difíceis da vida.

Minha tia avó materna, em memória, Solange Rodrigues Barcellos, pelo amor, cuidado e muito entretenimento.

À minha querida bisavó materna, Dona Hermelinda Rodrigues, Vó Lindinha do meu coração, com seus 100 anos de vida.

À minha avó paterna, vó Elsinha, como conhecemos Dona Euselina Silva Pereira, mulher incrível e meu "Kekê" (pessoa querida), com seus 98 anos de uma vida muito bem vivida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e incentivo durante o desenvolvimento desta pesquisa. O financiamento concedido por meio da bolsa de estudos foi essencial para a realização deste trabalho. Também à coordenadora do PPGSP/IUPERJ/CUAM, Camila Gonçalves de Mario, à orientadora Lilian Alves Gomes e à coorientadora Janine Targino.

Agradeço também pela atuação dessas profissionais na banca de qualificação, situação em que também pude contar com as sugestões de aperfeiçoamento do trabalho feitas por Jaqueline Oliveira e Silva.

“ Quando eu morder a palavra  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano do  
verbo,  
para assim versejar o âmago  
das coisas.”

(Conceição Evaristo, 2008)

( **A Calma do silêncio.** In.: *Poemas da recordação e outros movimentos.* Belo Horizonte: Nandyala, 2008. ).

## RESUMO

O presente trabalho propõe explorar olhares sobre a escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo, em articulação com a produção sociológica de mulheres pretas como Lélia Gonzalez e Patricia Hill Collins, e com o suporte de outras autoras, entre elas Grada Kilomba, para refletir criticamente sobre as dinâmicas que permeiam a primeira etapa da educação infantil no Brasil. A partir da análise de experiências vividas em creches, o estudo discute como raça, classe, gênero e outras intersecções estruturam as relações de cuidado e afeto desde a primeira infância, revelando como a infância preta é frequentemente deslegitimada e marcada por exclusões simbólicas, institucionais e afetivas. Utilizando a escrevivência como ferramenta metodológica e epistemológica, a pesquisa evidencia como o passado de exploração colonial e escravocrata reverbera nas formas contemporâneas de precarização e desvalorização do trabalho de cuidado. O trabalho também analisa como o déficit estrutural de vagas em creches públicas e a sobrecarga do trabalho de cuidado recaem de maneira desproporcional sobre mulheres, principalmente as mulheres pretas, em especial as mulheres mais velhas da família e cuidadoras informais, revelando uma crise que aprofunda desigualdades históricas e atravessa gerações. Nesse sentido, refletir sobre a mulher preta e a infância de crianças pretas a partir da escrevivência é também reconhecer que os corpos que cuidam e os corpos que são cuidados carregam marcas sociais profundas. A escrita que emerge dessas vivências não apenas denuncia as ausências e os silenciamentos, mas também aponta para uma reconfiguração dos sentidos de cuidado, afeto e dignidade. Ao centrar as experiências de mulheres pretas e crianças pretas, este trabalho afirma o potencial transformador da escrita, da memória e da palavra como práticas políticas no campo dos estudos científicos.

**Palavras-chave:** Escrevivência; Educação Infantil; Creche; Mulheres pretas/negras; criança preta/negra; Interseccionalidade.

## RESUMEN

El presente trabajo se propone explorar miradas sobre la *escrevivência*, concepto elaborado por Conceição Evaristo, en articulación con la producción sociológica de mujeres negras como Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins y Grada Kilomba, con el apoyo de otros autores, con el objetivo de reflexionar críticamente sobre las dinámicas que atraviesan la primera etapa de la educación infantil en Brasil. A partir del análisis de experiencias vividas en guarderías públicas, el estudio discute cómo la raza, la clase, el género y otras intersecciones estructuran las relaciones de cuidado y afecto desde la primera infancia, revelando que la infancia negra es frecuentemente deslegitimada y marcada por exclusiones simbólicas, institucionales y afectivas.

Utilizando la *escrevivência* como herramienta metodológica y epistemológica, la investigación evidencia cómo el pasado de explotación colonial y esclavista resuena en las formas contemporáneas de precarización y desvalorización del trabajo de cuidado.

El estudio también analiza cómo el déficit estructural de plazas en guarderías públicas y la sobrecarga del trabajo de cuidado recaen de forma desproporcionada sobre las mujeres, principalmente sobre las mujeres negras, en especial las mujeres mayores de la familia y las cuidadoras informales, revelando una crisis que profundiza desigualdades históricas y atraviesa generaciones.

En este sentido, reflexionar sobre la mujer negra y la infancia de niños y niñas negras desde la *escrevivência* implica también reconocer que los cuerpos que cuidan y los cuerpos que son cuidados llevan consigo marcas sociales profundas.

La escritura que emerge de estas vivencias no solo denuncia ausencias y silenciamientos, sino que también señala una reconfiguración de los sentidos del cuidado, el afecto y la dignidad. Al centrar las experiencias de mujeres negras y de la infancia negra, este trabajo afirma el potencial transformador de la escritura, la memoria y la palabra como prácticas políticas en el campo de los estudios científicos.

**Palabras clave:** *Escrevivência*; Educación Infantil; Guardería; Mujeres negras; Infancia negra; Interseccionalidad.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                                             |       |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------|
| Gráfico 1 – Desigualdades no mercado de trabalho brasileiro PNAD 2022. .... | 47    |
| Figura 1 – Coisas irreais. ....                                             | 67-68 |
| Figura 2 – Um mês. ....                                                     | 78-79 |
| Figura 3 – Pau que dá no Chico não dá no Enzo nem na Valentina. ....        | 85-86 |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                              |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                    | <b>12</b>  |
| <b>2</b> | <b>CAPÍTULO 1. O reconhecimento da escritora .....</b>                                       | <b>18</b>  |
| 2.1      | Escritura .....                                                                              | 20         |
| 2.2      | Escritura e teoria social .....                                                              | 25         |
| 2.3      | A condição da mulher negra.....                                                              | 31         |
| <b>3</b> | <b>CAPÍTULO 2. A infância e a criança negra.....</b>                                         | <b>36</b>  |
| 3.1      | A infância é branca .....                                                                    | 37         |
| 3.2      | Mulheres negras, demanda por creches e a crise do cuidado .....                              | 44         |
| 3.3      | Naturalização da precarização do cuidado infantil: gênero e raça nas políticas públicas..... | 52         |
| <b>4</b> | <b>CAPÍTULO 3. Notas escritoras .....</b>                                                    | <b>61</b>  |
| 4.1      | Propósito das notas .....                                                                    | 63         |
| 4.2      | Coisas irreais.....                                                                          | 64         |
| 4.3      | Um mês.....                                                                                  | 75         |
| 4.4      | Pau que dá no Chico não dá no Enzo e nem na Valentina.....                                   | 82         |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                             | <b>93</b>  |
| <b>6</b> | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                      | <b>100</b> |

## 1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce das minhas experiências em instituições de educação infantil, creches e escolas, vividas inicialmente na condição de estagiária e contratada temporária. Essas vivências, que atravessaram afetos, desafios e reflexões, foram posteriormente reelaboradas a partir da minha inserção no Mestrado em Sociologia Política. O que se apresenta aqui não é uma avaliação institucional, tampouco um parecer técnico sobre práticas pedagógicas. Ao contrário, trata-se de um exercício de análise que toma a escrita de si como ponto de partida e como campo investigativo. Este trabalho compreende a escrevivência como uma ferramenta metodológica, buscando articulá-la, à teoria social produzida por mulheres pretas. Essa articulação se dá principalmente através da leitura de Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins e Grada Kilomba, autoras que, cada uma a seu modo, insurgem contra a neutralidade epistemológica e reivindicam o lugar da experiência como um terreno legítimo para a produção do conhecimento.

A escrevivência, conceito formulado por Conceição Evaristo, propõe uma experiência da união entre escrita e vivência que vai além da literalidade, instaurando uma prática de escrita marcada por um pertencimento racial. Como aponta a autora, “a escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia” (EVARISTO, 2020). A centralidade da experiência de pessoas pretas, especialmente a das mulheres pretas, desafia as estruturas de produção do saber, colocando em evidência os cânones acadêmicos que, em grande parcela, subtraem essas vozes ou as capturam em moldes coloniais e patriarcais.<sup>1</sup>

A escolha por escrever a partir de mim, de minhas memórias, cadernos e registros, que ao longo da graduação em Pedagogia se tornaram um *material escreviente*, não foi uma decisão aleatória ou apenas estilística.

---

<sup>1</sup> AGÊNCIA DE NOTÍCIAS - **Dez Perguntas Para. Conceição Evaristo**. 2020 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>

É uma opção profundamente enraizada na convicção de que o cotidiano, os afetos e as experiências sociais das mulheres pretas têm muito a dizer sobre as estruturas políticas e institucionais. Com isso, espero contribuir com uma visão acadêmica e científica mais diversa, com pesquisas e produções literárias de mulheres negras sendo consideradas "sérias", como tem sido historicamente a escrita e a produção branca e masculina.

A estruturação acadêmica brasileira, tal como expõem Weiss e Bueno (2024), ainda opera sob o comando hegemônico de sujeitos que acumulam capital de cultura e conhecimento: brancos, homens, de classe média e alta, que dominam idiomas estrangeiros e as formas de expressão associadas ao ethos universitário. Nesse espaço, o saber produzido por mulheres pretas costuma ser tratado como “excessivamente subjetivo”, “muito emocional” ou “não científico”, rótulos que deslegitimam sua contribuição ao conhecimento e mascaram a violência epistêmica que há na estrutura da academia. Como denuncia Grada Kilomba (2008, p. 51), a academia não é um espaço neutro: é um território também de violências simbólicas, onde a fala da pessoa preta, quando permitida, costuma ser confinada a narrativas de dor, muitas vezes esvaziadas de densidade teórica e de potência política.

Nesse cenário, assumir a escrevivência como metodologia é também um gesto de insurgência. Não se trata de reivindicar o lugar da dor, mas de deslocar o eixo da produção teórica para incluir saberes que emergem da margem, como propõe Patricia Hill Collins (2016, p. 118). Em sua formulação da “outsider within”, a autora propõe uma nova lente: aquela que vem da experiência de quem, embora inserida em determinados espaços sociais, permanece à margem de suas decisões, afetada pelas exclusões simbólicas e institucionais que marcam a vida das mulheres pretas. Reconhecer-se como “outsider within” é reconhecer o valor da escuta, da observação silenciosa, da adaptação, mas também da denúncia e da transformação.

O presente trabalho, portanto, é fruto de um tensionamento constante, entre o vivido e o teorizado, entre o individual e o coletivo, entre o que se espera de um “texto acadêmico” e o que este texto ousa ser. A escrevivência aqui mobilizada não busca apenas nomear experiências, mas inscrevê-las como parte integrante da análise sociológica. É a partir dessa perspectiva que interpreto os registros que produzi enquanto atuava em creches, os quais formam um acervo de memórias,

notas e reflexões em cadernos, folhas soltas, anotações, que hoje reconheço, como material de pesquisa legítimo.

Outro aspecto importante a ser discutido é a terminologia empregada ao longo deste trabalho. A preferência pelo uso dos termos “preta” e “preto”, em vez de “negra” ou “negro”, reflete uma decisão pessoal. Inspirada pelas formulações do querido amigo e ativista de Burkina Faso, Nabby Clifford (2023) e pelo compromisso com a tradução fiel do *Black Feminism*, compreendo como “preta” toda pessoa descendente de povos africanos, independentemente de sua tonalidade de pele. Essa escolha carrega o desejo de romper com estigmas coloniais que vinculam o termo “negro” a um passado de subalternização, apagamento e dor. Ao mesmo tempo, reconheço e honro a trajetória do movimento negro brasileiro e suas lideranças históricas, como Abdias do Nascimento, entendendo que as lutas são múltiplas e que as escolhas linguísticas também expressam diferentes estratégias de resistência.

É preciso considerar também de que forma a categoria “negro” é construída e operacionalizada pelas instituições oficiais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “negro” é a designação consolidada que engloba as categorias “preto” e “pardo”. Entende-se por “preto” as pessoas de pele retinta e feições marcadamente associadas à ancestralidade africana. Já a categoria “pardo” é geralmente atribuída a indivíduos com traços fenotípicos relacionados à ascendência africana, mas também expressam características resultantes de processos de miscigenação com outras etnias.

Assim, a categoria “pardo” funciona, em parte, como um marcador da complexa história da miscigenação no Brasil, conforme os critérios estabelecidos pelo quesito cor ou raça. Essa classificação é adotada oficialmente pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que define como população negra o conjunto formado por pessoas autodeclaradas pretas e pardas. A definição institucional desse pertencimento é fundamental para a formulação de políticas públicas e reconhece a complexidade simbólica e histórica dos significados que os sujeitos atribuem à própria identidade racial. A escrita que desenvolvo aqui parte do entendimento de que o pertencimento é, antes de tudo, uma experiência situada e vivida, e que a nomeação racial constitui, igualmente, um campo de disputa.

Assim, esta introdução procura situar a proposta teórico-metodológica deste trabalho, que é uma investigação que se ancora na escrevivência como forma de análise, que reconhece a potência teórica das narrativas de pessoas pretas, e como essas narrativas se propõem a construir conhecimento do lugar da experiência. Em um campo ainda fortemente hierarquizado como o da teoria social, fazer isso é afirmar que a escrita preta, especialmente a escrita de mulheres pretas, é um ato de resistência, de memória e de construção.

A importância da autoria e da reconfiguração das narrativas de mulheres pretas na academia e para além dela tem impulsionado diversas pesquisas que se alinham à perspectiva da escrevivência. Um exemplo contemporâneo e relevante é a dissertação de Lorrana Ferreira Lucio, intitulada “A Voz para a Autodefinição: Estudo sobre Podcasts com Temas do Feminismo Negro na Plataforma Spotify” (2025), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ/UCAM. O trabalho de Lucio, ao analisar podcasts com conteúdos sobre feminismo preto, demonstra como as plataformas digitais se tornam espaços cruciais para a afirmação da voz, da autodefinição e da produção de conhecimento feminista preto. Essa pesquisa corrobora a tese de que a escrita (ou a fala, no caso dos podcasts) que emerge das vivências de mulheres pretas não apenas denuncia silenciamentos históricos, mas também constrói novas epistemologias e formas de resistência, validando a experiência como um campo fértil para a teoria social.

A estrutura deste trabalho organiza-se em três capítulos principais. No **Capítulo 1 – O reconhecimento da escreviente**, apresento a escrevivência como prática metodológica e epistemológica, inspirada por Conceição Evaristo e articulada às contribuições de autoras como Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e Grada Kilomba. A escrita de si é compreendida como ferramenta crítica diante do apagamento histórico das mulheres pretas na produção do conhecimento.

O **Capítulo 2 – Infância e a criança preta**, analisa como a infância, para crianças pretas, foi historicamente negada. Investigo como as marcas da estrutura do racismo ainda impactam o acesso à educação e ao cuidado, e, a partir de um olhar interseccional, exploro as desigualdades que permeiam as experiências de

mulheres e crianças pretas nas instituições educacionais. Por fim, discuto como a ausência desse amparo institucional afeta esses grupos no âmbito social.

No **Capítulo 3 – Notas escritivas**, utilizo registros pessoais produzidos durante minha atuação em creches como material de análise. Nessa última parte, a escritividade se realiza como prática de exposição aos atos de racismo institucionalizado em uma elaboração crítica sobre a normalidade sob a qual eles acontecem, permitindo que a experiência situada de uma mulher preta educadora se afirme como uma das fontes legítimas de saber.

Esta pesquisa se inscreve, portanto, no movimento epistemológico que tensiona as fronteiras do saber acadêmico tradicional. Ao eleger a escritividade como método, não apenas reivindico os direitos conquistados pelas autoras citadas, de narrar a partir de meu lugar social o de mulher preta, educadora e pesquisadora, aceitando assim o desafio teórico de demonstrar como nossas experiências cotidianas com o racismo institucional nas creches constituem analisadores privilegiados das estruturas sociais. Os cadernos que carreguei por anos entre salas de aula e reuniões pedagógicas transformam-se, assim, em arquivos políticos: neles, o aparente banal revela-se como expressão de um racismo que persiste porque se naturaliza.

Deste modo, afirmo que este trabalho é, antes de tudo, uma tomada de posição. Ao reivindicar a escritividade como metodologia e caminho teórico, proponho deslocar o olhar acadêmico para as margens, onde não há silêncio, mas resistência, memória e reinvenção. Escrever a partir da experiência vivida é romper com uma lógica que deslegitima o saber encarnado em corpos historicamente atravessados pela violência e pela exclusão. É afirmar o caminho que Collins, Evaristo, Davis, Carneiro, Hooks, Kilomba e muitas outras mulheres pretas que pensam, escrevem e constroem conhecimento, não apesar de sua trajetória, mas a partir dela. Que este trabalho, assim como tantos outros que foram e vêm sendo produzidos por mulheres pretas dentro e fora da universidade, possa contribuir para ampliar os modos de narrar, pensar e transformar o mundo.

Como ensina Grada Kilomba (2019), descolonizar o conhecimento exige *“desobedecer às regras da narrativa dominante”*, longe de ser apenas um exercício

autobiográfico, meu trabalho propõe ser mais uma ferramenta para repensar as bases racistas da educação infantil e os deslocamentos impostos às vozes pretas na produção acadêmica. Inspirada pela sensação de alívio do reconhecimento das angústias por meio dos trabalhos de Eliane Cavalleiro (2003) e Fabiana Oliveira (2004), desejo que minhas memórias e análises possam também ecoar como convite às novas narrativas. Toda essa caminhada me fez ver a escrevivência como um ato que sinaliza existência, o grande desafio que se coloca é: como a academia pode se transformar para acolher outras formas de saber sem as domesticar?

## 2 CAPÍTULO 1: O RECONHECIMENTO DA ESCRIVENTE

Este capítulo se debruça sobre a tessitura da memória e da escrita a partir do conceito de Escrivivência, proposto por Conceição Evaristo. Ao longo desta parte da dissertação, exploro como essa perspectiva epistêmica dialoga com a produção de pensadoras negras, como Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins e Grada Kilomba, para desvelar as complexas relações entre subjetividade, registro e poder.

Compartilho como a escrevivência se tornou, para mim, uma prática nascida da relação profunda que estabeleço com a memória, a escrita e o pertencimento. Reconheço que herdei das mulheres da minha família essa habilidade de guardar e narrar experiências com riqueza de detalhes, herança que transformei em um gesto político de existência.

Na fase em que comecei a estagiar na graduação de Pedagogia, a princípio usava os cadernos como forma de documentação, um tipo de rascunho para me basear no preenchimento dos documentos exigidos, em pouco tempo os cadernos, folhas e bloco de notas do celular começaram a ser uma espécie de confidente para as estranhezas e impactos que eu sentia com algumas ações das profissionais das instituições em que estive presente.

Em outros momentos, as notas se tornaram ancoragem, entendendo que era meu único recurso para acolher tudo que eu vinha presenciando, um recurso para me manter lúcida para expor de alguma forma acusações graves que dificilmente seriam bem recebidas por outros. A princípio eu me sentia como um agente infiltrado, que observava de modo imperceptível, afinal eu apenas testemunhava e registrava pela escrita minhas percepções.

Em uma das primeiras instituições em que estagiei, passei semanas sem ser notada enquanto ocupava posições de cuidado, colaborando com as auxiliares de turma e de corredor. Acredito que minha invisibilidade se devia ao fato de minha aparência se assemelhar à das mulheres que exerciam essas funções: pele retinta, cabelos crespos, presença constante na instituição e uma adaptação sem questionamentos às normas e costumes locais.

Esse cenário, no entanto, se alterou quando me candidatei a uma vaga de auxiliar que havia sido aberta em uma das escolas. Meu pedido foi recusado sob a justificativa de que eu usava calças de linho, sapatilhas rosé e óculos com armação elegante. Esses elementos, aparentemente banais, foram interpretados pela coordenadora como sinais de que eu poderia “dar trabalho na justiça”.

Presumivelmente, a instituição poderia ter práticas marcadas por algumas irregularidades e acreditava que alguém com certo nível de instrução, ocupando o cargo apenas como uma fase em seu percurso profissional, perceberia tais falhas e teria condições de reivindicar direitos. Isso contrastava com a expectativa em relação às mulheres que, por dependerem daquele emprego, evitariam confrontos para preservar o trabalho.

O lugar de *within* (interna) da *outsider* (forasteira), que até então me permitia ocupar uma posição invisível, garantindo certa liberdade como observadora camuflada por uma estética subalternizada que não ameaçava o cotidiano da instituição, foi rompido pelo atravessamento de classe que minhas roupas e expressões corporais revelavam aos olhos da coordenação.

O modo como eu me vestia, assim como minha postura corporal, meu tom de voz e meu vocabulário, passaram a ser vistos como inadequados para a função de auxiliar. Esse julgamento provocou em mim uma profunda estranheza. Perguntei-me por que, paradoxalmente, alinhar minha aparência ao padrão estético da própria instituição se tornava um obstáculo para obter a vaga.

Fiquei dias inquieta com essa contradição, que hoje reconheço à luz das experiências vividas e das leituras realizadas durante o mestrado, especialmente aquelas de perspectiva interseccional que investigam a condição da mulher preta e sua (não) inserção social. Compreendi que o gênero delimita o tipo de trabalho esperado de um corpo de mulher, enquanto a raça define o lugar social e o padrão de consumo que hierarquizam os acessos desse corpo.

Ao registrar sentimentos, lembranças e acontecimentos com cuidado, enfrento a pilhagem epistemológica e o apagamento histórico que marcaram a trajetória de tantos povos, especialmente dos africanos e de seus descendentes, como eu. Inspirada pela escrita de Conceição Evaristo, compreendo a escrevivência

como um método e uma postura política que atravessa a dimensão afetiva, e desafia alguma pretensão de neutralidade dessa produção acadêmica e afirma a legitimidade das narrativas forjadas a partir da experiência vivida.

Escrevo de um lugar duplamente insurgente: como pesquisadora que não coube em métodos tradicionais, e como mulher que carrega a memória de avós que apenas sabiam assinar seus próprios nomes, pois não tiveram acesso formal à escola, além de pai e mãe que não frequentaram a educação infantil por falta de políticas públicas abrangentes à época, sendo assim, fiz parte da primeira geração da minha família que entra em uma classe de jardim da infância carregada de estigmas raciais, e volto como educadora narrando os impactos vividos e observados nesse segmento. A escrevivência, aqui, é mais que conceito, é tática de costurar as vivências com a teoria de Gonzalez, Collins e Kilomba, expondo as entranhas do racismo institucional que insiste em nos reduzir a objetos de estudo a partir da estética que convém aos outros. Nas palavras de Evaristo (2020), "borro a imagem do passado" ao devolver à escrita sua primeira função: ferramenta de libertação.

## **2.1 ESCRIVIVÊNCIA**

Venho de uma família de mulheres longevas e extraordinariamente detalhistas, que possuem uma memória documental impressionante. São mulheres capazes de discorrer sobre acontecimentos com precisão, mencionando o ano, a localidade, os nomes dos envolvidos e o contexto histórico e político do país, e os artistas de sucesso da época. Herdei essa habilidade e desenvolvi minha própria prática de colecionadora de memórias.

Desde que me lembro, escrevo cadernos, diários e guardo fotografias, desenhos acompanhados de legendas que contextualizam o momento, o ano, quem estava presente e o motivo do registro. Essa prática vai além de simplesmente lembrar; é uma forma de preservar e registrar, garantindo que os sentimentos e as memórias não fiquem limitadas à fragilidade da mente, e sujeita ao esquecimento.

Sem perceber, comecei a expressar minha perspectiva sobre o que acontece ao meu redor. Hoje, tenho consciência de que, ao fazer isso, ofereço não apenas a mim mesma, mas também aos que me cercam, a oportunidade de revisitar e contribuir com essas memórias compartilhadas.

Acredito que minha gana por escrever, retratar e catalogar seja também uma forma de expor meu receio de morrer e levar comigo as memórias de quem sou, sob minha própria interpretação. Esse impulso me parece estar profundamente conectado, de forma intuitiva, à pilhagem epistemológica (FREITAS, 2016) e à exclusão de identidade que marcaram a história de muitos povos, especialmente os africanos, cujos traços genéticos e culturais carregou de maneira intensa.

Chamamos pilhagem epistemológica uma das perversões do epistemicídio que consiste na subtração ou apropriação de elementos constitutivos dos saberes subalternos (aqueles que constituem as cosmogonias indígenas, africanas, negras brasileiras ou as tecnologias sociais e linguísticas dos pobres) sem qualquer agenciamento e muitas vezes mesmo [sem] referência dos sujeitos dessas gnoses. Nesse sentido, é pilhagem, porque saqueia-se o outro naquilo que se reconhece como mais valioso incorporando em seu repertório como estratégia de projeção individual ou de um grupo completamente diferente daquele que gestou os saberes em foco. (FREITAS, 2016, p. 39)

Sempre temi que, ao morrer, assim como ocorreu com esses povos, pudesse também perder tudo o que guardo em mim: minha existência no mundo, meu ponto de vista sobre a vida, sobre quem foram minhas avós, minha mãe, meu pai, meu irmão, meus alunos, meus amigos, meus professores; os momentos e lugares que vivi; as lembranças e as interpretações que mais ninguém pode preservar, conhecer e apresentar como eu, através da minha escrita.

A escrita é uma das mais significativas expressões da humanidade, funcionando como um meio de registrar e perpetuar informações e perspectivas a partir de quem escreve a história e descreve as culturas ao longo dos séculos. Mais do que um instrumento de documentação, ela carrega um poder simbólico de existência, permitindo que vozes sejam ouvidas e memórias sejam preservadas. No entanto, a escrita também desempenha um papel crucial na construção de narrativas que moldam o "oficial" e o "legítimo", frequentemente apresentadas sob a aparência de neutralidade das produções científicas. Essa aparente imparcialidade,

no entanto, mascara escolhas intencionais que podem excluir perspectivas e silenciar histórias, revelando a escrita como um campo de disputa pela representação e pelo direito à memória.

Nesse contexto, o direito à memória, tradicionalmente associado à busca por verdade e reparação para vítimas do Estado, é expandido para que possa ser entendido a partir de sua reivindicação por meio de múltiplas táticas (LÂNES e GOMES, 2021). O trabalho de escrita, nesse sentido, assume um papel político ao confrontar as narrativas hegemônicas e garantir a visibilidade e a permanência de memórias que, de outra forma, poderiam ser deliberadamente apagadas. Assim, apesar de partir de uma experiência pessoal, minha prática de colecionar memórias não é um ato individual, mas se insere nessa luta mais ampla pela afirmação do direito à memória, especialmente das narrativas marginalizadas.

Conceição Evaristo, nascida em 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais, é uma das mais importantes escritoras brasileiras contemporâneas. Seu trabalho não se circunscreve à sua formação acadêmica em Letras e Literatura, uma vez que sua influência para o pensamento a partir da visão da pessoa preta extrapola campos disciplinares. A proposta da *escrevivência*, mobilizada por Evaristo, nos provoca a refletir sobre o poder contido na escrita que emerge da existência. Trata-se de uma contribuição que possibilita uma rica produção de análises sociais, culturais e filosóficas, ancoradas em experiências vividas, observadas e narradas por uma figura historicamente incomum nesse contexto, a mulher preta.

A *escrevivência* vai além da simples junção das palavras escrita e vivência; ela resulta da transcendência da potência da escrita literária, tanto em prosa quanto em poesia, fundamentada nas experiências sociais de pessoas pretas, através do olhar de mulheres pretas. Trata-se de uma proposta que liberta, por não ser mais uma perspectiva externa carregada de uma narrativa objetificante, mas sim por carregar um pertencimento histórico, político e cultural, rico em detalhes que preenchem as lacunas históricas de pessoas vindas do continente africano e seus descendentes. Como afirma Conceição Evaristo, "A *escrevivência* serve também para as pessoas pensarem" (2020). Nesse sentido, ela ressalta que:

Era um jogo que eu fazia entre a palavra "escrever" e "viver", "se ver" e culmina com a palavra "*escrevivência*". Fica bem um termo histórico. Na

verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020)

A escrevivência, nos termos de Conceição Evaristo, é uma estratégia de ruptura e reexistência que desloca as mulheres pretas da condição de personagens de histórias de vidas ocultadas, para o lugar de narradoras de si. Ao confrontar as narrativas coloniais que as restringiam ao simplório papel de transmissoras orais a serviço da casa-grande, a escrevivência reivindica a escrita como campo legítimo de autoria preta e feminina. Trata-se de um gesto que não apenas resgata memórias emudecidas, mas denuncia o apagamento histórico a que essas mulheres foram submetidas, reduzidas à imagem do trabalho forçado durante mais de três séculos de escravização no Brasil. Ainda que a escrevivência seja uma ferramenta acessível a diferentes sujeitos, é na experiência de nós, mulheres pretas, que ela adquire densidade e potência, ao contarmos nossas histórias com voz própria, rompemos com os discursos dominantes e configuramos o passado sob uma ótica de resistência, dignidade e pertencimento.

No capítulo **“Quem pode falar?”** do livro *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*, Grada Kilomba (2008) explora criticamente a questão da representatividade e do acesso à fala em espaços de poder e produção de conhecimento. A autora parte da análise do racismo estrutural para expor como as vozes de pessoas pretas, especialmente de mulheres, são sistematicamente silenciadas ou questionadas em sua legitimidade. Para Kilomba, a fala não é apenas uma questão de expressão, mas um espaço de poder; e quem pode falar, é frequentemente definido por estruturas históricas de opressão colonial e patriarcal.

Kilomba argumenta que as vozes pretas, quando toleradas, muitas vezes são confinadas a narrativas de dor e sofrimento, desprovidas de complexidade ou autoridade epistêmica. Isso reflete uma visão eurocêntrica que monopoliza a ideia de conhecimento válido e posiciona os sujeitos negros como objetos, e não como

produtores de saber. O direito à fala, portanto, está intimamente ligado ao direito de existir plenamente como sujeito político e histórico.

Nesses espaços temos sidas/os descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, mortas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os objetos "de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos". Mas raras as vezes fomos sujeitos. Tal posição de objetificação que comumente ocupamos esse lugar de "outridade" não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. Não é que não nós tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista tem sido desqualificadas, consideradas conhecimento invalido; ou então representadas por pessoas brancas que ironicamente, tornam-se "especialistas" em nossa cultura e em nós. De ambos os modos somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido a academia não é um espaço neutro nem tão pouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de V-i-o-l-ê-n-c-i-a. Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que o meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não é muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: "você tem uma perspectiva demasiado subjetiva", "muito pessoal"; "muito emocional"; "muito específica"; "Esses são os fatos objetivos?". Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando ela/eles falam é científico. (KILOMBA, 2008, p.51-52)

Assim, a autora propõe a necessidade de uma reconfiguração radical desses espaços, de modo que a fala de pessoas pretas não seja apenas tolerada, mas legitimada como fundamental para a transformação das narrativas e estruturas sociais. "Quem pode falar?" não é apenas uma pergunta, mas um convite à reflexão sobre os limites da inclusão superficial e a importância de práticas verdadeiramente emancipadoras.

A escrita reconhecida como "material escreviente", pelas orientadoras deste trabalho foi produzida durante minha graduação em Pedagogia, especialmente no período de estágio e em algumas contratações temporárias, entre 2017 e 2021. O material em questão consiste em: 5 cadernos, folhas soltas e notas escritas em outros suportes. O uso do material de experiências pessoais como fonte de construção de narrativas e conhecimento vislumbra uma possibilidade de compreensão do trabalho de mulheres pretas para além dos lugares de sujeição.

Como Lélia Gonzalez (1984) indica, a transmissão de significados culturais não dominantes feitas por mulheres pretas em posições de cuidadoras influi na experiência social das pessoas dos contextos onde elas atuam. Há criatividade e potência na margem, como diz Patricia Hill Collins (2016) ao abordar a “*outsider within*” e ao falar da escrita de mulheres pretas.

Por ora, é importante sinalizar que, longe de serem submetidos a um crivo pautado pela busca de neutralidade, objetividade e racionalidade, os artefatos de memória que utilizo são entendidos como marcadamente subjetivos. Nessa proposta, a subjetividade fornece conexões entre experiência particular e vivências de grupos mais amplos. Por isso, entende-se que o material apresenta elementos que evidenciam o engendramento de diferentes sistemas de opressão, como o racismo e o machismo estruturados socialmente.

## 2.2 ESCRIVIVÊNCIA E TEORIA SOCIAL

Ao explorar a escrevivência como uma metodologia crítica e transformadora na produção acadêmica, Fernanda Felisberto (2020) destaca aspectos dessa proposição central da obra de Conceição Evaristo. A escrevivência transcende a escrita convencional ao incorporar memórias, histórias pessoais e coletivas afro brasileiras como ferramentas epistemológicas, desafiando as normas acadêmicas eurocêntricas e objetificantes.

Estamos vivendo um momento em que a ebulição de experimentos escritos já não pode mais ser amputada para caber dentro da roupa justa que um texto acadêmico pode se tornar. Conceição Evaristo incomoda o sonho dos justos ao fazer um chamamento para outras narrativas negras, mas ela também tem provocado outras escritas e, consequentemente, outras páginas da academia brasileira. (FELISBERTO, 2020, p.179)

Essa abordagem possibilita uma reflexão profunda sobre a construção do conhecimento, privilegiando as vozes marginalizadas e rompendo com a exclusão histórica de narrativas de pessoas pretas nos espaços acadêmicos. Além disso, Felisberto reforça a potência da escrevivência em humanizar e politizar a escrita científica, ao integrar subjetividade, pertencimento e ancestralidade. Assim, a

escrevivência é proposta como uma rota de resistência e inovação que valida as vivências de mulheres pretas como fontes de transformação social.

Nesta perspectiva, Raquel Weiss e Winnie Bueno (2024) analisam a presença/ausência de mulheres negras na teoria social e enfatizam a necessidade de ultrapassar os limites estabelecidos por tradições disciplinares. Elas questionam a visão de objetividade como neutralidade e argumentam que a posicionalidade dos sujeitos, especialmente de mulheres pretas, contribui para enriquecer a produção do conhecimento. Essa abordagem desafia as bases históricas da teoria social ao adotar uma perspectiva interseccional que valoriza a historicização dos conceitos e experiências, abrindo espaço para narrativas que incorporem a diversidade de vozes e contextos sociais.

Ademais, a teoria social tem como escopo a produção de explicações de caráter mais geral sobre as dinâmicas sociais, o que supõe conhecer um grande número de teorias que competem entre si. Há, também, a exigência de sistematicidade, de uma articulação lógica e coerente entre conceitos e argumentos e uma forma específica de lidar com as referências. A legitimidade de alguém como parte do campo da teoria social pressupõe a capacidade de transitar com maestria por diferentes tradições teóricas, que preferencialmente tenha conhecimento de literatura, música, que domine vários idiomas e assim por diante. Não nos esqueçamos de uma das virtudes fundamentais: ser um bom pugilista com as palavras. Essa descrição um tanto caricatural busca explicitar por quais razões o sujeito idealmente talhado para essa área precisa trazer na bagagem um enorme capital cultural e estar disposto a incorporar esse ethos beligerante. Indagar sobre a ausência de mulheres – sobretudo de mulheres negras e indígenas – nesses espaços, requer entender que aquilo que chamamos de teoria não é uma práxis desencarnada, mas um modo de fazer e uma constelação de questões possíveis. (WEISS e BUENO, 2024, p.8)

A reflexão de Weiss e Bueno evidencia que a teoria social não é neutra, mas estruturada por critérios que excluem sujeitos fora do padrão branco, masculino e intelectualizado. Ao questionarem a ideia de objetividade como sinônimo de universalidade, as autoras demonstram que a ausência de mulheres negras na teoria está ligada à forma como o campo define legitimidade e autoridade. Reconhecer a importância da posicionalidade não enfraquece a produção teórica, ao contrário: amplia o campo ao incorporar experiências diversas e historicamente silenciadas.

Patricia Hill Collins (2017) centra-se na análise de lutas coletivas de movimentos sociais, em especial o feminismo preto. Assim, esta socióloga crítica americana oferece uma contraposição significativa à hegemonia branca e masculina da escrita acadêmica. Ela reflete sobre conceitos e campos de atuação política tais como o da "interseccionalidade". A interseccionalidade é um projeto político e de conhecimento que busca evidenciar como identidades sociais se inter-relacionam, criando sistemas únicos de discriminação/privilégio. A noção surge nos Estados Unidos, na esteira da luta pelos direitos civis dos anos 1970. Ou seja, nasce no bojo de movimentos sociais, com destaque para o feminismo preto. A partir de seu ingresso no ambiente acadêmico, que se dá ao passo que feministas afro-americanas começam a acessar esse espaço de poder, é incorporado aos estudos de gênero/raça/classe e outros atravessamentos sociais.

A noção de interseccionalidade é uma ferramenta que possibilita uma abordagem de forma integrativa, um meio de afirmar que as opressões não atuam isoladamente, mas são moldadas por intersecções de várias dimensões sociais. Collins afirma que o ingresso do conceito de interseccionalidade na academia implica em mudanças no cerne do seu desenvolvimento. Assim, em função dos interesses das instituições acadêmicas regidas pelo capitalismo neoliberal e patriarcalista, os movimentos sociais e as políticas emancipatórias passam para um segundo plano (COLLINS, 2017). Nesse sentido, é importante considerar esse alerta da autora para que os trabalhos acadêmicos não sejam esvaziados do conteúdo político que levou à conformação do instrumental analítico e de ação da interseccionalidade.

As reflexões de Collins também me inspiram a partir de sua discussão sobre a "outsider within" (COLLINS, 2016), que destaca como as experiências de mulheres pretas e outras minorias oferecem perspectivas valiosas e frequentemente excluídas do cânone sociológico. A autora argumenta que a inclusão de vozes diversas é essencial para uma sociologia mais complexa e representativa. Para o desenvolvimento da reflexão proposta neste trabalho, foi imprescindível me reconhecer como uma "outsider within". Na reflexão de Collins, trata-se da auto referenciação do olhar de uma forasteira ambientada, facultado às mulheres pretas,

dada sua habilidade sócio-histórica de estar presente sem ser percebida, e estar inserida sem pertencimento daquela realidade.

Reconhecer-me como "outsider within" trouxe uma nova dimensão à minha escrita, permitindo-me utilizar minha posição de observadora praticamente invisível para aprofundar a análise das relações raciais e educacionais. Essa perspectiva não apenas enriqueceu minha compreensão sobre as dinâmicas de poder e exclusão, mas também fortaleceu meu compromisso com a transformação social a partir da importância da escrita.

Esse status de outsider within tem proporcionado às mulheres afro-americanas um ponto de vista especial quanto ao self, à família e à sociedade. Uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista preta revela que muitas intelectuais pretas, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero. (COLLINS, 2016, p. 100)

A hegemonia de homens brancos na produção sociológica acadêmica é um fenômeno bem documentado. As já citadas Raquel Weiss e Winnie Bueno (2024) refletem a respeito da predominância histórica de perspectivas branca e masculinas na disciplina. Elas destacam que a teoria social tem sido historicamente dominada por "homens brancos mortos", referindo-se aos clássicos da disciplina. As autoras criticam a falta de diversidade e a presença de vieses nas teorias sociais, propondo que as experiências de sujeitos com diferentes posições, como mulheres pretas, podem produzir novos tipos de conhecimento. As intelectuais desafiam as pretensões de neutralidade e universalidade na Sociologia, sugerindo que essas perspectivas tradicionais limitam a compreensão completa da realidade social e precisam ser reavaliadas.

O termo "identitarismo" é discutido por Weiss e Bueno como a construção de uma identidade coletiva a partir de experiências compartilhadas, o que pode levar tanto a demandas práticas e políticas quanto a reivindicações epistemológicas. As críticas identitárias dirigem-se especialmente aos vários vieses das teorias sociais produzidas até hoje, que são frequentemente associadas aos "homens brancos mortos" ou ao "cara branco da teoria". Tais referências são usadas para descrever os clássicos da Sociologia, que têm desempenhado um papel significativo na

definição dos parâmetros da disciplina e na formação das novas gerações de sociólogos. A respeito do identitarismo na sociologia as autoras apontam que:

... identitarismo, tal como entendemos aqui, aposta no fato de que sujeitos com distintas experiências podem produzir outros tipos de conhecimento. A ideia de posicionalidade do saber atinge a teoria social em duas frentes: aponta para injustiças na composição do campo e coloca em questão pretensões de neutralidade e universalidade que, embora não sejam reivindicações unânimes na Sociologia, ainda ocupam lugar proeminente. (WEISS e BUENO, 2024 p. 2)

Essa supremacia se manifesta em várias dimensões, desde a autoria de publicações até a composição de corpos docentes e a definição de agendas de pesquisa. A sobre-representação de homens brancos em posições de poder dentro das academias contribui para a continuidade dessa hegemonia. Frequentemente ocupando cátedras e chefias de departamento, eles influenciam quais pesquisas são financiadas e promovidas, criando um ambiente acadêmico menos acolhedor para perspectivas diversas. Embora esse quadro venha sofrendo algumas mudanças nos últimos dez anos, essa hegemonia também afeta as temáticas de pesquisa predominantes na Sociologia. Questões de raça, gênero e classe, quando abordadas, muitas vezes o são a partir de uma perspectiva que não reflete plenamente as experiências de mulheres e pessoas pretas. Isso resulta em uma compreensão parcial, e por vezes distorcida das dinâmicas sociais. A defasagem de diversidade na produção de conhecimento limita a amplitude e profundidade das análises sociológicas, perpetuando um ciclo vicioso onde as perspectivas dominantes marginalizam outras vozes.

Como explorou Collins (2019), as mulheres pretas emergiram de forma significativa como agentes do conhecimento durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 nos Estados Unidos. Elas passaram a ganhar legitimidade e voz ativa no cenário intelectual e político, deixando de ser vistas como meros objetos passivos do conhecimento. As intelectuais feministas pretas foram desafiadas a se destacar e promover o pensamento feminista preto, encontrando-se diante de padrões epistemológicos conflitantes. A validação do pensamento feminista preto passa pela acessibilidade e reconhecimento por parte das afro-americanas comuns, exigindo que os intelectuais se envolvam pessoalmente, sejam responsáveis por suas ideias,

tenham vivenciado o tema em questão e estejam interessados em dialogar e compartilhar suas descobertas.

A vivência da mulher afro-americana desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo que mulheres pretas assumam o controle de suas próprias definições e validações de conhecimento em contextos específicos. Essa autonomia possibilitou a configuração de uma epistemologia feminista preta baseada em experiência vívida, diálogo aberto, responsabilidade pessoal e ética. Assim, ao influenciar o conhecimento das mulheres pretas com base na epistemologia feminista preta, foi possível estabelecer uma tradição robusta de pensamento feminista preto ainda que desde os anos 70 vem se expandindo no Brasil. Um nome incontornável desse pensamento é Lélia Gonzalez (2009):

Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. É desnecessário dizer que com todas essas características, nós estamos referindo ao sistema patriarcal-racista. Consequentemente, o feminismo coerente consigo mesmo não pode dar ênfase à dimensão racial. Se assim o fizera, estaria contraditoriamente aceitando e reproduzindo a infantilização desse sistema, e isto é alienação. (GONZALEZ, 2009, p. 4)

Entre as décadas de 1970 e 1990, Lélia Gonzalez escreveu diversos textos com apontamentos que hoje podem ser chamados de “interseccionais”. A autora teve alguns textos editados em 2009 no livro *“Por um feminismo afro-latino-americano”*, publicado apenas em 2020. Para a discussão que proponho, é importante salientar como Gonzalez aborda a mulher preta como sujeito do conhecimento através da necessidade de se aprofundar na reflexão sobre suas experiências, ao invés de apenas reproduzir modelos existentes nas Ciências Sociais. Ela critica a perspectiva sócio-econômica limitada, e as frequentes abordagens à mulher preta apenas em termos de relações de classe, deixando de lado aspectos importantes de suas identidades e vivências.

Em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Gonzalez (1984) enfatiza a importância da mulher preta assumir sua própria fala e narrativa, rejeitando a infantilização e a dominação que historicamente têm silenciado suas vozes. A autora aborda a visão que as pessoas pretas estão na “lata de lixo da sociedade”, dado o tratamento que ainda recebemos como resultado do período colonial. Como uma

forma de cruzar a potência do empoderamento, de pegar a rédea da fala, enuncia “o lixo vai falar, e vai falar numa boa” (GONZALEZ 1984, p. 226.)

Deste modo, Gonzalez (1984) aponta o racismo e o sexismo como estigma social que coloca nós mulheres pretas na continuidade do trabalho doméstico e de cuidado, a fim de preservar o lugar da mucama, a serva sem poder de fala, que guarda o agradecimento pelo lugar que o senhor a reserva oferecendo-lhe casa e comida, como um “membro da família”. Os papéis sociais impostos à mulher preta no Brasil, como o da mucama, serão discutidos mais amplamente no tópico seguinte.

## 2.3 A CONDIÇÃO DA MULHER PRETA

Para melhor problematizar os lugares sociais atribuídos à mulher preta, apresento nesta seção perfis que abordam a singularidade de sua condição. Utilizo a construção epistemológica de mulheres afro-americanas de Patricia Hill Collins (2019), em diálogo com a estrutura social de gênero, raça e classe relativa à mulher preta no Brasil tematizada por Lélia Gonzalez (1984).

**Mammys:** mulheres pretas que cuidam, educam, acalentam e passam seus valores maternos aos filhos de famílias brancas, enquanto seus filhos são mantidos em outro ambiente longe do cuidado e dos valores maternos. No Brasil esse papel corresponde ao da **Mãe Preta**, conforme discutiu Gonzalez (1984). Trata-se da mulher preta, a bá, ou ama de leite, que dedica sua vida a criação, a amorosidade e a educação aos filhos dos “senhores”, atuais patrões, sendo obrigada a preterir a dedicação familiar aos seus próprios filhos. Também há os casos das mulheres sem filhos, como podemos lembrar através da marcante figura da Tia Nastácia, guardada no coração de muitos como uma preta exemplar, que dedicou sua vida a cozinhar, costurar, fazer boneca e contar histórias às crianças da família branca, e tinha um verdadeiro pavor à única figura infantil preta da história, colocada como Saci, o menino deficiente sem pais, visto como uma entidade perversa e sem “inocência”.

Nastácia referenciava sua patroa como Sinhá Benta, uma atribuição colonial para a mulher de posse da propriedade em que trabalhava, ou esposa do proprietário, que hoje é substituída por Dona, exemplificando as relações atuais de trabalhos domésticos, em que as palavras Dona ou Seu, servem para definir um lugar superior ao contratante do serviço.

**Matriarca:** mulheres que normalmente ocupam subempregos e prestam pequenos serviços, dependentes do estado e de benefícios sociais, com filhos sem pai, recebem caráter sexual depreciativo e são responsabilizadas exclusivamente pela condição reprodutiva. No contexto brasileiro, temos a **mucama** que, segundo Gonzalez, possui atribuições muito semelhantes, carregando o fardo da servidora (escrava) fiel que vive de migalhas para sustentar filhos sem pai, dado ao histórico de relações sexuais forçadas pelos “senhores” que dispunham de seus corpos sem necessidade de consentimento, pois mulheres escravizadas eram tão posse desses “senhores quanto as enxadas e os cães. Logo os filhos não reconhecidos eram, portanto, o aumento do contingente de pessoas escravizadas ou empregados leais. O que levava essa mulher a rejeição e a não constituição familiar tanto pelos “senhores” que normalmente já eram casados, como por parte dos seus companheiros.

**Jezebel:** mulheres estigmatizadas por uma hiperxessualização, pelo padrão héteronormativo, ou seja, um padrão instituído pelo homem hétero como o correto ou natural, e cria o mito da mulher irresistível, a “tentação preta” que atrai propositalmente a natureza desse home. Tematizada por Gonzalez, com a figura da **Mulata**, a mulher que corrompe a moral sexual do homem com sua conduta lasciva, com o corpo e comportamento que convida ao sexo casual, não constituidor de relações fixas ou matrimoniais.

Relacionada também à imagem de prostituição. A mulata, que parte do mesmo princípio social que a mucama, o papel da mulher com o valor moral corrompido pelas violências sofridas pelas mulheres escravizadas, para a quais criaram uma imagem social de mulheres que estão destinadas a servir sexualmente por gosto, como apontado por um ícone da sociologia brasileira em uma obra mundialmente reconhecida.

A figura internacional dos cartões postais de carnaval (festa preta), com seus corpos expostos, destacando sua serventia pela sensualidade fincada em seus quadris, que inclusive servia de propaganda para turismo sensual, uma prática cultural e social com ganhos políticos e financeiros, que ao mesmo tempo responsabiliza a mulher preta por seu próprio estigma e eventuais violências sofridas a esses respeito.

Com base na análise apresentada, depreendemos que os perfis de Mammys, Matriarcas e Jezebels nos EUA e de Mães Pretas, Mucamas e Mulatas no Brasil evidenciam a imposição de papéis sociais que desumanizam e restringem a mulher preta a narrativas criadas para atender interesses do patriarcado, da branquitude e do capitalismo. Essa construção, discutida a partir das proposições de Patricia Hill Collins (2019) e Lélia Gonzalez (1984), demonstra como os estereótipos desproporcionais em torno da maternidade e da sexualidade operam para legitimar desigualdades de gênero, raça e classe. No Brasil, essas figuras históricas não apenas reforçam a exclusão social, mas também negam à mulher preta o direito de se destacar em narrativas positivas e autônomas, reiterando a necessidade de análise dessas representações por meio de um olhar crítico e interseccional que valoriza suas histórias e subjetividades.

Refletindo sobre a condição da Mulher preta no Brasil, Gonzalez (1984) em uma noção geral, realiza uma análise crítica da sociedade brasileira, desvelando os mecanismos de dominação racial e de gênero que sustentam a marginalização da população preta, especialmente das mulheres pretas. Seu texto insere-se em um contexto de crítica ao mito da democracia racial, expondo como o racismo e o sexismo, os quais podemos ler como opressões interseccionais, operam de forma velada, na verdade, como norma oficial não contestável, e estruturante no Brasil.

A autora inicia sua argumentação desmistificando a crença na harmonia racial brasileira, mostrando como esse discurso serve para mascarar e perpetuar desigualdades principalmente contra a imagem da mulher preta. Diferentemente de sociedades onde o racismo se manifesta de maneira explícita, no Brasil, ele assume formas “sutis” e naturalizadas, expressando-se, por exemplo, na desvalorização da cultura afro-brasileira e na negação da identidade preta. Gonzalez aponta a importância do conceito de *preconceito de marca*, desenvolvido por Oracy Nogueira

(1955), para entender como as diferenças fenotípicas são utilizadas para discriminar a população preta, sem que isso seja explicitamente reconhecido como racismo.

Além disso, Gonzalez faz uma intersecção entre raça e gênero, evidenciando como o racismo atinge de maneira particular as mulheres pretas. Para ela, a mulher preta sofre uma dupla opressão: o sexismo e o racismo. Enquanto as mulheres brancas são idealizadas dentro de padrões de feminilidade e respeitabilidade, as mulheres pretas são hiperssexualizadas ou relegadas ao trabalho doméstico, sendo historicamente vinculadas à condição de serviçais. Essa dinâmica se sustenta em um processo histórico que remonta à escravidão e continua na estrutura social contemporânea.

Outro ponto central do texto é a análise do impacto da linguagem na perpetuação das desigualdades. Gonzalez critica a hegemonia do português formal e aponta como o preconceito linguístico reforça a marginalização da população preta. Ela valoriza a influência das línguas africanas na formação do português falado no Brasil, chamando essa forma de comunicação de “*pretuguês*”. Ao reivindicar essa variação linguística como expressão de resistência, a autora denuncia como a língua oficial exclui e subalterniza sujeitos historicamente oprimidos.

O texto de Gonzalez, portanto, propõe uma leitura crítica da cultura brasileira, desconstruindo os discursos hegemônicos e evidenciando as intersecções entre raça, gênero e classe na estruturação das desigualdades. Seu pensamento se alinha a uma perspectiva decolonial, ao reivindicar a valorização das identidades pretas e a necessidade de uma luta política que considere as especificidades das opressões vividas por mulheres pretas.

Na busca por dados para contextualizar a mulher preta e seus entrelaces para esta análise escreviente, me deparei com uma urgente referência, a Lei do Ventre Livre, que me remeteu diretamente a passagem de Conceição Evaristo (2020) citada anteriormente:

*Escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas

tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. (EVARISTO, 2020, p.30)

Nesse apontamento histórico em específico, me afasto da pretensão de borrar ou desfazer a imagem de dor do passado. A escrita desses parágrafos tem justamente a intenção de trazer à luz das consciências alguns dos infortúnios vividos por mulheres pretas com a Lei de número 2.040 de 28 de setembro de 1871. Com base na coletânea documental do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA 2023), a nomenclatura de Lei do Ventre Livre, referenciava a noção de que mulheres escravizadas geravam em seus ventres pessoas em condição escrava, indicando que os nascidos a partir desta data passariam a ser livres. Isso não aconteceu de fato, em função das minúcias contraditórias da Lei que mantinha o recém-nascido escravizado junto à genitora, e a partir dos oito anos a mesma “decidiria” sobre a tutela da criança, com os termos de pertencer ao seu proprietário até a idade de 21 anos ou ser entregue ao estado, que subentendia abandono e possivelmente a morte dessas crianças.

A Lei 2.040/1871 foi mais uma medida que perpetuou a opressão das mulheres negras, especialmente durante o período escravocrata no Brasil. Sob o pretexto de preservar os laços familiares, a lei na verdade facilitou uma nova forma de exploração financeira por parte dos “senhores” de pessoas escravizadas. Com o declínio do tráfico legal de africanos, a economia foi severamente afetada. A Lei do Ventre Livre protegia os interesses dos proprietários ao garantir o controle sobre a reprodução das mulheres, transformando-as em fábricas de escravizados. Além disso, permitia aos proprietários alugar essas mulheres como amas de leite para famílias brancas, enquanto as expunha a abusos como o estupro, e mantinha a posse de seus filhos como força de trabalho. (UNFPA 2023)

Este capítulo apresentou a escrevivência como ferramenta teórico-metodológica e como ato político. Ao articular Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins e Lélia Gonzalez, busquei demonstrar que a escrita das mulheres pretas é um gesto de descolonização de conhecimentos adquiridos, rompe com a objetificação acadêmica e restitui a autoria de pessoas pretas como centro produtor de conhecimento. A condição da mulher preta, historicamente confinada aos estereótipos de Mammy, Jezebel ou Matriarca, revela-se assim, chave da análise

para desvelar as estruturas que silenciam pessoas e naturalizam hierarquias. A escrevivência, portanto, não é apenas método, mas estratégia de reexistência, deste modo o papel fundamental dela é inscrever o corpo e a memória na teoria social como saberes legítimos.

### 3 CAPÍTULO 2: INFÂNCIA E A CRIANÇA PRETA

A concepção de infância, longe de ser universal ou natural, é uma construção histórica e social marcada por hierarquias raciais e de classe. No Brasil, a noção contemporânea de infância, associada a direitos, proteção e inocência, consolidou-se como um privilégio branco, enquanto crianças pretas foram historicamente excluídas, relegadas à condição de mão de obra, objetos de propriedade ou corpos descartáveis.

Este capítulo examina como a infância foi racializada desde o período colonial, analisando a marginalização das crianças pretas nos processos jurídicos, nas políticas públicas e nas representações sociais. Além disso, exploro a interseção entre raça, gênero, classe e concepção de idade na chamada “crise do cuidado”, evidenciando como a precarização do acesso a creches e a naturalização do trabalho feminino mal ou mesmo não remunerado perpetuam ciclos de exclusão, e o desgaste de várias ordens corrobora para o mau atendimento das crianças, principalmente as crianças pretas.

Desde a escravização, crianças pretas foram privadas da ideia de infância como etapa protegida da vida. Eram vistas apenas como propriedade de senhores e submetidas ao trabalho precoce e a condições de violências bárbaras, sem qualquer reconhecimento de direitos. Mesmo após a abolição, essa lógica não se desfez. Políticas e discursos continuaram a tratá-las como mão de obra barata ou como sujeitos que deveriam ser controlados e punidos pelo chamado “mal da cor”. Essa herança colonial ajudou a manter desigualdades que atravessam gerações e influenciam as condições de vida e o acesso a oportunidades.

As representações sociais negativas também contribuíram para legitimar a exclusão. Enquanto a criança branca foi associada ao ideal de pureza, a criança preta passou a ser vista como ameaça ou como um corpo que precisava de disciplina. Essa distinção ainda se reflete nas práticas institucionais, como a atuação de creches, escolas, do sistema judiciário e dos órgãos de assistência social, que seguem mais propensos a vigiar, punir e retirar direitos de famílias pretas. Compreender essa história é fundamental para questionar a naturalização da

desigualdade e pensar políticas públicas que reconheçam a infância preta como legítima e digna das atribuições do cuidar instituídas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e por outras legislações de proteção à criança e ao adolescente.

### **3.1 A INFÂNCIA É BRANCA**

Philippe Ariès (1981) analisa como a noção de infância se transformou ao longo da história. Segundo o autor, na Idade Média, as crianças eram tratadas de maneira semelhante aos adultos, tanto no vestuário quanto nas tarefas sociais que desempenhavam, sem uma distinção clara entre o mundo infantil e o adulto. A concepção da infância como uma fase distinta e especial da vida só começou a se consolidar entre os séculos XVII e XVIII, quando mudanças culturais, familiares e sociais passaram a valorizar a criança como um ser em formação, com necessidades de cuidados específicos. Ariès destaca que essa transformação corrobora fatores como, a redução da mortalidade infantil, a escolarização e a reorganização da família moderna. Dessa forma, a infância não seria uma condição natural, mas um conceito socialmente construído, que varia conforme o contexto histórico e as estruturas da sociedade.

Segundo Emerson Ferreira (2019), no Brasil oitocentista, a partir da metade do século XIX, já era possível identificar uma ideia específica de criança e infância associada às crianças brancas, filhos da nobreza e dos grandes proprietários de terras. Essa concepção, no entanto, distanciava-se radicalmente da realidade vivida pelas demais camadas sociais. No que tange aos “negrinhos”, filhos de mulheres escravizadas, só lhes eram atribuídas a inferência de “meninos” e “meninas” em processos judiciais. Tratava-se de manobras de apropriação disfarçadas em disputa legal com suas mães e familiares. As crianças em questão eram vistas como objetos de propriedade e renda. Por conta da Lei do Ventre Livre, em plena atividade naquele período, a criança não pertencia mais “naturalmente” ao senhor de posse de sua mãe, o que causava disputas judiciais. A literatura também aborda a procura de punição por alguma infração, como furto ou revide de violência por parte da

criança, a qual foi direcionada à identificação de “menor”, nomenclatura que destituiu aquele ser da classificação de infante, dada aos dotados de inocência. Nas palavras do autor:

[...] em meados do século XIX, nascia uma nova ideia de criança. Esse modelo de criança, idealizado naquele momento pela medicina higienista, serviria somente à criança branca, católica, de posses. Ele não ampararia a criança negra. Não se tratava somente de um tipo de racismo já existente, mas, sim, de um tipo novo de racismo que nascia junto com a própria ideia de criança. Era a infância deste tipo de racismo no Brasil. E esse racismo teria consequências nos processos judiciais onde figuravam crianças negras. Ele geraria uma justiça seletiva, com decisões judiciais afetadas pela questão racial. (FERREIRA, 2019, p. 8)

Ferreira demonstra que, na segunda metade do século XIX, consolidou-se um modelo de infância baseado em ideais brancos, católicos e de classe abastada, que excluía as crianças pretas. Mais do que marginalizadas da concepção moderna de infância que se desenhava naquele período, essas crianças eram também alvo de violências físicas, simbólicas e institucionais, evidenciadas pela ausência de registros sobre suas vidas fora de queixas criminais e disputas judiciais. A violência física aparece de forma explícita nos processos judiciais, com relatos de castigos corporais, abandono e condições de vida degradantes, como a escravidão infantil disfarçada sob a condição de “ingênuos”, crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre, mas ainda subordinadas aos antigos senhores, ou eram entregues a famílias ricas como mão de obra barata, sob acordos que mascaravam a exploração com um discurso de filantropia. (FERREIRA, 2019, p. 114).

Para Jennifer Silva Melo (2020), a transição do século XIX para o XX representou um período de profundas transformações no Brasil. A conjunção entre imigração europeia, abolição da escravatura e instauração do regime republicano tensionou significativamente o tecido social. Ex-escravizados, seus descendentes e imigrantes europeus convergiram para os centros urbanos em busca de novas oportunidades, resultando em expressivo crescimento populacional que as elites interpretaram como ameaça ao seu projeto civilizatório. Nesse contexto, conforme destaca Melo (2020), a infância pobre e preta emergia como corpo indesejado, alvo de políticas higienistas que se apresentavam como protetoras, mas operavam como mecanismos de controle social.

O Estado, ao incorporar ideais europeus de modernização, passou a classificar essas crianças como "desvalidas", termo então utilizado para designar crianças pobres, abandonadas, pretas e mestiças. Sobre elas recaía a expectativa de adequação aos padrões de moral social vigente, em um processo que combinava suposta assistência com marginalização espacial e cidadã. Como demonstram Rizzini (2004) e Ferreira (2019, p. 114), essas crianças, antes submetidas ao regime escravista em fazendas ou cedidas judicialmente para trabalhos domésticos sob condições brutais, passaram a ocupar funções urbanas precárias como engraxates e auxiliares no comércio informal (DIÁRIO DE PERNAMBUCO - WESTIN, 2015). A reconfiguração dos papéis familiares e do próprio conceito de infância foi, assim, atravessada por um discurso de controle social que visava normatizar e restringir as formas de vida das populações pretas e pobres.

Esse contexto histórico foi determinante para a formulação de políticas públicas voltadas à infância, culminando na criação do Código de Menores em 1927. Conforme análise de Rizzini (2004), a institucionalização da infância pobre - especialmente das crianças pretas nas ruas, não representou a garantia efetiva de direitos, mas sim uma estratégia estatal para gerir questões como a ocupação da mão de obra infantil e a criminalização da pobreza juvenil. A noção de bem-estar confundia-se com o isolamento institucional, e a tutela estatal servia de pretexto para explorar o trabalho infantil sob o argumento de proteção social. Tais políticas, inicialmente implementadas na capital, expandiram-se nacionalmente, criando uma nova lógica excludente que, ao racializar a infância em suas origens, persiste mesmo que de forma diluída nas abordagens estatais sobre a infância até a contemporaneidade.

Refletindo também sobre esse cenário, no texto "Necro Infância: Porque as crianças negras são assassinadas", o filósofo Renato Nogueira analisa o "nascimento" do código de menores, conhecido como Código Mello Mattos (Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927) que simbolicamente no dia em que se comemora o dia das crianças no Brasil é descaracterizado a infância de crianças pretas e crianças pobres para o status de menor, para que assim se executasse prisões e punições violentas contra essas crianças. A história do que entendemos como infância da criança preta no Brasil é marcada por um legado de exclusão e

marginalização. Durante a escravidão, crianças pretas eram frequentemente separadas de suas famílias e submetidas a condições desumanas e à morte.

No século XIX e início do século XX, crianças trabalhavam em fábricas, lavouras e comércios. Com a promulgação do Código de Menores em 1927, passou a ser proibida a atuação de menores de 12 anos nesse tipo de atividade. Munida dessa informação, realizei uma pesquisa online utilizando os termos "fotos de crianças trabalhando século XIX e XX, pesquisa etnográfica Brasil", observei um fenômeno revelador: a predominância de imagens de crianças com fenótipos europeus era tão expressiva que, inicialmente, duvidei se havia incluído o termo "Brasil" na busca. Essa constatação expõe a histórica invisibilização das crianças pretas nas representações visuais da criança brasileira, mesmo quando retratadas em situações de trabalho que contradizem nossa atual concepção de infância .

Embora crianças brancas pobres fossem submetidas a jornadas de trabalho insalubres e incompatíveis com sua idade, a situação das crianças pretas era ainda mais aviltante. Como demonstra Ferreira (2019) em sua análise de processos judiciais do século XIX, essas crianças, fossem elas escravizadas, 'ingênuas' nascidas após a Lei do Ventre Livre (1871), libertas ou mesmo herdeiras, enfrentavam condições particularmente abomináveis. O autor descreve essas experiências como 'gritos abafados' (FERREIRA, 2019, p. 32), sistematicamente ignorados tanto pela justiça quanto pela sociedade, mesmo quando relatados por outros já que as palavras de suas bocas não tinham validade para pronunciar as injúrias vividas. Referindo-se a situações documentadas em processos como maus tratos excessivos, violência sexual, lacerações, apropriação de heranças, e abandono como demonstra Emerson Ferreira nos trechos a seguir:

A menina (Bárbara) disse, porém, que desconhecia o motivo de tais castigos, pois “não houve motivo algum”, mas que foi queimada “por todo o corpo com um ferro de furar chifre de bois”. [...] [...] A morbidez com que o crime foi praticado e a impossibilidade de reação de uma vítima tão indefesa eram peças evidentes nas laudas do exame. Os métodos de castigo empregados na menina pelos autores foram aclarados pelos investigadores nos quesitos finais. A menina (Maria) teria sido submetida a ação de cordas, de chicote, de um cassetete, por líquidos em ebulição e até mesmo por um torquês. (FERREIRA, p. 73; 132)

O trabalho infantil e a diferenciação racial das crianças no Brasil têm raízes na escravização, assim como na institucionalização, conforme apontam Irene e Irma Rizzini (2004). Desde o período colonial até o século XIX, a institucionalização seguiu modelos europeus, especialmente o português, influenciando a criação de orfanatos e casas de misericórdia, quase sempre ligados à Igreja, e marcado pela ideia de regenerar as “almas desviantes”, assim crianças brancas, pretas, indígenas e mestiças, eram submetidas a tutela e disciplina semelhantes aos castigos da escravidão, por serem vistas como ameaça à moralidade e à segurança, justificando sua retirada do convívio social .

Com o desuso desses modelos, surgiu a doutrina da situação irregular, formalizada pelo Código de Menores de 1927 e mantida até o final dos anos 1970, que reproduziu projetos como a FUNABEM. Se iniciou um processo de transformação impulsionado por movimentos sociais, ONGs e setores progressistas, culminando na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. O ECA rompeu com a doutrina da situação irregular e adotou a proteção integral, garantindo direitos universais a todas as crianças e adolescentes, alinhando-se à Constituição Federal de 1988 e às diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. Essa nova abordagem passou a priorizar a convivência familiar e comunitária, relegando a institucionalização a uma medida excepcional e temporária. (RIZZINI e RIZZINI 2004)

Chris Giselle P. P. da Silva (2009) discute a evolução das políticas de proteção à infância no Brasil, evidenciando como o contexto histórico e ideológico do início do século XX moldou as formas de tratar e “proteger” crianças. A autora reflete sobre o surgimento do Código de Menores de 1927, num período marcado pela industrialização, urbanização, imigração de colonos europeus e profundas mudanças na organização social brasileira. Essa conjuntura provocou ações por parte da justiça frente a um cenário de alta mortalidade infantil, abandono e delinquência infanto juvenil. Correntes ideológicas dominantes, como o positivismo e o higienismo, influenciaram diretamente a criação de um aparato jurídico que visava o amparo em forma de controle das crianças por meio do “cuidado” do Estado. Nesse contexto, o termo “menor” foi estabelecido para designar crianças e jovens

que cometiam infrações ou eram encaminhadas a instituições de correção. (SILVA, 2009, p. 2; 3)

A matéria publicada no *Diário de Pernambuco*, intitulada “Abuso brutal de menino na prisão, em 1926, estabeleceu a maioridade penal em 18 anos”, relata que, na transição do século XIX para o XX, grande parte da população brasileira vivia em extrema pobreza. Com a abolição da escravidão em 1888, pessoas pretas e suas famílias foram abandonadas pelo Estado, sem políticas de reparação ou inclusão social. Ao mesmo tempo, a contratação massiva de imigrantes para o trabalho contribuiu para o aprofundamento da exclusão racial. O processo de industrialização ainda incipiente atraía trabalhadores do campo para as cidades, mas não conseguia absorver toda a mão de obra disponível. Como consequência, os centros urbanos tornaram-se superlotados, com aumento do desemprego, da criminalidade e do abandono infantil.

Para crianças e adolescentes, restavam duas realidades, ingressar precocemente no mercado de trabalho, submetendo-se a jornadas exaustivas, perigosas e mal remuneradas; ou sobreviver nas ruas, especialmente nas grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Nessas ruas, formavam-se grupos conhecidos como “maltas”, cujos integrantes se envolviam em pequenos furtos, golpes, mendicância ou eram rotulados como vadios. As escolas públicas, por sua vez, eram escassas e voltadas majoritariamente aos filhos das elites e servidores do Estado, deixando as camadas mais pobres, sobretudo pretas, sem acesso à educação formal. As imagens do trabalho infantil nos levam a questionar: quem eram essas crianças ocupando postos de trabalho? E quais eram aquelas que encontravam-se nos caminhos do crime, da punição e do esquecimento?

A matéria também destaca que a criação do Código de Menores, em 1927, para muitos representou uma mudança significativa na forma como o Estado brasileiro passou a lidar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou em conflito com a lei. Até então, predominava uma lógica punitiva que tratava jovens infratores com a mesma severidade dispensada a adultos, ignorando as especificidades da infância e do desenvolvimento humano. A nova legislação, ao estabelecer mecanismos de “proteção” diferenciada para menores de 18 anos, refletiu um esforço institucional inicial para reconhecer de alguma forma a

infância como objeto de políticas públicas. Ainda que esse marco tenha sido posteriormente revogado, ele influenciou diretamente a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que consolidou os direitos infantojuvenis como responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade.

A matéria aborda ainda casos bárbaros de punições contra “menores”, o que nos leva a refletir criticamente sobre o caráter racial desses castigos. Seriam essas punições apenas reflexo de uma lógica disciplinadora, ou também parte de um projeto maior de higienização social que visava o banimento simbólico e material da população preta na sociedade brasileira? O *Diário de Pernambuco* registra um dos trechos mais impactantes sobre o tratamento estatal destinado às infâncias marginalizadas:

“A mão policial também era pesada. Até o surgimento do Código de Menores, os pequenos delinquentes recebiam o mesmo tratamento dispensado a bandidos, capoeiras, vadios e mendigos. Uma vez capturados, todos eram atirados indiscriminadamente na cadeia.”  
(DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *apud* WESTIN, 2015)

O caso de Bernardino, que intitula a matéria, é considerado o mais estarrecedor e também foi descrito por Maria Eduarda Costa Rago e Maria Clara Soares Pereira de Carvalho (2021), no *Boletim de Notícias do Consultor Jurídico*. Bernardino era um menino negro de 12 anos que trabalhava como engraxate. Após um cliente se recusar a pagar pelo serviço, Bernardino jogou tinta em sua roupa. Como resposta, foi encarcerado por quatro semanas numa cela com vinte homens adultos, onde foi violentado brutalmente e depois deixado na rua, em estado grave. O caso causou revolta no Hospital da Santa Casa de Misericórdia, cuja equipe denunciou a gravidade da violência a que a criança foi submetida.

A concepção de infância, como indicado por Ariès (1981), é uma construção social. No Brasil, essa construção está atravessada por projetos econômicos e ideológicos de branqueamento que buscaram, desde a colonização, a valorização de um ideal ao moldado na cultura europeia em detrimento de outros saberes, corpos e existências não brancas. Nesse contexto, a infância branca foi progressivamente reconhecida como infância, o único modelo existente, um espaço de cuidado, proteção e desenvolvimento, enquanto as infâncias de crianças pretas e

não brancas foram sistematicamente desumanizadas, submetidas a violências físicas e simbólicas, que esvaziavam sua humanidade nas representações sociais e relegavam a uma condição de subcidadania.

Essa marginalização da infância se manifesta historicamente na institucionalização, no ingresso precoce no trabalho infantil forçado, na seletividade penal e em práticas sociais que operam a partir de uma lógica racista e excludente. A criança preta, nesse cenário, é construída como ameaça ou como ausência, uma figura que não deve ocupar os espaços de infância como direito, mas como desvio. Trata-se da produção de uma infância descartável, cujas vidas são entendidas como indesejáveis.

Mesmo que esses registros históricos não sejam amplamente conhecidos, tais concepções continuam a operar como marcas estruturantes da sociedade brasileira. A negação da humanidade plena das pessoas pretas, e por extensão, das crianças pretas naturaliza seu afastamento dos direitos fundamentais e reforça uma ideia perversa de que são corpos de segunda categoria. Nesse sentido, o racismo não apenas atravessa as políticas públicas e as práticas cotidianas, mas sustenta a própria lógica que define quem é ou não digno de viver plenamente desde a infância.

### **3.2 MULHERES PRETAS, DEMANDA POR CRECHES E A CRISE DO CUIDADO**

Em suas vivências nas metrópoles brasileiras, as mulheres pretas enfrentam maiores chances de violência, abusos, discriminação, violência obstétrica, agravamento da pobreza, jornadas de trabalho mais longas, menor remuneração e acesso a cargos de menor representação e prestígio social. Segundo Maria Nilza da Silva (2003), o baixo status da mulher preta é um resultado histórico da escravização de africanos no período colonial no Brasil. Ou seja, a situação da mulher preta no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da realidade vivida no período da escravização de pessoas africanas e afrodescendentes, com poucas mudanças efetivas. Elas continuam em último lugar na escala social, sendo as mais afetadas

por um sistema injusto e racista. Diversas pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que, em comparação com outros indivíduos no cenário social, as mulheres pretas apresentam menor nível de escolaridade, trabalham mais horas e recebem menor remuneração (SILVA, 2003).

A análise do perfil da mulher escravizada no país destaca sua diferenciação em relação ao homem preto escravizado no status de propriedade. Em função da reprodução, alimentação e cuidado nos primeiros momentos da vida da criança. A elas estava também imputadas atribuições laborais adicionais, como cuidados com bebês e crianças pequenas, sendo seus próprios filhos ou os das casas brancas, aumentando a carga de serviços domésticos, opressões e violências específicas. Atualmente, essas mulheres continuam em posição inferior na divisão social do trabalho quando comparadas ao homem preto e à mulher branca, trabalhando por um salário menor e com jornadas mais extensas. O tempo de trabalho das mulheres pretas se torna ainda mais longo quando consideramos aquelas que são mães e, em sua maioria, exercem a responsabilidade pelos filhos sozinhas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2017, mais de 57 milhões de lares brasileiros são chefiados por mulheres, o que significa algo em torno de 40% das famílias do país. Desse total, aproximadamente 57% das famílias chefiadas por mulheres com filhos/as vivem abaixo da linha da pobreza. Entre as mulheres negras, a proporção sobe para 64,4%. Atualmente, 26,5% de brasileiras e brasileiros são considerados pobres, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS-IBGE), que segue o parâmetro adotado pelo Banco Mundial para definir a pobreza: famílias que vivem com até US\$ 5,5 (R\$ 25) por dia, por pessoa, no domicílio. Dentro desse grupo de brasileiros, há um outro: o das mulheres que sustentam sozinhas a casa com filhos/as de até 14 anos. Segundo o levantamento do IBGE, 56,9% dessas mulheres estão abaixo da linha da pobreza. E se a raça for levada em conta, o cenário piora: 64,4% das mães pretas vivem em condições de extrema pobreza. Entre as principais causas de empobrecimento da mulher no Brasil estão:

**Acesso limitado ao mercado de trabalho:** as mulheres ainda enfrentam barreiras que limitam seu acesso e ascensão em setores mais valorizados e bem remunerados;

**Falta de educação e formação:** limitações no acesso à formação básica comprometem as chances de alcançar posições mais qualificadas;

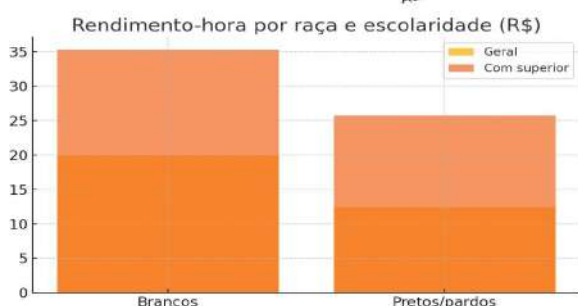
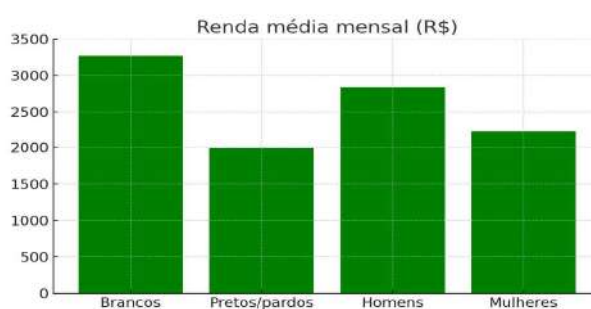
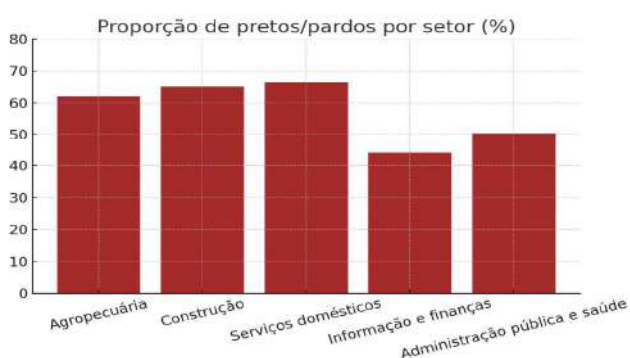
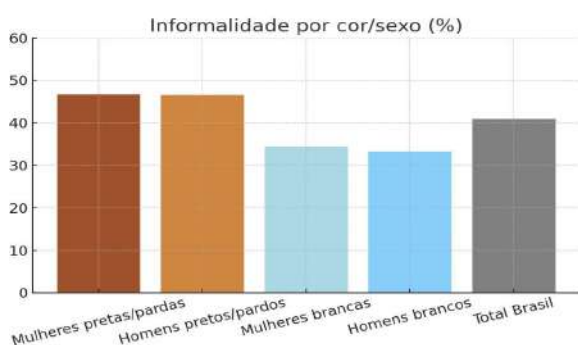
**Discriminação salarial:** mesmo em funções equivalentes, mulheres recebem salários inferiores aos dos homens;

**Sobrecarga com tarefas domésticas e de cuidado:** o cuidado com crianças e idosos limita suas possibilidades de atuação profissional;

**Violência e insegurança:** violência física, sexual, psicológica e restrições impostas por cônjuges impedem a autonomia profissional (VENTURINI, 2021; ONU MULHERES, 2017; 2024).

Gráfico da autora: criado a partir das informações da PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2022.

Desigualdades no Mercado de Trabalho Brasileiro (PNAD 2022)



Em 2022, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua revelaram disparidades salariais significativas no Brasil quando se observam os marcadores de raça e escolaridade. Trabalhadores brancos apresentaram um rendimento-hora de R\$ 20,0, sendo **61,4% superior** ao da população preta ou parda (R\$ 12,4) (IBGE, 2022). Essa desigualdade persiste mesmo entre pessoas com ensino superior completo: enquanto brancos recebiam R\$35,30 por hora, pretos ou pardos ganhavam R\$25,70, uma diferença de 37,6% a favor dos brancos.

A desigualdade de gênero também é evidente no mercado de trabalho. Em 2022, o nível de ocupação dos homens (63,3%) era substancialmente maior do que o das mulheres (46,3%). Essa disparidade se mantém nos salários: mesmo entre trabalhadores com ensino superior completo, os homens mantêm uma vantagem salarial significativa. O rendimento-hora para homens com ensino superior completo alcançou **84,2%** e para as mulheres, **73,7%** (IBGE, 2022). Ao cruzar os dados de raça e gênero, observa-se a hierarquia interseccional: o rendimento médio das mulheres brancas, por exemplo, supera o dos homens pretos ou pardos (IBGE, 2022). Esses números apontam desigualdades estruturais persistentes, indicando que nem mesmo a escolarização é capaz de neutralizar os efeitos combinados das desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho brasileiro.

Esse quadro leva-nos a refletir sobre a criança negra como fruto dos abusos de uma sociedade patriarcal e colonial contra o corpo da mulher, com centralidade na mulher preta, assim como o encargo social do cuidar. Com o baixo potencial econômico, a mulher preta encontra maior dificuldade para cuidar de seu(s) filho(s). Sem desfrutar de renda suficiente para profissionais em domicílio, precisa contar com o auxílio da creche pública que, geralmente, dispõe de poucas vagas. Quando essas mães conseguem matrícula para seus filhos, as crianças são colocadas em um ambiente racializado e discriminador.

Esse cenário foi moldado pelo histórico desumanizador imposto às pessoas pretas no Brasil, especialmente marcado com o advento da escravidão. Esse resultado histórico se reflete no tratamento das crianças, cuja existência está profundamente ligada às relações históricas com as mulheres pretas. Além da influência do pensamento eugenista, há um embate constante entre interesses

econômicos e patriarcais, que afetam a maneira como a sociedade percebe a humanidade, a família, a maternidade e a infância, muitas vezes reduzindo esses elementos a instrumentos de lucro e poder político. Essa dinâmica se fortalece e se adapta conforme as leis e as estruturas sociais e políticas se transformam.

Um exemplo disso é a chamada Lei do Ventre Livre, que, ao invés de garantir a liberdade plena às crianças nascidas de mulheres pretas escravizadas, foi utilizada como estratégia para manter a exploração. A reprodutividade das mulheres pretas continuou sendo apropriada pelo sistema escravocrata, que manipulou as brechas da legislação para garantir lucro, seja com o nascimento de novos escravizados após a repressão do tráfico de pessoas do continente africano, seja com o aluguel de mulheres pretas como amas de leite, tema que será aprofundado adiante.

A continuidade dessas dinâmicas de exclusão e exploração pode ser observada nas desigualdades estruturais que persistem até os dias atuais, mulheres criando filhos sozinhas, em regiões periféricas, onde têm pouco acesso a direitos e políticas públicas, particularmente no acesso à educação infantil. O legado da desumanização das mulheres pretas reflete-se na precariedade do atendimento voltado para a infância, especialmente para crianças pretas. A distribuição desigual de vagas em creches e pré-escolas públicas evidencia como as marcas do passado ainda moldam as oportunidades do presente, afunilando o acesso de crianças pretas à educação em um cenário em que são justamente elas as mais vulneráveis social e economicamente.

De acordo com dados observados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023), a população do Brasil é de 203.080.756 habitantes, sendo 18.117.158 crianças em idade de creche, na faixa etária de 0 até 6 anos. Total de 54,5% da população infantil é composta por crianças pardas e pretas, e 44,65% por crianças brancas. A demanda de necessidade de creche é de 42,44%, e o percentual de crianças matriculadas em creches da rede pública é de 37,76% do total de 3.935.689 crianças matriculadas. Sendo 1.285.537 crianças pretas matriculadas em creche pública e 1.368.525 brancas matriculadas. Ou seja, são 82.988 crianças pretas sem matrícula, quando comparadas ao grupo de crianças brancas matriculadas em creches e pré-escolas da rede pública. Mesmo as crianças pretas estando inseridas nos grupos familiares de maior vulnerabilidade econômica e

social, expostas à maior incidência de violência, ocupam um número menor nas matrículas disponibilizadas pelo Estado.

Em fevereiro de 2024 o déficit de vagas em creches públicas do município do Rio de Janeiro era de 13 mil crianças na fila de espera. Para tentar cumprir a obrigatoriedade decorrentes das inúmeras solicitações judiciais (processos) abertas na Defensoria Pública do Rio de Janeiro pelas famílias sem acesso à creche, a prefeitura aderiu em diversas creches ao modelo de atendimento parcial, dividindo o turno do atendimento para cumprir a ordem de ocupação da maior quantidade de vagas. Isso aumentou a dificuldade das famílias, principalmente das mães que criam seus filhos sozinhas, de trabalhar, criando a necessidade de uma rede de cuidado alternativo.

Em um panorama nacional, o déficit contabilizado é de mais de 630 mil crianças inscritas esperando por vagas em creches públicas. Em 27 de agosto de 2024, o G1 noticiou, conforme levantamento realizado pelo Gabinete de Articulação para a Efetividade da Educação (Gaepe-Brasil) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que cerca de 632 mil crianças aguardavam nas filas de espera por vagas em creches no Brasil. A pesquisa abrangeu todos os 5.569 municípios do país, além do Distrito Federal e foi conduzida entre os meses de junho e agosto de 2024.

Ao refletir sobre o déficit de vagas em creches públicas e o impacto da dificuldade de inserção e permanência no mercado de trabalho enfrentada pela população mais pobre, especialmente pelas mulheres, Camila Fernandes (2021) afirma que:

O acesso às creches é um problema estrutural da gestão pública e provoca efeitos de desigualdade durável com relação ao acesso ao mercado de trabalho e às oportunidades de profissionalização, com fortes impactos nas trajetórias de mulheres, pessoas negras e pobres. Por esse motivo, trata-se de uma política pública interpelada por múltiplos marcadores sociais de gênero, classe, raça, sexualidade, território e idade. (FERNANDES, 2021, p. 4)

A situação de cuidado com as crianças que não são atendidas pelas creches públicas é descrita por Camila Fernandes, Natália Fazzioni e Rosamaria Giatti Carneiro (2024) em artigo publicado no periódico *Brasil de Fato*, como *a crise do*

*cuidado*. As autoras apontam o dramático cenário de sobrecarga de outras mulheres que cuidam dos seus filhos, dos filhos das filhas, ou filhos de vizinhas para que essas mulheres possam exercer suas atividades laborais. Nas palavras das intelectuais citadas, essas mulheres:

Nas periferias são responsabilizadas pelos cuidados com as crianças e consigo mesmas, ocupando uma lacuna produzida pelo abandono estatal. A avó, assim como a mãe, realiza trabalhos de cuidado, muitas vezes nada condizentes com seu momento de vida, idade e condições de saúde. Na lógica sacrificial da maternagem entra a avoternagem, como a mulher mais velha que apoia a mulher mais jovem na roda da fortuna da vida. Basta saber, entre nós, quem cuidará dessa cuidadora, já que ela é esteio de quem não pode se ausentar. (FERNANDES, FAZZIONI e GIATTI CARNEIRO, 2024)

Segundo as autoras, o crescente debate acerca da *crise do cuidado* vem ganhando espaço devido à maior demanda por cuidados com o envelhecimento, combinada com a diminuição do grupo familiar, o que resulta no aumento da responsabilidade das mulheres, principalmente nas zonas periféricas. Dessa forma, mulheres que já criaram seus filhos passam a cuidar de outras crianças em suas casas, realizando um trabalho sem a devida remuneração e valorização. Em função da falta de acesso a vagas em creches públicas e carga horária insuficiente das vagas existentes, é inegável a existência de sobrecarga das avós e senhoras idosas da família.

Essa sobrecarga é nítida nos lares multigeracionais, espaços habitacionais onde residem famílias compostas por 3 ou mais gerações, avós, filhos e netos. Nos apontamentos de Glaucia Marcondes (2019), entre 1990 e 2010 os lares multigeracionais sofreram um aumento no Brasil. São lares chefiados principalmente por avós, por motivos da diminuição do modelo de família, e da estabilidade financeira dos idosos aposentados, além do suporte de cuidado com as gerações posteriores.

Segundo Marcondes (2019, p. 7), “Em 1970, cerca de 68% da população brasileira vivia em um domicílio que era composto por um casal com filhos, em 2010 essa proporção caiu para 48%”. Essa notificação expressiva tem alguns fatores conhecidos como o abandono masculino nos lares e as separações por violência doméstica. De acordo com um levantamento da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (ARPEN), em 2022, mais de 164 mil crianças

foram abandonadas pelos pais biológicos ainda durante a gestação. A socióloga Alda Brito aponta que a responsabilidade pelo cuidado infantil, tradicionalmente associada às avós, ocorre às custas do trabalho não remunerado e da sobrecarga emocional das mulheres. No Brasil, essa dinâmica é ainda mais desafiadora diante da alta taxa de gravidez na adolescência, que representa 14% dos nascimentos. Esse índice varia conforme o recorte racial: entre adolescentes brancas, a taxa é de 9%, enquanto entre pretas e pardas sobe para 14,8%, chegando a 28,2% no caso das indígenas (BRITO, 2024).

Outro aspecto relevante é que muitas dessas avós não correspondem à imagem tradicional de mulheres idosas, pois ainda estão em idade reprodutiva. Pesquisas apontam que a ausência de políticas públicas eficazes para o cuidado infantil faz com que mães que trabalham ou lidam com múltiplas demandas recorram às avós como principal suporte (BRITO, 2024)<sup>2</sup>. Essa situação evidencia que a participação das avós no cuidado dos netos está diretamente ligada à precariedade na oferta de creches e outros serviços públicos. Com mais avós no mercado de trabalho e menos infraestrutura estatal para o cuidado infantil, os arranjos familiares tornam-se ainda mais complexos e sobrecarregados.

O cuidado é uma função fundamental para a preservação da vida e atua como uma prática social essencial que se manifesta de formas variadas, dependendo dos entendimentos culturais e da organização das sociedades. Precisamos refletir sobre como o cuidado é organizado, quem deve cuidar e como as esferas de cuidado são divididas, considerando os marcadores sociais que influenciam essas dinâmicas. Berenice Fisher e Joan Tronto (1990) apontam que o cuidado é uma prática essencial para a humanidade, abrangendo ações que garantem a preservação, o sustento e a recuperação do nosso "mundo", entendendo este como o corpo, a identidade e o ambiente interconectados, assegurando a continuidade da vida.

Nesse contexto, o cuidado se configura como uma prática permanente e mútua, em que todos nós, em algum momento da vida, recebemos e oferecemos cuidados. No entanto, o que é entendido como cuidado e como ele se manifesta depende das especificidades de cada sociedade. No Brasil, por exemplo, onde as <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> *Esteio da família: a centralidade do papel das avós no cuidado e a invisibilidade de suas sobrecargas.* Artigo de Periódico, Brasil de Fato, 08 jul. 2024.

desigualdades sociais são acentuadas e as questões de raça e gênero exacerbam essas desigualdades, o cuidado é exercido de maneiras distintas, refletindo as complexas dinâmicas de poder e privilégio.

Em meio à falta de políticas públicas eficazes, o cuidado se torna uma prática fundamental para a sobrevivência de muitas famílias, especialmente nas periferias urbanas brasileiras. A ausência do Estado em garantir serviços básicos, como creches públicas, intensifica a sobrecarga sobre as mulheres, que assumem a responsabilidade pelo cuidado de crianças e idosos. Nesse cenário, as avós, em particular, tornam-se peças-chave nos lares multigeracionais, mesmo em condições de saúde e idade que não condizem com essa carga.

A "crise do cuidado" apontada por Camila Fernandes, Natália Fazzioni e Rosamaria Giatti Carneiro (2024) evidencia como a falta de suporte estatal impacta diretamente a vida de mulheres, principalmente mulheres negras e pobres, que precisam organizar arranjos de apoio. Essas redes de apoio, embora essenciais para a continuidade das atividades laborais dessas mulheres, permanecem sobrecarregadas. O resultado é a perpetuação de um ciclo de desigualdade que limita as possibilidades de desenvolvimento e autonomia dessas famílias.

Portanto, é necessário um debate mais aprofundado sobre a redistribuição das responsabilidades de cuidado. Para além de uma questão de justiça social, essa mudança é essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças e o bem-estar das gerações anteriores.

### **3.3 NATURALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO CUIDADO INFANTIL: GÊNERO E RAÇA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

O trabalho de cuidado é uma atividade essencial à manutenção da vida e ao funcionamento da sociedade, ainda que emblematicamente desvalorizado como trabalho. Realizado predominantemente por mulheres, esse trabalho abrange desde a criação e educação de crianças, passando pelo cuidado de pessoas idosas e doentes, até a manutenção cotidiana dos lares. No Brasil, essa desigualdade se

expressa de forma concreta, com dados que indicam que as mulheres dedicam em média 21 horas semanais a serviços domésticos e de cuidado, enquanto os homens dedicam apenas 11 horas semanais (IBGE, 2019). Essa carga desproporcional, não remunerada e desprovida de reconhecimento social, impacta diretamente a saúde física e emocional das cuidadoras, gerando estresse, sobrecarga e restrições ao seu bem-estar e autonomia (GUTERRES, 2023).<sup>3</sup>

Além disso, a não contabilização desse trabalho na economia tradicional contribui para a subestimação do valor produtivo das mulheres. José Eduardo Guterres (2023) discute a exaustiva dupla jornada enfrentada por grande parte das mulheres brasileiras, que acumulam empregos formais ou informais com as responsabilidades domésticas e de cuidado. Mesmo quando inseridas no mercado de trabalho, elas continuam sendo vistas como principais responsáveis pelas tarefas do lar, o que atribui, pelo menos, mais 17 horas semanais de trabalho, além das atividades laborais realizadas fora de casa, devido a normas sociais que reforçam a divisão desigual de funções entre gêneros. Essa sobrecarga cotidiana contribui para altos níveis de estresse, desgaste físico e mental, além de impactos na saúde, como ansiedade e depressão.

Dados do Censo Escolar de 2022 mostram que 97,2% de profissionais atuando em creches e 94,2% na pré-escola, são mulheres. Essa preponderância feminina nos sugere que o cuidado e a educação das crianças pequenas continuam sendo socialmente associados às responsabilidades femininas, inclusive no âmbito profissional. Em dezembro de 2023, especialistas e autoridades discutiram sobre o empobrecimento das mulheres que atuam na educação infantil, durante seminário promovido por comissões da Câmara dos Deputados.

O debate alertou especialmente sobre o cuidado de crianças de 0 a 3 anos, e a importância da aprovação do Projeto de Lei 2387/23, que propõe a inclusão dessas profissionais na carreira do magistério público da educação básica, assegurando o direito ao piso salarial nacional. Foram abordadas questões como a desvalorização do trabalho de cuidado, a visão patriarcal na sociedade para predominância feminina no trabalho do cuidado, em grande parte realizado por

---

<sup>3</sup> A dupla jornada de trabalho imposta às mulheres revela a sobrecarga dos cuidados domésticos e familiares, frequentemente invisibilizados. Fonte: *Personale Saúde*. Disponível em: <https://personalesaude.com.br/a-sobrecarga-do-trabalho-de-cuidado-realizado-pelas-mulheres-no-bra>

mulheres pretas. Representantes do Ministério da Educação e do Ministério das Mulheres defenderam a equiparação salarial e o reconhecimento do vínculo entre cuidar e educar, como indissociável à primeira infância, e ao desenvolvimento humano.<sup>4</sup>

Além da preponderância feminina na educação infantil e da demanda quase exclusiva de cuidado doméstico em seus lares, consolidando jornadas duplas ou triplas impostas às profissionais unicamente por serem mulheres, existem desafios específicos da profissão que merecem destaque. Entre eles, podemos citar os salários congelados, condições precárias de trabalho, sobrecarga de tarefas, número excessivo de crianças por turma em relação à quantidade de profissionais e a rotina exaustiva, marcada por exigências físicas, burocráticas e emocionais, que geram impactos significativos na saúde dessas trabalhadoras. Soma-se a isso a falta de autonomia e a escassez de recursos materiais e estruturais, como a ausência de acesso à internet, conforme relata Camila Fernandes (2021).

No contexto da creche, a presença de elementos de escassez fala sobre a precarização das condições de trabalho que as profissionais atuam. A sobrecarga de tarefas e funções é um elemento produtor de tensão nas rotinas das professoras, diretoras, auxiliares de cozinha e limpeza. O ritmo de trabalho intenso impacta no tipo de cuidado que é oferecido às crianças. A falta de professores na rede decorre da falta de investimentos em concursos públicos na área, acarretando na situação em que turmas idealizadas para funcionar com duas professoras e duas auxiliares tenham apenas a metade desse quadro. Na parte administrativa, as diretoras acumulam funções assistencialistas com educativas, de modo que a gestão da instituição se faz entre as tarefas rotineiras impostas pelos quadros superiores, o cadastro das famílias em benefícios sociais, encaminhamentos para exames de DNA, supervisão dos pedidos de alimentos, além das questões cotidianas que surgem no dia a dia de trabalho. Soma-se a isso a resolução de problemas da instituição com o “dinheiro do próprio bolso”, como a realização de vaquinhas para custear serviços de consertos, rateio de internet, falta de materiais de limpeza ou mesmo coleta de lixo. (FERNANDES, 2021, p. 12)

Venco e Ferreira (2017) discutem as transformações no mundo do trabalho e seus impactos na docência na educação infantil, destacando como essas mudanças alteraram a natureza e a organização do trabalho docente. A intensificação da jornada, a polivalência das funções e o aumento no número de alunos, sem a

---

<sup>4</sup> **Câmara dos Deputados.** Debate alerta para empobrecimento de mulheres que trabalham na educação infantil. *Agência Câmara de Notícias*, Brasília, 8 dez. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1024568-debate-alerta-para-empobrecimento-de-mulheres-que-trabalham-na-educacao-infantil/>. Reportagem - Emanuelle Brasil/Edição - Geórgia Moraes  
Fonte: Agência Câmara de Notícias. Acesso em: 13 maio 2025.

correspondente ampliação do corpo docente, resultaram em sobrecarga e invisibilidade do trabalho das professoras.

A presença das auxiliares de educação infantil, também chamadas de monitoras ou berçaristas, tornou-se uma prática consolidada nas creches e pré-escolas brasileiras, muitas vezes como resposta à pressão por ampliação de vagas e à limitação orçamentária dos municípios. Conforme levantamento da edição de 30 anos da *Revista Educação* (2018), essas trabalhadoras exercem funções de cuidado e docência em jornadas extensas, com baixa remuneração e poucas oportunidades de formação continuada. Ainda que seu papel seja essencial para garantir rotinas de alimentação, higiene e estímulos pedagógicos, o acúmulo de funções e a carga horária estendida fazem com que também não disponham de tempo para uma qualificação profissional formal, permanecendo excluídas de direitos, contratos estáveis, oportunidades de carreira e salários melhores.

Apesar de cumprirem tarefas que exigem alta responsabilidade pedagógica e afetiva, muitas auxiliares não possuem formação em magistério, em descumprimento às orientações legais estabelecidas pela LDB, Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa contradição entre o papel desempenhado e o enquadramento funcional evidencia o caráter estrutural das desigualdades no campo educacional, pois a desqualificação formal do trabalho feminino segue sendo utilizada como justificativa para manter salários baixos e contratos frágeis (*Revista Educação*, 2018). <sup>5</sup>

Conforme apontam os dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2023), apresentados no subitem **2.2**, a oferta de vagas em creches ainda é insuficiente para atender plenamente à demanda da população. Esse déficit se deve tanto à escassez de vagas quanto aos horários de funcionamento das instituições, que frequentemente não acompanham a jornada de trabalho das famílias. Essa lacuna obriga muitos responsáveis a recorrerem a redes de apoio familiar ou a arranjos particulares para garantir o cuidado das crianças. As principais afetadas por essa estrutura precária são as mulheres, que enfrentam obstáculos para estudar,

---

<sup>5</sup> ^1 Cf. REVISTA EDUCAÇÃO. *Contratadas como auxiliares de educação infantil, profissionais exercem função de docente*. Edição 246. Publicado em 31 jan. 2018. Disponível em: [https://revistaeducacao.com.br/2018/01/31/contratadas-como-auxiliares-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/?utm\\_source=chatgpt.com](https://revistaeducacao.com.br/2018/01/31/contratadas-como-auxiliares-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: jun. 2025.

ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, já que sobre elas recai, quase exclusivamente, a responsabilidade pelo cuidado infantil. Essa sobrecarga também atinge outras mulheres da família ou da comunidade, como avós, tias e vizinhas, reproduzindo um ciclo de desigualdade de gênero no trabalho do cuidado (BRITO, 2024; FERNANDES, FAZZIONI e GIATTI CARNEIRO, 2024).

Nesse cenário marcado pela insuficiência de vagas em creches, horários de atendimento incompatíveis com a jornada de trabalho das famílias, especialmente de mães sozinhas, e pela escassez financeira que atinge sobretudo mulheres, particularmente as mulheres pretas, Camila Fernandes (2021) destaca um arranjo alternativo presente nessa parcela precarizada da sociedade: as "casas de tomar conta". Mantidas por mulheres moradoras de favela, em localidade da Zona Norte do Rio de Janeiro, esses espaços complementam, ou até mesmo substituem as o serviço de cuidados infantis ofertados por creches formais, ainda que operem sob lógicas distintas.

Os espaços indicados por Fernandes (2021) como "*casas de tomar conta*" funcionam como um serviço coletivo de babás, são estabelecidos em residências privadas. Essas iniciativas comunitárias oferecem cuidados infantis com horários flexíveis e mensalidades acessíveis, em torno de R\$200,00, desempenhando um papel vital na organização da vida cotidiana de famílias que dependem do trabalho feminino. Esses espaços não se limitam à vigilância das crianças, frequentemente, estendem-se ao acolhimento afetivo e à ajuda material, como a oferta de refeições e a flexibilização de pagamentos para irmãos. Apesar da ausência de reconhecimento oficial, essas casas ocupam uma posição ambígua no ecossistema do cuidado. Embora sejam alvo de críticas por sua precariedade, são recomendadas por educadores de creches como alternativa para mães que não conseguem matricular seus filhos em instituições públicas, evidenciando uma relação de complementaridade entre diferentes formas de provisão do cuidado infantil (FERNANDES, 2021, p. 5-11).

As profissionais que atuam nas creches públicas, apesar das diferenças em suas formações e cargos, muitas são oriundas das classes populares e residentes também em territórios periféricos, essas mulheres acessam o trabalho na educação infantil como uma estratégia de mobilidade social, motivadas pelo desejo de

estabilidade financeira e pela conquista de direitos trabalhistas, como a carteira assinada, no caso das profissionais terceirizadas. Esse contexto revela que, embora ocupem posições institucionais distintas das mães atendidas pelas creches, essas profissionais também vivenciam os efeitos da precarização do cuidado e do acesso limitado às políticas públicas. (FERNANDES, 2021, p. 13)

As estruturas de *"casas de tomar conta"*, organizadas por mulheres em territórios periféricos, operam de forma informal e flexível, preenchendo as lacunas deixadas pelo curto alcance de políticas públicas eficazes. Esses espaços revelam como as redes de cuidado são sustentadas nesses espaços, por mulheres em condições de vulnerabilidade, refletindo desigualdades estruturais atravessadas por gênero, classe, raça e território. Além disso, evidenciam a sobrecarga feminina no trabalho de cuidado, desvalorizado pelas instituições estatais. Fernandes (2021) problematiza os discursos que responsabilizam mulheres periféricas pela perpetuação da pobreza, ao mesmo tempo em que analisa como o vácuo entre o Estado e essas parcelas da sociedade acaba por apontar soluções informais como alternativas viáveis para as famílias, legitimando, a informalidade como estratégia de sobrevivência e tentativa de equilíbrio diante das demandas geracionais (FERNANDES, 2021, p. 4-11).

Nesse contexto, esses são lugares nos quais discursos, falas e acusações sobre uma suposta reprodução feminina irresponsável ocupam um lugar central na explicação de determinadas "ausências" de responsabilidade do Estado. No decorrer da pesquisa, presenciei um conjunto de falas feitas pelos moradores sobre o fato de que as mulheres pobres "não se previnem" e "fazem filhos demais". De acordo com as narrativas locais, "as crianças são feitas umas atrás das outras" e "não são desejadas". [...] Em suma, de acordo com a narrativa dos interlocutores, o excesso de pessoas na lista de espera para creches é explicado a partir da "irresponsabilidade" das mulheres pobres que, por não planejarem suas gestações, provocam a lotação dos espaços públicos e sua consequente ineficácia. [...] vale lembrar de uma determinada ocasião de trabalho de campo, quando um profissional do alto escalão da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal afirmou durante a inauguração de uma nova unidade de creche pública: "não adianta fazer mais creches, quanto mais creches tiver, mais filhos elas vão fazer", se referindo às moradoras de favela. Em outra ocasião, ao comentar sobre a lista de espera por vagas, outra gestora da Secretaria de Educação declarou que "independente de qualquer ação que o poder público possa tomar na política de creches, nada vai mudar enquanto não houver controle de natalidade", ao dissertar sobre o déficit de vagas. (FERNANDES, 2021, p. 4)

O discurso institucional e popular sobre a maternidade nas periferias é atravessado por estigmas de classe, gênero e raça, considerando que as mulheres pretas representam grande parte da população em situação de pobreza no Brasil (IBGE, 2017). Culpabilizando mães pobres pela precariedade dos serviços públicos, especialmente na área da educação infantil. As falas colhidas por Fernandes (2021) evidenciam uma narrativa que transfere para essas mulheres a responsabilidade pela insuficiência de vagas nas creches, desconsiderando as falhas estruturais do Estado e naturalizando a desigualdade como fruto de comportamentos individuais. A ideia de que essas mães “fazem filhos demais” e “não planejam” suas gestações é mobilizada tanto por moradores quanto por representantes do poder público, revelando a persistência de uma lógica patriarcal moralizante que justifica a desaplicação estatal e reforça a criminalização social da pobreza feminina. Ao invés de reconhecer a maternidade como um direito e o cuidado como uma responsabilidade coletiva, o discurso dominante reforça a exclusão dessas mulheres.

Com a carência da implementação de uma rede pública de assistência infantil capaz de atender à demanda populacional, o Estado não apenas naturaliza a terceirização do cuidado como obrigação feminina, mas também consolida um mecanismo de exclusão. A defasagem de vagas, a precarização do trabalho das profissionais, e de políticas intersetoriais de apoio às famílias opera como um véu que oculta duas violências de maneira simultânea, a culpabilização das mulheres pela precariedade social; e a manutenção deliberada de barreiras que as impedem de acessar educação, emprego formal e autonomia econômica. O resultado é a armadilha da reprodução da pobreza: mulheres sobrecarregadas por jornadas exaustivas de trabalho, impedidas de romper com os ciclos estruturais de desigualdade.

A partir do contexto do feminismo da segunda onda na França, Helena Hirata (2020) e Danièle Kergoat propõem uma reconceitualização profunda da análise sociológica do trabalho ao tomarem a divisão sexual do trabalho como eixo central das desigualdades sociais. As autoras criticam a separação tradicional entre a Sociologia da Família e a Sociologia do Trabalho, argumentando que o trabalho doméstico deve ser reconhecido como trabalho pleno. A divisão entre “trabalho de

homem” e “trabalho de mulher” não apenas estabelece uma distinção funcional, mas institui uma hierarquia que valoriza aquilo que é socialmente associado ao masculino. Com base na noção de relações sociais de sexo, marcadas por exploração, dominação, opressão e apropriação. Hirata e Kergoat (2020) demonstram como o gênero atravessa e estrutura as formas de organização social, revelando a centralidade do trabalho das mulheres para a compreensão das dinâmicas de poder e desigualdade na sociedade contemporânea.

A divisão sexual do trabalho sustenta a desvalorização simbólica e material do cuidado, ao naturalizá-lo como atribuição feminina, justificada por um pretenso "dom" inerente às mulheres. Essa naturalização é criticada por Helena Hirata (2016), por sustentar e legitimar desigualdades de gênero profundamente arraigadas. Hirata amplia essa análise ao incorporar a perspectiva interseccional, demonstrando como o trabalho de cuidado é distribuído de forma desigual também entre mulheres, sendo frequentemente terceirizado por mulheres brancas de classes médias e alta para mulheres pretas, imigrantes ou pertencentes às camadas populares, o que evidencia a articulação entre gênero, raça e classe na organização social do cuidado. Além disso, destaca a ausência ou a fragilidade de políticas públicas eficazes que reconheçam, valorizem e redistribuam de maneira justa esse trabalho fundamental.

Sobre a divisão social do trabalho, a compreensão da divisão social do trabalho exige que se reconheça sua estruturação fundamental pela divisão sexual do trabalho, pois não é possível analisá-la de maneira ética sem considerar a lógica de gênero que a atravessa. Essa divisão atribui às mulheres, de modo prioritário, a esfera reprodutiva, o trabalho doméstico e serviços pautados no cuidado. Enquanto os homens são direcionados à esfera produtiva e ocupam funções socialmente valorizadas, como as políticas, religiosas e militares (HIRATA; KERGOAT, 2020). Essas distinções não se limitam ao âmbito doméstico, em que mulheres realizam sua jornada cuidando dentro de casa, enquanto os homens atuam em ocupações diversas fora dela; elas se estendem amplamente pela sociedade seja nos setores de trabalhos privados ou públicos. No setor educacional, o Censo Escolar (2022) demonstra que 97,2% dos profissionais em creches e 94,2% dos atuantes na pré-escola são mulheres. No Poder Judiciário, conforme dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2025), 59,53% dos magistrados são homens, em sua

maioria brancos. E, em 134 anos de existência do Supremo Tribunal Federal, apenas três mulheres brancas e três homens pretos integraram a Corte até 2023<sup>6</sup>.

A articulação entre divisão sexual e divisão social do trabalho evidencia como o trabalho de cuidado e as ocupações atribuídas às mulheres são sistematicamente desvalorizadas. Hirata (2016) denuncia essa lógica ao mostrar que o cuidado, naturalizado como um “dom” feminino, opera como um mecanismo de reprodução das desigualdades de gênero, especialmente quando atravessado por marcadores de classe, raça, território e outros. Complementarmente, Hirata e Kergoat (2020) reafirmam que não é possível compreender a divisão social do trabalho sem reconhecer sua estruturação por gênero, uma vez que a separação entre as esferas reprodutiva (feminina) e produtiva (masculina) não apenas organiza o trabalho, mas também institui uma hierarquia de valor social que relega as mulheres, especialmente as pretas e as pobres, às funções menos prestigiadas.

Essa lógica é demonstrada quando mulheres predominam em funções de cuidado nos setores educacional e de saúde, enquanto homens, em sua maioria brancos, seguem concentrando os cargos de decisão e poder institucional. Como aponta Grada Kilomba (2019), a quem se concede o direito de falar e de existir nos espaços de prestígio é uma questão central. Nesse mesmo sentido, Lélia Gonzalez (1984) já denunciava a invisibilização histórica da mulher preta, constantemente relegada à condição de “mãe-preta” dos filhos dos outros ou de empregada doméstica, mesmo após décadas de avanços dos estudos e empregos formais.

Camila Fernandes (2021) aprofunda esse debate com as casas de “tomar conta”, ao estabelecer o paralelo entre os pilares da precarização, as creches públicas formais e os arranjos populares criados para lidar com a ausência de políticas públicas que contemplem as comunidades periféricas, como a falta de vagas nas creches e a necessidade de ingresso das mães no mercado de trabalho. Assim, a divisão do trabalho não é apenas uma estrutura econômica, ela é também um modelo político, racial e epistêmico que determina quem pode ocupar os

---

<sup>6</sup> A composição histórica do Supremo Tribunal Federal (STF): 134 anos de existência, 168 ministros: 3 homens pretos e 3 mulheres brancas. Até 2025, nenhuma mulher preta ocupou um cargo no STF. Fonte: Gênero e Número. Homens brancos são 85% da história do STF. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/homens-brancos-stf/>

espaços de poder e quem permanece nos bastidores da história, sustentando silenciosamente a vida cotidiana.

A invisibilidade e a falta de valorização do trabalho de cuidado perpetuam desigualdades de gênero e econômicas, sobretudo entre mulheres pretas, que ocupam as posições mais vulneráveis nessa estrutura. A Política Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069/2024 ), instituída em 2024, representa um avanço importante ao reconhecer o cuidado como direito e propor diretrizes para sua redistribuição justa. No entanto, para que haja uma mudança efetiva, é necessário que políticas públicas sejam acompanhadas de transformações culturais que envolvam toda a sociedade, empresas, Estado e famílias.

A análise deste capítulo escancara a infância como projeto racializado. Se a criança branca foi construída como símbolo de pureza e futuro, a criança preta herdou o estatuto de "menor", corpo descartável na economia escravocrata e depois no ordenamento jurídico higienista. A crise do cuidado não é acidental: é a atualização do legado que sobrecarrega mulheres pretas, das amas de leite às avós periféricas, enquanto nega às crianças pretas o direito ao afeto e à proteção. As políticas públicas, ao naturalizarem a precarização das creches e a terceirização do cuidado, perpetuam um ciclo em que raça, gênero e classe se interseccionam para reproduzir a lógica da "casa-grande": os corpos pretos seguem sustentando a estrutura, mas são excluídos de sua humanidade.

#### **4 CAPÍTULO: 3 NOTAS ESCRIVENTES**

O que acontece quando o corpo que foi tratado como arquivo do racismo escolar se torna autoria?

Este capítulo é dedicado aos meus escritos sobreviventes. Aqui, apresento fragmentos de cadernos rabiscados em ônibus, entre bairros da Zona Norte, Zona

Sul e Baixada Fluminense, onde registrei, em movimento, as violências cotidianas testemunhadas nas creches onde atuei. Procuro evidenciar como de inicialmente utilitária, essa escrita tornou-se um ato político. Este capítulo é, portanto, um arquivo afetivo e crítico, onde a subjetividade da pesquisadora-educadora não se dissocia da análise, revelando como o racismo se inscreve nos detalhes aparentemente banais do cuidado infantil, da negligência com os cabelos crespos ao gelo que nunca chega para as mordidas em pele escura.

O cuidado infantil, frequentemente romantizado e que passa pela constante tentativa de ser um ambiente despolitizado, escancara, em seu cotidiano, as marcas da desigualdade estrutural. Crianças pretas, enfrentam uma desinfantilização onde o afeto é racializado, o cuidado é seletivo e as expectativas são limitadas por estigmas. Desta forma busco neste tópico expor essas camadas de invisibilização e violência simbólica, resgatando memórias, observações e experiências que revelam como a escola pode ser, ao mesmo tempo, espaço de formação e de exclusão.

O RCNEI, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998, p. 25) afirma a importância do cuidado como dimensão constitutiva da prática pedagógica na educação infantil, destacando que este não se resume à atenção às necessidades fisiológicas das crianças, como alimentação, higiene e repouso. Cuidar, nesse contexto, significa também criar vínculos, acolher emoções, sustentar relações de afeto e garantir espaços seguros para que as crianças possam desenvolver-se de maneira integral. O documento propõe uma concepção de cuidado indissociável da educação, entendendo que ambas devem operar de forma integrada e intencional, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, portadora de saberes e experiências, cuja formação exige ações que contemplem não apenas o aspecto cognitivo, mas também os afetivos, emocionais e sociais.

Este capítulo nasce da urgência de narrar experiências que, embora frequentemente silenciadas no interior das instituições, reverberam com força nos corpos que as vivenciam. As infâncias de crianças pretas, atravessadas por marcadores de raça, gênero e classe e idade, não apenas habitam os espaços escolares, mas os tensionam, desestabilizando discursos universalizantes sobre cuidado, desenvolvimento e aprendizagem. A partir da **escrevivência** como método e como gesto político, busco aqui abrir caminhos para pensar como essas crianças

são vistas, tratadas e, muitas vezes, negligenciadas no cotidiano da educação infantil.

#### **4.1 PROPÓSITOS DAS NOTAS**

Abaixo, apresento cinco tópicos com imagens e particularidades de vivências anotadas no material que produzi enquanto atuava nas creches. As vivências foram registradas em caderninhos e agendas, ao longo de percursos de ônibus entre bairros da Zona Norte, e Zona Sul do Rio de Janeiro e, no último semestre, entre regiões da Baixada Fluminense. Os trajetos, que duravam entre 40 minutos e 1 hora e meia, nem sempre permitiram que a escrita fosse legível. Escrevia em movimento, e, às vezes, também em casa, conciliando as tarefas domésticas, o cuidado com meu sobrinho e a elaboração de planos de aula.

Inicialmente, eu escrevia para registrar as atividades e garantir que nada fosse esquecido na hora de apresentar o material solicitado pela coordenadora de pedagogia da faculdade. Com o tempo, a escrita se transformou em um meio de expurgo da raiva acumulada pelas situações que presenciava. Os cadernos tornaram-se um espaço paralelo de liberação, onde eu poderia expressar meus sentimentos sem precisar medir palavras, ponderar ou usar falas contidas, como fui orientada a fazer durante o trabalho. Naqueles cadernos localizei a liberdade de manifestar a verdade do que sentia, sem o temor de ser percebida como agressiva ou inapropriada.

Em outros momentos, escrevia para liberar as lágrimas que segurava diante das crianças e do corpo da escola, evitando constrangimentos que poderiam comprometer minha permanência nas instituições. Em muitos dias, voltava para casa triste, pensando em como enfrentaria o dia seguinte. Pensava no meu sobrinho, que estava no período entre a creche e a pré-escola, e procurava formas de alertar os pais sobre o que os filhos passavam, principalmente nas creches particulares, onde os pais podiam facilmente transferir as crianças. Era um ato de desespero para não sucumbir ao sentimento de culpa pelo silêncio e pela omissão.

Com o tempo, aprendi com meus próprios relatos a não me calar. Fui articulando ferramentas para lidar com os dissabores. Concentrava o afeto nas crianças que eram negativamente atingidas pelas ações das cuidadoras. À medida que ganhava espaço nas instituições, complementava o currículo com planos de aula inclusivos. Levava livros com temática racial para o momento das “rodinhas”, nome dado ao momento em que se explora a interação social de forma lúdica por meio de histórias que baseiam as atividades pedagógicas do dia. Com isso, minha intenção era que as crianças sentissem pertencimento não só através das histórias, mas também da figura que eu representava naquele ambiente.

Como será visto, a identidade das/os profissionais, das crianças e das instituições foram ocultadas nas imagens. Na transcrição do texto, optei por utilizar nomes fictícios em vez de números ou letras iniciais, conforme orientação de uma das professoras da banca de qualificação, Jaqueline de Oliveira e Silva. Ela ressaltou que o uso de letras e números revitimizaria as crianças, retirando, mais uma vez, o caráter humano de suas identidades. Também incluí uma nota descritiva no início de cada análise para contextualizar geograficamente e socialmente de forma ampla o ambiente, utilizando nomes fictícios para as instituições mencionadas, como sugerido pela Professora Camila de Mario.

A partir dos relatos registrados durante os percursos cotidianos e dos momentos de reflexão em casa, este capítulo apresenta uma análise sobre o processo de deliberação emocional e construção crítica dessa escrita, marcada pela **escrevivência** de uma educadora preta que encontrou nos relatos uma ferramenta para canalizar afeto, propor práticas inclusivas e produzir ciência.

## 4.2 COISAS IRREAIS

O Colégio Feliz é uma escola privada e religiosa, vinculada a uma denominação protestante, que atendia desde a creche até o ensino fundamental I. Localizada em uma área privilegiada da Zona Norte, destaca-se por sua acessibilidade, especialmente por estar situada no entorno de localidades periféricas. Embora em uma região valorizada, suas mensalidades eram

consideradas razoáveis, e a instituição oferecia bolsas e descontos, o que permitia o ingresso de crianças provenientes das localidades vizinhas.

Naquele período, o corpo profissional da escola era composto por homens e mulheres, mas, no setor de cuidado direto às crianças, predominava a presença feminina. Todas as professoras regentes e cuidadoras eram mulheres, o que reforçava a marcação de gênero nas funções associadas ao cuidado infantil. No corpo docente, apenas dois professores eram homens, e ambos se dedicavam a ministrar aulas complementares ou atividades específicas, sempre acompanhados por uma professora ou cuidadora responsável por cada turma.

Essa configuração reflete não apenas as dinâmicas institucionais, mas também as expectativas sociais sobre gênero e trabalho, evidenciando como o cuidado infantil segue sendo majoritariamente atribuído às mulheres em espaços educacionais. Além disso, revela valores culturais profundamente arraigados que associam o ato de cuidar a atributos considerados “naturais” da mulher, como a paciência, a delicadeza e a vocação para a maternidade. Tais valores não apenas sustentam a divisão sexual do trabalho e desvalorizam a função principal das educadoras, mas também refletem a tendência de impregnar a educação valores proselitistas, que acabam sendo incorporados de forma cada vez mais naturalizada ao comportamento social das gerações formadas em tais instituições.

Imagem 1

Coisas irreais

Estava na sala da tia  
[redacted], nada a ver mais  
com o maternal.

Mandaram me chamar  
lá do prédio da Educa-  
ção infantil para ajudar  
a [redacted] a trocar uma  
fralda. E adivinha  
era justamente a [redacted]  
[redacted] do [redacted] que  
ela não conseguiu limpar.  
Justamente a dele  
mais a da [redacted] [redacted] a!

Certamente foi a primeira de ~~sanção~~ da cara de pau dessa escola.  
 Aí eu usei luva e máscara por que estava resfriada para entrar no maternal e limpar as e tocar as crianças, aí logo chega a conversa fiada que é discriminação.  
 Logo eu que fui chamada do outro prédio porque as assistente das salas ao lado não eram

pretas o suficiente para limpar a ~~h~~ da única criança preta da sala, não é possível que acham que ninguém nota isso.

### Transcrição do texto da imagem:

#### Coisas irreais

Estava na sala da tia Dora, nada a ver mais com o maternal. Mandaram me chamar lá no prédio da educação infantil para ajudar a Diana trocar uma fralda. E adivinha, era justamente a (palavra inapropriada ocultada) do Luís que ela não conseguia limpar, justamente a dele. Mas a da Dorothy certamente foi a primeira. [...]

Aí eu usei luva e máscara, por que estava resfriada para entrar no maternal e tocar as crianças, aí logo chegou a conversa fiada que eu discriminei o Luís. Logo eu que fui chamada do outro prédio porque as assistentes das salas ao lado não eram pretas o suficiente para limpar a (palavra inadequada ocultada) da única criança preta da sala. Não é possível que achem que ninguém nota isso.

O trecho acima refere-se a um momento em que eu estagiava em uma instituição, passando por setores diferentes a cada semestre. No emblemático episódio em questão, eu havia sido transferida para o prédio do ensino fundamental, mas, devido à ausência da auxiliar de educação infantil por um motivo de emergência familiar, fui chamada para ir até o prédio da creche trocar a fralda de uma criança. Segundo a profissional responsável pela turma, ao ter trocado as fraldas das outras crianças, o menino não necessitava de cuidados naquele momento. As crianças haviam sido trocadas, restando apenas Luís, o único aluno sem fralda limpa, pois ele havia se sujado após a professora realizar a troca das demais crianças. A professora, então, alegou que trocá-lo após ter trocado as outras crianças prejudicaria a sequência das atividades, algo que não fazia sentido, já que as atividades pedagógicas aconteciam pela manhã, e me chamaram após o almoço, durante o momento em que as crianças assistiam a um vídeo para acalmar o corpo, iniciando assim o momento do descanso.

Nesse período, entre a hora do almoço e o vídeo, as crianças com fraldas sujas eram trocadas, também era o momento em que eram colocadas as fraldas nas crianças que estavam no desfralde parcial, que é quando a criança só usa fralda para dormir. Era o caso do Luís, que acabou tendo uma descompensação intestinal após o almoço e sujou a fralda. As crianças tinham acabado de serem trocadas, era só mais uma fralda para trocar, em um momento de tranquilidade. Embora a troca de fralda fosse uma tarefa simples e não interferisse no desenvolvimento das atividades, não foi realizada pela educadora, que entendeu que precisava de ajuda, então fui chamada no outro prédio interrompendo a atividade que eu realizava lá, entendendo ser uma emergência.

Entrei na sala apressada, usando luvas e máscara, pois estava resfriada e as crianças, ainda pequenas, não tinham as vacinas completas. Minha insatisfação foi evidente quando fui informada sobre o motivo do chamado anunciado como urgente; me choquei com a falta de necessidade da minha presença ali. Comentei, em tom irritado, algo como "só o Luís não poderia ser trocado pela educadora?" O motivo da minha indagação foi logo percebido, e gerou um desconforto. Nos dias seguintes, fui informada em uma conversa pessoal, sobre uma queixa que chegou à coordenação

alegando que eu havia discriminado a criança, usando luvas e máscara para evitar o contato com ela, e que eu teria demonstrado sentimento de raiva enquanto realizava a troca.

A situação descrita ilustra como o racismo se articula de forma sofisticada na subversão de papéis e manipulação de discurso. Atribui-se à mulher preta a marca da agressora, enquanto a prática racista em si é apagada e naturalizada, podendo ser entendida também como retaliação pela insubordinação e acusação. Senti algo que poderia ser lido como medo. Percebi que a professora se sentiu intimidada e acusada com a minha fala. Além de tentar se defender caso eu falasse mais sobre o ocorrido, fez a queixa, que chegou à coordenação. Ela era uma professora antiga na escola e tinha uma relação de amizade com a coordenação, o corpo docente e a direção.

Hoje, ao refletir sobre aquele momento, percebo que vivenciei o estabelecimento de vínculos que eliminam aqueles que se opõem, um processo descrito por Cida Bento (2022) como o pacto narcísico da branquitude, como já abordei anteriormente. Compreendi também porque algumas pessoas pretas acabam "passando para o lado branco da força", porque não é fácil manter uma posição de resistência, sem ceder. Fui excluída, difamada, e como eu era estagiária remunerada, ouvi frequentemente, de forma sutil, sobre "ter gratidão". No entanto, resisti, mesmo que, por sorte, isso se deva à minha dificuldade de socializar. Sempre precisei fazer um esforço consciente para me integrar nas esferas sociais e não parecer indiferente ou antipática. Fazia tal esforço não porque achava que precisava, mas por ser orientada por pessoas próximas. Assim, a exclusão em si não foi o aspecto difícil, mas sim como eu era confrontada, pela forma como viam minhas ações, como uma resistência que incitava provocação, ou uma disputa de força. No final daquele semestre, fui dispensada.

As crianças envolvidas no episódio possuíam um perfil característico, que influía na dispensação de cuidado e afeto. O cuidado com a Dorothy era um cuidado especial, ela era trocada primeiro que os outros, e estava sempre no colo, tinha seu choro e suas necessidades supridas de forma imediata. Havia duas questões pontuais que cercavam esta criança. Ela era filha de uma então professora da instituição, que era casada e cristã naquele momento. Dorothy ficava em meio

período e tinha características físicas constantemente descritas como “encantadoras”. Ela tinha pele bem clara, rosácea, olhos claros e profundos, cabelos loiros e ondulados, referiam-se a ela como “bebê Dorothy”. era a única reconhecida como um “bebê”, e recebia elogios como: “princesa”, “boneca” e outros adjetivos de carinho e admiração.

Por sua vez, Luís era a única criança preta da sala, embora não tivesse a pele muito escura, possuía muitos traços negroides, como narinas mais abertas, cabelos bem crespos, compridos e volumosos que sempre gerava comentários sobre o cabelo não combinar com seu gênero. Criado pela mãe sozinha, com ajuda da avó, era um menino bem ativo, uma criança pequena muito bonita, com rosto delicado e marcante. E nunca elogiado por seus atributos físicos. Era normalmente reconhecido por ser um “furacão”, “menino que não parava”, e tinha seus cuidados familiares relativos à higiene questionados de forma negativa na sua frente e de maneira constante. Quando caía ou ficava triste, recebia palavras de “incentivo”, do tipo: “vai dar mole Luís, caiu levanta”, “um rapaz forte desse”, “já está um homenzinho para chorar à toa”.

Essa divisão de cuidados reflete um currículo escolar que está longe de ser neutro, pois reproduz hierarquias raciais profundamente enraizadas na estrutura colonial da sociedade. Como apontam Cláudia Aparecida do Nascimento e Silva e José Licínio Backes (2023), os estudos sobre currículo e relações étnico-raciais demonstram que o modelo curricular educacional brasileiro é profundamente baseado na matriz eurocêntrica, o que contribui diretamente para o fracasso e a evasão escolar de crianças e adolescentes pretos. A colonialidade, nesse contexto, se manifesta já nas relações cotidianas entre crianças e adultos dentro da creche, evidenciando que a discriminação racial estrutura também a educação infantil.

Esse processo de discriminação se expressa de maneira concreta no tratamento dispensado às crianças: enquanto algumas são reconhecidas como importantes e recebem uma oferta de cuidados excessiva, outras são sistematicamente desvalorizadas e limitadas a cuidados básicos, muitas vezes carregados de um peso emocional negativo. A valorização das crianças brancas, marcada por elogios e demonstrações de afeto, contrasta fortemente com a indiferença ou dureza direcionada às crianças pretas. Silva e Backes (2023) indicam

que esta dinâmica ensina desde cedo que a centralidade social está associada ao “ser branco” como o ponto central na educação :

Por mais que o campo do currículo e o campo dos estudos étnico-raciais há tempos venham mostrando que um currículo baseado quase exclusivamente nos supostos conhecimentos universais produz exclusão, fracasso e evasão, do ponto de vista da colonialidade, ele tem sido eficiente: ensina que há sujeitos que importam e os que não importam, conhecimentos que importam e os que não importam, vidas que importam e as que não importam.[...] um currículo marcado pela colonialidade ensina que crianças negras ou crianças fora do ideal de branqueamento não importam ou importam menos. Sair disso não é algo fácil, pois a escola e os docentes também foram e são produzidos sob essa lógica, que naturaliza a discriminação e as práticas racistas. Contudo, é necessário contrapor-se, resistir e denunciar, abrir fissuras e forjar novos cenários, se entendemos que as vidas de crianças negras importam, seus desejos importam, seu bem-estar na educação importa. (SILVA E BACKES 2023, p. 44)

Nesse sentido, as pesquisas de Eliane Cavalleiro (2003) aprofundam essa análise ao revelarem como as crianças pretas, desde a educação infantil, são vistas e tratadas de forma inferiorizada tanto pelo corpo docente quanto pelo grupo de alunos. Essa dinâmica faz com que elas internalizem essa posição subalterna e passem a se comportar conforme essa expectativa. Já Flávio Santiago (2015), em sua pesquisa de campo com crianças de 0 a 3 anos em uma creche em Campinas (SP), descreve um padrão semelhante ao apontado por Cavalleiro (2003) e o conceitua como um processo de coisificação.

Essa coisificação consiste em transformar a criança preta em um objeto de menor valor, digno de menos cuidado e afeto, reforçando desde muito cedo a lógica de subalternização e exclusão. Assim, o ideal de branqueamento impõe às crianças pretas a condição de “outro”: aquele que não pertence verdadeiramente à comunidade escolar. Esse tratamento excludente, somado à escassez ou mesmo a ausência de representatividade e de referências pretas positivas no ambiente escolar, impacta diretamente a construção da identidade e da autoimagem negativa dessas crianças. Sobre essa questão, Santiago (2020) demonstra como esse processo afeta a percepção que as crianças pretas constroem de si mesmas, moldando sua autoestima e seu sentimento de pertencimento e humanidade.

As crianças pequenininhas estavam chegando à creche. Eu estava perto da estante de brinquedos, enquanto as observava entrar na sala e começar a se organizar nos grupos de brincadeiras. Carolina (menina negra pequeninha) se aproxima de mim com uma boneca negra nos braços e me entrega. Sem hesitar, pergunto para ela: – É a nenê? Vamos fazer ela dormir? Ela olha pra minha cara e diz: – Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha! Um pouco atônito com as palavras que a menina negra pequeninha havia me falado, peguei uma boneca não negra com formatos semelhantes àquela que Carolina havia me oferecido e perguntei: – O nenê? Carolina sorri e me diz: – Sim, é nenê! Faz ela dormir. Poucos segundos depois, ela viu a colega chegando e saiu correndo para abraçá-la, me deixando com este questionamento: as meninas negras pequenininhas não são nenês? O que representa ser uma menina negra? O que é ser uma nenê negra? (SANTIAGO, 2020, p. 10)

Esse relato ilustra como o ideal de branqueamento opera de forma sutil e cotidiana, naturalizando o apagamento da humanidade das crianças pretas. Esse processo é parte de um fenômeno maior: o branqueamento, entendido como um conjunto de mecanismos sociais, culturais e políticos que privilegiam a cultura branca e marginalizam as culturas e identidades negras. No contexto educacional, essa lógica se expressa não apenas nos currículos e materiais pedagógicos que priorizam a história e a cultura europeia, mas também na ausência de representatividade e na constante estereotipagem de personagens e sujeitos negros. Assim, a escola contribui ativamente para a construção de uma identidade infantil marcada pela inferioridade e desumanização, reforçando padrões que desvaloriza modos de ser e expressões culturais associadas a grupos não-brancos, consolidando assim uma hierarquia racial que perpetua o racismo desde os primeiros anos escolares (BENTO, 2003; SANTIAGO, 2015).

O tratamento excludente direcionado às crianças pretas na educação infantil é, portanto, um reflexo direto da racialização estrutural herdada do período colonial, evidenciando a permanência das teorias eugenistas que colocam o homem branco e cristão no centro da humanidade e do conhecimento. É com base nesse modelo que se produz a ciência e as referências acadêmicas que formam os profissionais da educação.

O conceito de raça nas ciências sociais brasileiras passou por diversas transformações ao longo do tempo, influenciado tanto por ideias externas quanto por interesses políticos internos. Como aponta Antônio Sérgio Guimarães (2011), o

pensamento colonial utilizou argumentos biológicos para justificar a inferiorização e a desumanização de pessoas negras e indígenas, aqueles argumentos “científicos” que indicavam que mulheres e homens pretos e nativos, possuíam características biológicas, como menos inteligência, mais resistência a dor, e não careciam de tratamento social adequado à pessoas, pois eram mais animalizados; naturalizando a violência e o tratamento desumano dos castigos físicos da escravidão, separação de mães e filhos e o apagamento das histórias e culturas africanas e indígenas.

Na literatura pós-colonial brasileira, essa visão adquiriu um caráter político específico, sustentando a ideia de que a miscigenação entre brancos, pretos e indígenas formaria uma identidade nacional homogênea. Esse discurso serviu para legitimar a ideologia do embranquecimento, justificando a promoção da imigração europeia como estratégia para o que se considerava o “aperfeiçoamento” da população brasileira.

Mesmo após a ciência ter descartado as teorias raciais, a mestiçagem e a valorização da cultura europeia continuaram sendo vistas como padrões de referência. Isso consolidou a ideia de superioridade branca, onde as pessoas brancas seriam naturalmente mais bonitas, humanas, honestas e bem-sucedidas, enquanto indígenas e negros foram associados à preguiça, à violência, à pobreza e à desumanização. Para sustentar esse sistema de exclusão, estratégias políticas e discursos oficiais, como o mito da democracia racial, foram promovidos pelas elites brancas e disseminados pela mídia e pelas políticas públicas. O campo educacional segue o mesmo modelo, Cida Bento corrobora que:

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade (BENTO, 2012, p. 103).

Essas narrativas serviram para suavizar a brutalidade da escravidão e, depois da abolição, transferir a responsabilidade das desigualdades para os próprios ex-escravizados, sob a falsa justificativa de que todos teriam as mesmas

oportunidades (Portela Jr., 2020). Kabengele Munanga (2010) analisa como o racismo no Brasil se diferencia de outros sistemas institucionais de segregação, como o apartheid na África do Sul e a discriminação nos Estados Unidos. Ele argumenta que o mito da democracia racial impede que o racismo estrutural seja reconhecido, pois opera de maneira sutil e cotidiana. Como outras formas de preconceito, o racismo se baseia na criação da diferença entre "nós" e "outros", justificando desigualdades sociais. Essa herança histórica é o que Bento (2022) chama de legado escravocrata, que beneficia diretamente descendentes de escravocratas, enquanto descendentes de povos africanos que foram escravizados no Brasil herdam histórias de dor e exclusão.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Mesmo sem o respaldo da biologia, as ideias raciais se reorganizaram, mantendo-se através de mecanismos que naturalizam a exclusão de pessoas pretas. Políticas de inclusão não são privilégios, mas são formas de corrigir injustiças históricas e garantir que grupos não racializados, as pessoas brancas, não sejam o grupo com acesso exclusivo a espaços de poder, educação e trabalho. No entanto, essas iniciativas enfrentam resistência de setores que negam a existência do racismo estrutural e insistem na ideia de que a ascensão social depende apenas do mérito individual.

Além da dimensão racial, é preciso considerar intersecções, como as relações de gênero e idade, que também atravessam e moldam as experiências infantis. Meninas e meninos são frequentemente tratados de forma distinta, com base em expectativas de comportamento associadas ao gênero com um molde social adulto, sem levar em consideração as descobertas e as fases do desenvolvimento. Desde pequenos nos é estabelecido que: futebol é para (...), brincar de cuidar de bebês é coisa de (...). Esse tratamento reflete o que Daniele Marques (2023) chama de adultocentrismo, uma lógica que subordina a infância à

autoridade e aos interesses e o comportamento adulto como ideal social, limitando a autonomia e a espontaneidade das crianças.

O adultocentrismo, também denominado “adultismo”, estabelece que as crianças possuem menos direitos, saberes e acesso a espaços em comparação aos adultos. Na minha leitura, também define a correspondência das atribuições sociais impostas às crianças como um condicionamento, como quem deve brincar com tais brinquedos, quem deve ser tratado com mais delicadeza, e deve se comportar de forma mais sensível e tímida, e quem pode ter mais liberdade no comportamento e ser mais ativo.

É importante ressaltar que adultismo é imposto a todas as crianças, porém em todas as pesquisas checadas para a realização deste trabalho, fica explícito que das crianças pretas, principalmente dos meninos pretos, é cobrada uma postura emocionalmente madura e controlada, sem espaço para expressar dor, frustração ou insegurança, aspectos típicos da infância. Esse tratamento é atravessado pelo racismo de marca, que discrimina com base em traços físicos, mas também pelo racismo de origem, que desvaloriza as raízes culturais e históricas dessas crianças (NOGUEIRA, 2006). Assim, a intersecção entre racismo, gênero e adultismo impõe às crianças pretas uma infância abreviada, negando-lhes o direito ao cuidado, à proteção e à valorização de suas infâncias.

Essa "herança histórica" de tratamento racializado na educação é um processo contínuo das dinâmicas sociais brasileiras. As crianças pretas herdam o estigma e a vulnerabilidade do passado escravagista e enfrentam as atualizações desse sistema racista na escola e nos espaços formativos. Raça, classe, gênero e idade operam conjuntamente, de modo que crianças pretas, especialmente as mais pobres, enfrentem camadas adicionais de opressão. A análise interseccional de Bento (2022) mostra que o racismo na infância é parte de um sistema estruturado que define quem merece investimento e quem é marginalizado. Pensar criticamente a infância exige considerar como essas "heranças" se atualizam, nos levando a pensar práticas pedagógicas e políticas públicas que assumam um compromisso efetivo com a pluralidade das infâncias.

### 4.3 UM MÊS

A creche Nuvens do Céu foi a terceira instituição onde realizei estágio e a primeira em que fui efetivada como funcionária contratada. Funcionava em um prédio pequeno, vinculado à rede municipal, situado em um bairro tradicional da Zona Norte do Rio de Janeiro, mas localizado em uma área periférica, marcada pela convivência entre zonas abastadas e comunidades de baixa renda.

A instituição atendia duas turmas: Maternal I, com crianças de 2 anos, e Maternal II, com crianças de 3 anos. No Maternal I, onde atuei, trabalhavam inicialmente uma professora com nível médio e duas auxiliares. Logo, a equipe passou a contar com três auxiliares, incluindo eu, que cursava graduação, e duas mulheres sem formação específica e, posteriormente, chegou a quatro auxiliares.

O ambiente apresentava uma estrutura física simples, com salas pequenas e mobiliário básico. As turmas eram numerosas, com média entre 20 e 25 crianças, embora houvesse uma boa proporção de educadoras por criança na turma das crianças menores.

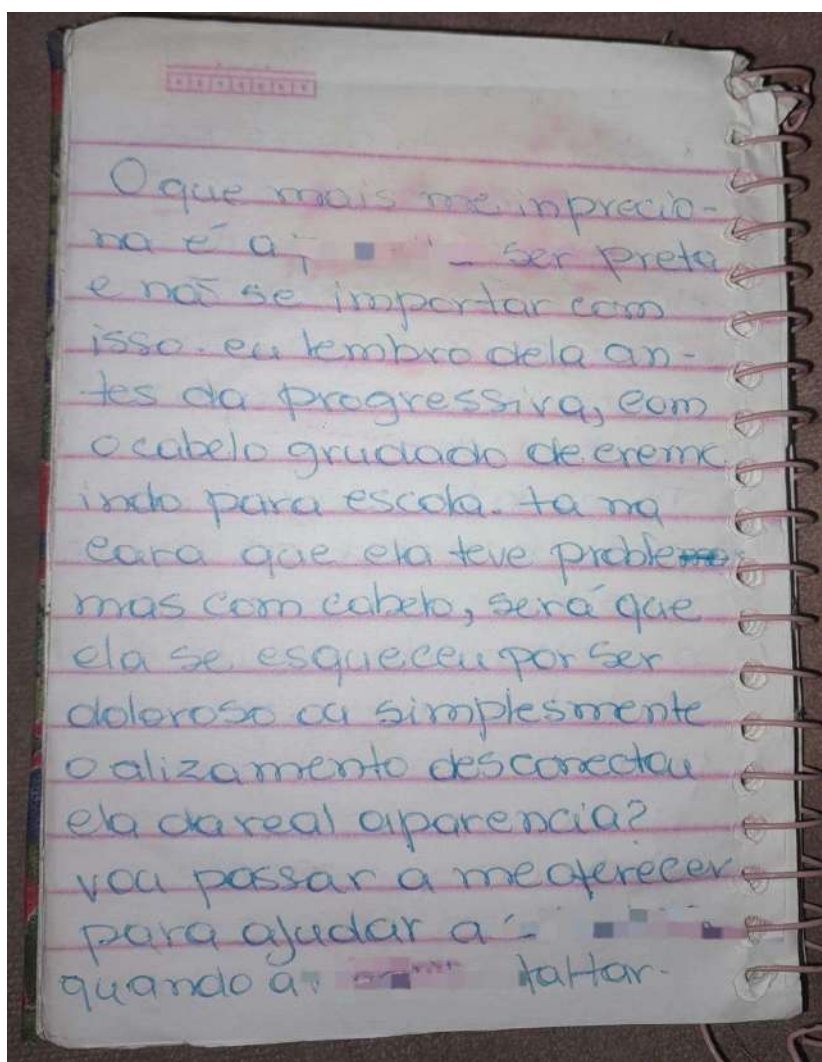
Imagem 2

1 mês 20 5 19

Estou muito animado de  
ter começado na creche  
do [redacted] e ser contrata-  
da antes de terminar o  
estágio. Parece a realiza-  
ção de uma nova etapa da  
minha vida.

Tá sendo bem legal fazer  
parte de verdade da equipe  
mas tem uma coisa que  
me incomoda muito é  
ver todo mundo ir penteado  
para casa e a [redacted] e  
a [redacted] irem com o  
cabelo da forma que  
chegaram na creche

kajoma →



### Transcrição do texto da imagem:

#### 1 mês

Estou muito animada de ter começado na creche Nuvens do Céu, e ser contratada antes de terminar o estágio, parece a realização de uma nova etapa da minha vida.

Tá sendo bem legal fazer parte da equipe, mas tem uma coisa que incomoda muito, que é ver todo mundo ir penteado para a casa e a Carolina e a Elisa irem para casa da mesma forma que chegaram na creche

O que mais me impressiona é a auxiliar ser preta e não se importar com isso. Eu lembro dela antes da progressiva, com o cabelo grudado de creme indo para a escola. Tá na cara que ela teve problemas com o cabelo, será que ela se esqueceu por ser doloroso, ou simplesmente o alisamento desconectou ela da real aparência?

Vou passar a me oferecer para ajudar a professora quando a auxiliar faltar.

A creche relatada na escrevivência da Imagem 2 foi a terceira em que estagiei e a primeira em que trabalhei como contratada. No relato, refiro-me à auxiliar que atuava como ajudante da professora e responsável por arrumar as crianças. Eu era auxiliar geral, função que envolvia trocar fraldas, escovar dentes, organizar materiais pedagógicos e auxiliar nas brincadeiras. O ar de novidade em espaços novos me faz criar imagens que organizam padrões e me ajudam a estabelecer referências. A imagem da criança como uma escola de samba, avaliada por diferentes quesitos, era a metáfora mais recorrente na minha forma de organização mental. Identifiquei que as profissionais faziam uma espécie de filtragem do perfil de cada criança, e era basicamente isso que determinava como seriam tratadas. O filtro parecia passar por critérios como aparência física, contexto familiar e evolução do comportamento.

O quesito que denominei “cabelo” era um dos mais relevantes para definir o tratamento dado às crianças. Cabelos femininos longos, loiros e lisos, que faziam cachos nas pontas, eram os mais bem avaliados, merecedores de atenção especial, inclusive com pesquisas em tutoriais em plataformas de vídeo para aprender a cuidar deles. Já os cabelos crespos carregavam certo “mistério”, pois as cuidadoras raramente se aproximavam ou se dedicavam a eles, resultando numa avaliação negativa. Carolina, uma das duas meninas com cabelos crespos, costumava chegar com tranças ou penteados que se desfaziam ao longo do dia. Na hora de ir embora, o penteado não era retocado, ao contrário do que se fazia com as outras meninas, porque, segundo a auxiliar, as meninas pretas tinham “cabelos ruins”.

Elisa, por sua vez, geralmente chegava com o cabelo solto, curto, bastante crespo e sem definição de cachos. Sobre ela, eram frequentes comentários como: “Como o cabelo da Elisa é duro”, “dá muito trabalho para arrumar” ou “e a mãe, relaxada, que não faz um penteado, um nagô ou pelo menos um relaxamento para soltar os cachos do cabelo da criança”. Tudo isso era dito na frente da menina, como se ela não estivesse presente. Elisa sempre ia embora sem ter o cabelo penteado e “arrumado” para sair da creche. Os comentários sobre a mãe da menina, responsabilizando-a unicamente pelo cuidado da criança, chamavam minha atenção, principalmente pelas cobranças que pareciam obedecer a uma espécie de código oculto; um contrato implícito segundo o qual as famílias pretas seriam

obrigadas a manter o cabelo crespo das filhas contido, sempre dentro do padrão denominado “arrumado”.

Sobre essa questão, Nilma Lino Gomes (2007) salienta que:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. (GOMES 2007, p 237)

A abordagem sobre higiene faz parte da conduta escolar para dissimular o racismo contra a estética das pessoas pretas. Como analisa Gomes (2007), essa abordagem possui também um caráter interseccional. Essa opressão higienista afeta tanto meninos quanto meninas, mas de modos distintos. As meninas sofrem mais críticas e comentários, que podem ser elogiosos quando os cabelos se encaixam no padrão aceito, mas se transformam em ofensas e desprezo quando não seguem esse padrão. Em função do padrão sexista, os meninos geralmente mantêm os cabelos curtos.

Quando um menino foge desse padrão, a instituição pressiona pela “higiene”, e muitas famílias acabam raspando o cabelo do filho para se “livrar do problema”, ou então sofrem perseguição constante da escola e de outros pais, enfrentando constrangimentos públicos. Descaracterizar uma criança por causa da textura do seu cabelo é uma violência estética profunda. A criança chega à creche como o bebê querido de sua família, sentindo-se especial, mas rapidamente passa a se perceber preterida, considerada “difícil” de cuidar, inferior aos demais, o que desloca sua autoimagem.

Denise Ferreira da Costa Cruz (2017) discute como o trato com os cabelos das mulheres pretas se torna uma porta de entrada para compreender as violências raciais e de gênero, mas também as estratégias de reapropriação e afeto. O cabelo deixa de ser apenas cabelo: transforma-se em memória, política, dor, orgulho e, sobretudo, numa forma potente de reconstrução do eu. Cruz investiga as emoções e significados envolvidos no cuidado com cabelos crespos de mulheres pretas,

partindo do entendimento de que o cabelo não é apenas um atributo biológico, mas parte do corpo atravessada por valores culturais, históricos e afetivos. Ao manipular seus cabelos, as mulheres constroem identidades e se relacionam com noções de beleza, pertencimento e autoestima.

Para além de outros aspectos físicos, o cabelo crespo é historicamente um dos principais elementos associados à inferiorização estética das pessoas pretas, afetando principalmente meninas e mulheres. O cabelo carrega um peso simbólico que atravessa gerações. O cuidado com ele é permeado por emoções ambíguas: dor, causada tanto pelos processos de rejeição social quanto pelos procedimentos químicos agressivos, mas também celebração, quando se consegue romper com as amarras sociais e assumir a textura natural do cabelo (CRUZ, 2017, p. 125). Desde a infância, meninas pretas convivem com a exaltação do cabelo liso e sofrem pressões para se adequar a esse padrão, sendo submetidas, muitas vezes, a práticas dolorosas de alisamento e relaxamento. Tais processos não se restringem à estética, mas expressam tentativas de moldar corpos negros para um “aperfeiçoamento” baseado no ideal branco de beleza.

Cruz observa que, ao longo da vida, essas mulheres constroem diferentes relações com seus cabelos: algumas aderem ao alisamento como estratégia de aceitação social; outras, especialmente no contexto recente de valorização do cabelo natural, passam a assumir suas texturas crespas como ato de afirmação identitária. Essa relação com o cabelo é tanto política quanto afetiva, tornando o corpo palco de disputas simbólicas entre o racismo estrutural e as tentativas de ressignificação e afeto pelos próprios traços.

Além do cabelo, Cruz evidencia como o corpo da mulher preta, desde cedo, é tratado como território de controle e desvalorização, sendo educado para a submissão e invisibilidade, enquanto, simultaneamente, é objetificado e fetichizado. No cruzamento entre racismo, sexismo e colonialismo, os cabelos e corpos das mulheres pretas tornam-se símbolos de resistência e reinvenção.

Para mulheres pretas, o deslocamento da imagem em torno do cabelo começa na infância e dialoga com a experiência das mulheres da família, que muitas vezes decidem submeter as meninas a processos químicos desde muito pequenas.

A rejeição estética prolonga-se pela vida adulta, afetando suas interações sociais. Na adolescência, essa prática se intensifica, acompanhando a mulher preta até a maturidade, quando muitas passam a usar apliques, implantes capilares, alisamentos ou relaxamentos constantes para se sentirem “apresentáveis”, tentando reproduzir a falsa imagem de mulheres brancas cujos cabelos supostamente permanecem impecáveis. Soma-se a isso uma incessante busca por mudanças no visual, penteados, alongamentos, perucas, colorações, que frequentemente distanciam essas mulheres da imagem real de si mesmas, fazendo-as viver como “bonecas”, encarnando diferentes personagens, de maneira semelhante às brincadeiras infantis (CRUZ, 2017, p. 121-125).

Assim como Gomes (2007), Cruz (2017) também discute o esvaziamento cultural promovido pelo tratamento higienista dispensado às crianças nas escolas, que descaracteriza o pertencimento cultural, familiar e afetivo ligado a penteados como as tranças, substituindo-os por estratégias violentas de contenção e ocultação dos cabelos reais, capazes de causar danos físicos e emocionais. O entendimento de que é preciso ocultar-se para caber no padrão dominante, o olhar branco, passa a ser reproduzido por muitas pessoas pretas ao longo da vida, afastando-as de uma construção de imagem que valorize sua identidade etnocultural, essencial para a autoestima, mas sistematicamente dilapidada pelo processo de colonização e destruição epistemológica.

O tratamento dispensado aos cabelos das meninas pretas na creche revela a profundidade do racismo cotidiano que permeia as relações de cuidado e afeto na educação infantil. Percebe-se que os cabelos crespos, sobretudo em sua forma natural, são tratados como um problema, algo a ser contido ou corrigido, muito diferente do cuidado dedicado aos cabelos lisos e ondulados, considerados socialmente ideais. Um aspecto importante a ressaltar é que, quando crianças brancas chegavam dormindo à creche, com cabelos desarrumados, eram acolhidas com compreensão e sem qualquer constrangimento.

Já os cabelos crespos das meninas pretas tornavam-se alvo de comentários depreciativos, frequentemente associados à ideia de desleixo e inadequação das mães. Mais do que uma questão estética, esse tratamento revela uma pedagogia recolonizadora, onde a valorização ou negligência com os cabelos funciona como

marcador de pertencimento. As meninas pretas não apenas tinham seus cabelos ignorados ou mal cuidados, mas também eram atravessadas por discursos que culpabilizavam a elas e suas mães, reforçando o estigma de que a maternidade preta seria naturalmente negligente.

Por meio de um ciclo violento de desqualificação estética e moral, atravessado pela intersecção entre raça e gênero, opera-se uma seleção racial na distribuição do afeto. Essa seleção se manifesta na negligência, no descaso com cuidados básicos, na ridicularização dos cabelos crespos e na constante desautorização das crianças pretas, seja no acesso a brinquedos, sob a alegação de que “não sabem usá-los sem destruir”, seja na interrupção arbitrária de suas brincadeiras, acusadas de não compreenderem regras, de serem “perversas” ou “incontroláveis”, por comportamentos próprios da infância.

Assim, impõe-se às crianças pretas a responsabilidade por sua própria exclusão, já que passam a internalizar a percepção de sua suposta inadequação. Afastadas de objetos, atividades e colegas, essas crianças aprendem a naturalizar seu lugar à margem, compondo o mecanismo de que pessoas pretas precisam “saber seu lugar”, ensinando-lhes, desde pequenas, que devem reconhecê-lo e aceitá-lo.

#### **4.4 PAU QUE DÁ EM CHICO NÃO DÁ NO ENZO NEM NA VALENTINA**

O Centro Educacional Sá Ferreira era uma escola privada localizada na Baixada Fluminense, numa área considerada nobre da região. Sua estrutura física e o valor das mensalidades eram comparáveis aos de creches situadas em bairros mais abastados da Zona Norte e bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro. A instituição oferecia diversos serviços e atividades complementares, como atendimento psicológico, acompanhamento psicomotor, aulas de idiomas e práticas esportivas, o que lhe conferia prestígio entre as famílias locais.

A escola era organizada em dois módulos: um voltado exclusivamente para a creche e educação infantil, onde eu atuava, e outro destinado ao ensino fundamental I. No módulo da creche, o corpo profissional era composto exclusivamente por

mulheres. Apenas duas profissionais possuíam formação específica em nível médio ou superior, enquanto as demais atuavam como auxiliares, inclusive eu, ainda em processo de habilitação.

A turma à qual fui designada era inclusiva, composta por crianças muito pequenas, numa fusão de berçário I e II, abrangendo bebês entre 6 meses e 1 ano e 11 meses. Eram cerca de 17 crianças em diferentes fases de desenvolvimento, incluindo crianças com especificidades, sob os cuidados de duas auxiliares. Não havia profissional de mediação presente, e nem uma professora titular alocada nessa turma. Frequentemente, cabia a mim planejar e executar atividades pedagógicas, além das tarefas práticas de cuidado diário.

Essa proporção desigual entre o número de crianças e de profissionais evidenciava os desafios constantes na rotina, exigindo vigilância permanente, sensibilidade para acolhimento e atuação pedagógica adequada, além de demandar considerável esforço físico e emocional das trabalhadoras.

### Imagem 3

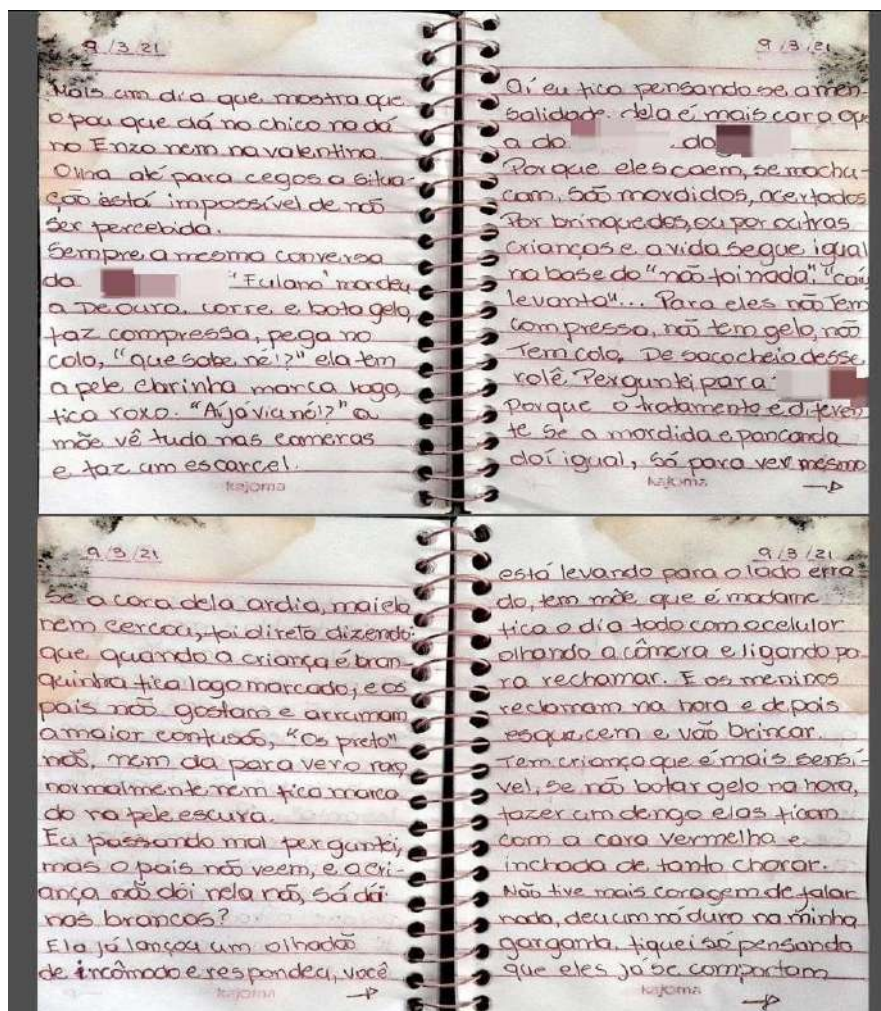
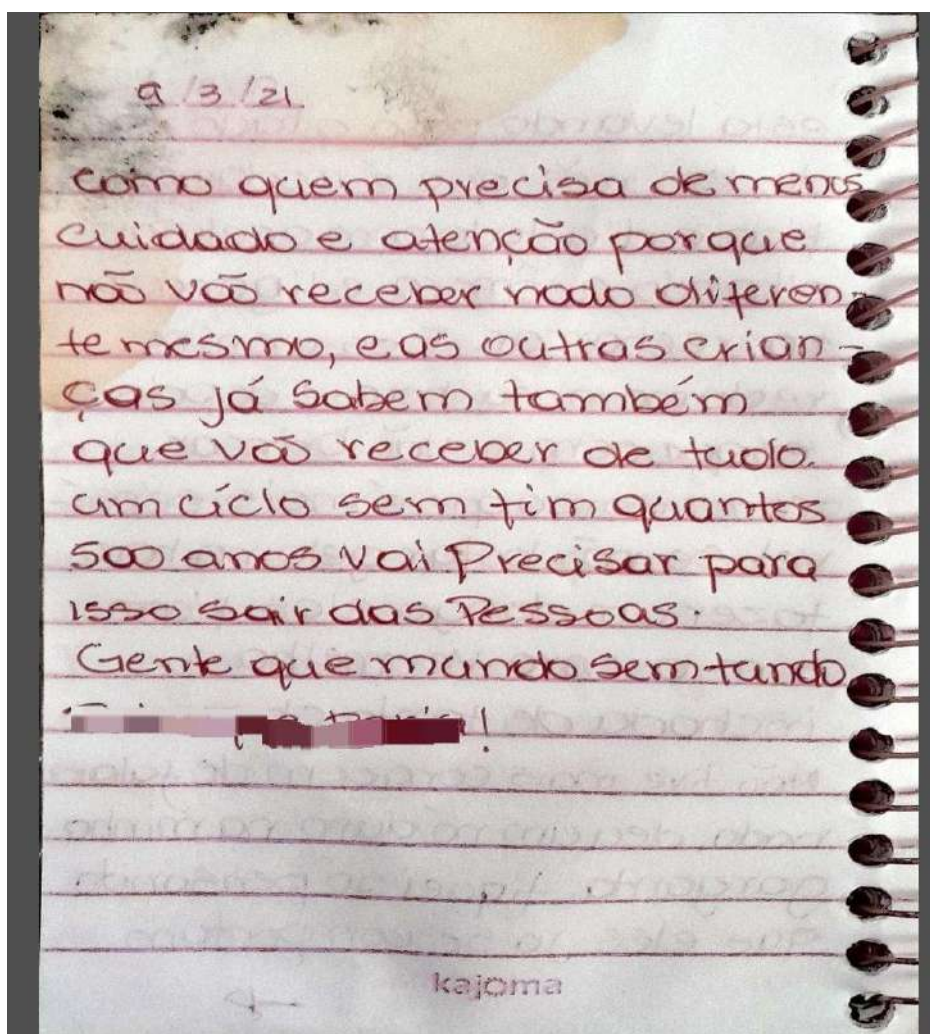


Imagem 3



### Transcrição do texto da imagem 3:

Mais um dia que mostra que o pau que dá no Chico não dá no Enzo, nem na Valentina. Olha, até para cegos a situação está impossível de não ser percebida.

Sempre a mesma conversa da auxiliar, "fulano" mordeu a De Ouro, corre e bota gelo, faz compressa, pega no colo, que sabe né!?, ela tem a pele clarinha, marca logo, fica roxo. Aí já viu né!?, a mãe vê tudo nas câmeras e faz um escarcel.

Aí eu fico pensando se a mensalidade dela é mais cara que a do André e Antônio, Porque eles caem, se machucam, são mordidos, acertados por brinquedos ou por outras crianças e a vida segue igual, na base do "não foi nada", caiu levanta (...)

Para eles não tem compressa, não tem gelo, não tem colo. De saco cheio desse rolê, perguntei para a auxiliar porque o tratamento era diferente se a mordida e pancada doi igual, ( Só para ver se a cara dela ardia). Mas ela

nem cercou, foi direta dizendo que quando a criança é branquinha fica logo marcado, e os pais não gostam e arrumam a maior confusão, preto não, nem dá para ver o roxo, normalmente nem fica marcado na pele escura.

Eu passando mal perguntei, mas os pais não veem? E a criança não dói nela não? Só dói nas brancas? Ela já lançou um olhar de incômodo e respondeu: você está levando para o lado errado. Tem mãe que é madame, fica o dia todo com o celular olhando a câmera e ligando para reclamar. E os meninos (referências aos dois alunos pretos da turma) reclamam na hora e depois esquecem e vão brincar, tem criança que é mais sensível, se não botar gelo na hora e fazer um denço (para acalmar a criança) elas ficam com a cara vermelha e inchada de tanto chorar.

Não tive mais coragem de falar nada, deu um nó duro na minha garganta, fiquei pensando que eles (crianças pretas) já sabem se comportar como quem precisa de menos cuidado e atenção, porque não vão receber nada diferente mesmo. e as outras crianças (crianças brancas) já sabem que vão receber de tudo. Um ciclo sem fim, quantos quinhentos anos vão precisar para isso sair das pessoas? Gente que mundo sem fundo!

O tratamento diferenciado das crianças era evidente em todas as creches e escolas por onde passei. Desde a chegada à sala, já era possível perceber quem recebia um cuidado especial, sendo acolhido no colo e permanecendo lá por mais tempo, enquanto outras crianças chegavam e não eram recebidas com o mesmo afeto, sendo apenas orientadas a sentar quietinhas, aguardando os colegas chegarem. Esse tratamento diferenciava-se inclusive pelos rótulos aplicados: enquanto algumas crianças eram chamadas de “príncipe” ou “princesa”, outras recebiam adjetivos como “terríveis” ou “sonsas”.

Fabiana Oliveira (2004) aponta sobre um tratamento mais afetivo, que ela denominou “paparicação”, dispensado às crianças brancas em detrimento das crianças pretas:

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam um determinado “carinho”, que optamos chamar de “paparicação”, por parte das pajens em relação a determinadas crianças, das quais as negras estavam excluídas na maior parte do tempo (Oliveira, 2004, p. 217 ).

Entretanto, no Centro Educacional Sá Ferreira, para mim, os privilégios concedidos às crianças brancas através desse tratamento diferenciado eram muito mais discrepantes. A transcrição das imagens evidencia a priorização dessas crianças, especialmente as loiras, que recebiam cuidados exclusivos, superiores até mesmo ao tratamento direcionado a outras crianças brancas. A criança loira da sala

era referida como “De Ouro”, o que me impactou logo de início. Nunca havia visto, em outras instituições, um destaque tão explícito a uma criança específica. Nessa turma, a criança loira era Aurora, chamada pelas funcionárias de “De Ouro”, um apelido que, para mim, trazia um significado “claro”: aquela criança deveria ser tratada como intocável.

Silva e Backes (2023, p. 6) também identificaram essa dinâmica na creche em que pesquisaram, especialmente em relação às meninas brancas. Quanto mais claros eram o tom de pele, os cabelos e os olhos da criança, mais evidentes se tornavam as demonstrações de afeto, como abraços, elogios e carinhos físicos. Essa lógica se alinha à análise de Santiago (2020), que, em um relato de uma professora de creche municipal, destaca como determinadas práticas reforçam desigualdades no cuidado infantil. Um exemplo disso é o fato de que, nas escolas municipais, devido à demanda contingencial criança/educadora, o banho não faz parte da rotina escolar, exceto em caso de necessidade, refletindo como questões raciais atravessam até mesmo os aspectos mais básicos do cotidiano.

A esse respeito, Harbuu, docente negra que entrevistei para esta pesquisa, descreve como, muitas vezes, crianças brancas recebem privilégios em relação às outras:

Loirinho, loirinha, de olho claro tem tratamento diferenciado. Aqui é nítido: “Você vai dar banho?”, “Por que ela tem que tomar banho?”, “Ela não precisa tomar banho”. Algum tempo depois, a criança sai banhada, com o cabelo arrumado. Aí eu pergunto: “Por que deu banho nela? Agora dá banho naquela dali, ó”. Porque só a criança loira tem esse privilégio. “Essa criança não precisa tomar banho aqui na escola. Ela toma banho todo dia na casa dela. Agora tem outro aqui, em sua maioria negros, que tava precisando tomar um banho. Por que você não deu?” Você só deu naquela criança loirinha. É assim... é... o negócio é... não é velado... é escancarado o negócio. informação verbal, Harbuu – docente negra.  
(Informação verbal, Harbuu *apud* Santiago, 2020, p. 9)

O tratamento superior direcionado àquela criança por ser loira, somado às recomendações de maior cuidado, despertou em mim uma forte sensação de inferiorização profissional. Foi como se, diante daquela criança, minha formação e meus anos de estudo em desenvolvimento humano fossem esvaziados e reduzidos ao papel histórico da mucama, a mulher negra escravizada destinada ao cuidado e à vigilância das crianças brancas, uma função social que ainda hoje ecoa na figura

contemporânea da babá. É como se aquela criança carregasse simbolicamente um título de nobreza, a brancura, que por si só lhe conferisse status de superioridade, enquanto a mim restava o sentimento de estar relegada ao que Lélia Gonzalez (1984, p. 226) descreve como a “lata do lixo da sociedade”.

As mordidas são um tema recorrente no contexto da creche e invariavelmente geram grande comoção. Embora sejam comportamentos comuns entre crianças pequenas, especialmente na faixa etária de 6 meses a 1 ano e 11 meses, a frequência com que ocorrem pode gerar preocupação entre as famílias. As orientações institucionais para prevenir mordidas eram bem estruturadas, com lembretes constantes às profissionais. No entanto, o cuidado oferecido às crianças após essas ocorrências estava nitidamente atrelado ao modelo observado em diversas pesquisas: uma escala cromática de cuidado, na qual as crianças pretas permanecem sempre à margem.

Na prática, na hora de registrar ocorrências na agenda ou comunicá-las verbalmente às famílias, alguns episódios eram relatados e outros não. Fui interrompida algumas vezes ao tentar comunicar uma mordida a determinada família, sob a justificativa de que esse comportamento era esperado para a idade e que não valia a pena gerar tensão desnecessária se o caso não fosse recorrente, especialmente porque a própria criança já teria esquecido o ocorrido.

Com o tempo e a recorrência desse tratamento diferenciado, percebi um padrão: crianças de pele clara, especialmente aquela considerada a mais especial da turma, recebiam cuidados mais atenciosos diante de qualquer incidente de mordida ou pancada, como aplicação de gelo, colo imediato, afagos e massagens. Em contraste, crianças de pele mais escura, como André e Antônio, só recebiam gelo em casos mais graves, sem a mesma oferta de afeto e comoção. Ficou evidente, também, quais famílias precisavam, ou não, ser comunicadas sobre tais ocorrências. Além disso, havia uma diferença perceptível no tom de voz usado para advertir as crianças: quando quem mordida era uma criança preta, o tom era mais áspero, e às vezes a criança era temporariamente afastada para “refletir” sobre sua ação, algo que nunca presenciei quando a criança que mordida era branca.

Santiago (2020, p. 15) destaca que, desde os primeiros instantes de vida, o corpo preto do bebê já carrega as marcas da desigualdade. Sua necessidade de afeto é frequentemente subestimada, sua aparência não se encaixa nos padrões hegemônicos de beleza e, até mesmo um comportamento típico da infância, como morder um colega, pode ser interpretado de maneira exagerada, reforçando estereótipos negativos e criminalizantes.

Martins e Mello (2010), ao questionarem as estruturas racistas que permeiam o afeto, apresentam a crônica “Dor de mordida tem cor?”, na qual expõe como, no cotidiano da educação infantil, as mordidas em crianças pretas são frequentemente negligenciadas sob a justificativa de que não deixam marcas visíveis na pele, ignorando a dor e os sentimentos dessas crianças. As autoras ressaltam que, embora as mordidas sejam experiências comuns na infância, a forma como são tratadas ganha maior relevância quando as crianças brancas são as atingidas, revelando concepções mais amplas sobre as relações sociorraciais e evidenciando as desigualdades às quais crianças pretas estão constantemente expostas.

A auxiliar citada acima foi responsável por me orientar durante minha adaptação à turma. Logo ao ingressar, fui instruída a dar atenção especial a Aurora, a “criança de ouro”. Recebia alertas constantes sobre a necessidade de cuidar dela para evitar acidentes ou crises de choro, pois sua pele muito clara marcava facilmente, ficava avermelhada e seus olhos inchavam. Além disso, a mãe dela nos repassava instruções frequentes, como se fôssemos funcionárias particulares da família. Esse cuidado excessivo, no entanto, acabava prejudicando o desenvolvimento motor e social de Aurora, além de gerar ciúmes nas outras crianças, que tentavam puxá-la do colo ou tomar seus brinquedos como forma de chamar nossa atenção.

Tais episódios de racismo cotidiano muitas vezes se diluem na percepção geral, mas falam intensamente à dimensão emocional. É um gatilho poderoso perceber que, mesmo sendo adulta e profissional da educação, práticas racistas de preterimento e de invisibilização da dor vivida por crianças pretas ainda me paralisam e comprometem minha autoestima profissional. Acredito que, de alguma forma, esses episódios me remetem ao tempo em que eu também era uma criança como essas: sentia-me desprotegida, sem empatia para minhas dores, tendo que

improvisar emocionalmente para agradar e, de alguma forma, ser aceita. Talvez venha daí esse hábito comum entre pessoas pretas de pedir desculpas o tempo todo, uma sensação constante de estar deslocada, de ser inadequada ou indesejada, tentando se encolher para caber no espaço estreito da atenção alheia. A tentativa de ser boazinha e prestativa era, e muitas vezes ainda é, uma estratégia para conquistar a boa vontade da “tia”.

No meu entendimento, essas práticas refletem a lógica da centralidade branca, masculina e adulta, conforme discutido anteriormente, e estão diretamente relacionadas à construção social da mulher preta e à imagem da criança. Em uma hierarquia social excludente, a mulher preta ocupa a base dessa escala, posicionada abaixo de todos os outros grupos. No topo encontra-se o homem branco, rico e cristão, seguido pela mulher branca, frequentemente percebida como uma extensão desse homem. Em seguida está a criança branca, valorizada como parte dessa estrutura familiar. Logo abaixo, vem o homem preto, cuja presença é tolerada principalmente por sua força de trabalho. No nível mais inferior da escala social está a mulher preta, historicamente explorada e desprovida de reconhecimento e direitos. E, na minha visão, fora dessa escala, está a criança preta, tratada como um subproduto da coalizão subalterna, sem qualquer valor simbólico de proteção.

Revisitando meu material escreviente, este episódio em especial, à luz do referencial bibliográfico do curso, fez-me lembrar da imagem do “homem cordial” de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 139-151). A face do “homem cordial” se revelou no momento do confronto, quando a auxiliar, ao se ver questionada, tentou preservar sua máscara social de benevolência, que se sobrepõe à construção racista intrínseca à formação social brasileira que havia nela. Diante da exposição de suas atitudes, ela buscou regenerar essa máscara, atribuindo a mim a responsabilidade pela suposta distorção de suas intenções, negando que suas ações pudessem estar atravessadas pelo racismo. Esse comportamento se alinha ao que Buarque de Holanda (1995, p. 147) descreve como a noção de atitude polida:

(...) e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se

na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas sua sensibilidade e suas emoções. Por meio de semelhante padronização das formas exteriores da cordialidade, que não precisam ser legítimas para se manifestarem, revela-se um decisivo triunfo do espírito sobre a vida. Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p.147)

Refletindo sobre a concepção de Holanda acerca da “cordialidade” do brasileiro, percebo que essa dinâmica opera também como um dos mecanismos refinados do racismo estrutural. A negação e a subversão da responsabilidade por parte da auxiliar refletem essa falsa polidez, especialmente quando a lógica racial que estrutura as relações sociais em que ela acredita é desafiada. Ao ser confrontada, sua máscara cordial transparece, e a tentativa de restaurá-la denuncia a intenção de preservar a visão de mundo na qual foi socialmente formada. No entanto, a fragilidade dessa reconstrução evidencia o conflito, tornando possível essa breve análise.

Os fragmentos deste capítulo não são meros registros, mas provas materiais do racismo que estrutura o cotidiano das creches. Nas cenas da fralda não trocada, do cabelo não penteado, do gelo não oferecido, revela-se uma pedagogia da desumanização: desde a primeira infância, crianças pretas aprendem que sua dor não mobiliza, seu corpo não merece cuidado, seu lugar é a margem. A escrevivência, ao capturar esses episódios, desmonta a falácia da neutralidade educacional e expõe a escola como espaço de reprodução do colonialismo. Se a branquitude se afirma no colo dado a Valentina e no gelo para Enzo, a resistência preta se inscreve nesta escrita que nomeia, indigna-se e, sobretudo, lembra: cada negligência é herança escravocrata; cada criança preta negligenciada, um projeto de mundo interrompido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu de um corpo que insiste em ocupar espaços acadêmicos historicamente dificultados. Dos cadernos rabiscados em ônibus às reflexões ancoradas em Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Patricia Hill Collins, a escrevivência se revelou não apenas método, mas ato político de descolonização epistêmica. Ao articular memórias produzidas na vivência em creches com a teoria social feminista preta, evidenciei como a infância preta é sistematicamente negada: da fralda não trocada ao gelo não oferecido para tartar os hematomas de mordidas em pele escura, opera-se uma pedagogia da desumanização que ecoa o legado escravocrata.

Os episódios analisados demonstram que o racismo estrutura até os gestos mais cotidianos do cuidado infantil. A seleção racial do afeto, enquanto crianças brancas são “paparicadas”, as crianças pretas aprendem desde o berçário que sua dor não mobiliza ninguém. Como apontam Flávio Santiago (2020) e Cida Bento (2022), a escola funciona como máquina de reprodução da branquitude, ensinando corpos pretos a ocupar lugares subalternos. A naturalização desse processo, inclusive quando educadoras pretas reproduzem violências que também as atingem, como o descuido com cabelo crespo, revela a profundidade do que Grada Kilomba (2019) chama de “memórias da plantação”: feridas coloniais reabertas diariamente.

A crise do cuidado, discutida no Capítulo 2, revela-se interseccional. A falta de vagas em creches sobrecarrega avós pretas, mães sozinhas e profissionais da educação infantil. Se a Lei do Ventre Livre transformou ventres de mulheres pretas em fábricas de mão de obra, hoje a negligência com a educação infantil perpetua essa lógica, agora justificada pelo discurso da “irresponsabilidade reprodutiva” das mulheres periféricas (FERNANDES, 2021). A escrevivência, aqui, desmonta essa falácia: a culpabilização das mães oculta um Estado que nega direitos básicos enquanto lucra com o trabalho precarizado dessas mesmas mulheres.

No Capítulo 3, demonstrei como práticas cotidianas constroem, desde cedo, um regime de hierarquização racial. A seletividade no cuidado, quando crianças brancas recebem mais atenção e afeto, enquanto crianças pretas são tratadas com mais rigidez ou até violência simbólica, ensina que corpos pretos valem menos. Crianças pretas, frequentemente rotuladas como “difíceis” ou “problemáticas”, assistem ao elogio constante das crianças brancas, vistas como “príncipes” e “bonecas”. Essas práticas moldam subjetividades, impactam autoestima e senso de pertencimento, e perpetuam a branquitude como padrão de humanidade. O espaço escolar, portanto, deve ser simultaneamente lugar de reprodução e de possibilidade de resistência às desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira.

O racismo age com várias frentes de atuações. O exemplo da creche que me marcou profundamente como profissional e como pessoa que tem um filho na escola. A seleção racial para a distribuição de afeto, a falta de cuidado com os cabelos, a ridicularização, a vista grossa dada a mordidas e agressões que atingiam crianças pretas, a importância exacerbada para mordidas e arranhões em crianças brancas, a retirada forçada de brinquedos de crianças pretas, seguida do privilégio das crianças brancas em escolher e brincar o quanto quiser com brinquedos da creche, é uma constante da manutenção do racismo. Destaco o forte mecanismo do “lugar”: a ideia de saber o seu lugar é imposta a crianças pretas, a negação, a negligência, a exposição e indiferença vividas por essas crianças criam “o lugar” que elas devem ocupar, que pode ser traduzido por subserviência.

A centralização do branco na sociedade criada pelo processo colonial é uma ferida exposta, que nos afeta constantemente. Esse processo que começa enquanto nós, pessoas pretas, ainda somos bebês, às vezes até na ocorrência do nosso nascimento, viabilizada por violências obstétricas, assim não temos lembrança de quando tudo isso começou. Fabricam uma sensação de que é natural a imposição de colocação social, como que em uma corrida, onde alguns são naturalmente vencedores e outros naturalmente perdedores. Sustentam uma lógica para que quem sempre perde não veja opção se não servir quem vence, quem se destaca.

O estímulo positivo de características físicas do tipo “você é uma boneca”, a oferta de carinho e reconhecimento de ações como boas, como “parabéns, príncipe”, acontecendo bem na frente de uma criança pequeninha de forma repetida,

enquanto afirmam para essa criança “você não sabe brincar”, “cabelo ruim”, “você é feinha”, “sua mãe não te deu educação” é entendido pela criança como pessoal, pois ela não possui o recurso físico, emocional e cognitivo de avaliar o entorno.

As técnicas citadas e muitas outras, são procedimentos bastante refinados do racismo estrutural e muito bem aceitas pelas instituições no Brasil. Pode parecer chocante a afirmação que quebrar emocionalmente uma criança, comprometer seu futuro para impor-lhe um lugar subalterno como conservação do comportamento racista colonial, seja aceito pela sociedade, principalmente por instituições de ensino, mas infelizmente essa é uma realidade que se manifesta como a lubrificação e manutenção constante de uma máquina social. A quebra emocional, o auto-ódio, ou ódio ao semelhante é o combustível para a reprodução incessante de um modelo social que vigora.

Observar, me confrontar, absorver, duvidar, escrever, transcrever, ser fiel ao que eu vi, vivi e senti ao longo das minhas observações foi um trabalho com muitas etapas. Um trabalho que poderia ter ficado na poeira do caminho não fosse o olhar sensível das professoras que me orientam. O registro, a escrita é o que orienta minha vida, como um termômetro ou recurso de ancoragem, é a forma que eu encontrei de colocar minha visão no mundo, na verdade uma forma, até de me manter no mundo, diante da minha diversidade cognitiva, comportamental, somadas às questões étnicas.

Foi um longo caminho até aqui. À medida em que meu registro escreviente foi se desenrolando e dando forma a este trabalho, novas notas escrevientes foram se desenvolvendo para que o trabalho acontecesse. Escrevi parte do projeto de mestrado dentro da maternidade, com 37 semanas de uma gestação muito complicada, em que precisei ficar internada para garantir a minha segurança e a do bebê. Entrei para o Mestrado de Sociologia Política com um bebê de 4 meses, fazendo um percurso da Baixada Fluminense ao Centro do Rio, e posteriormente da Baixada Fluminense à Zona Sul do Rio de Janeiro. Como eu disse, foi um longo caminho, muito além da geografia.

Entre o sabor da conquista e o começo do abandono parental, fazia longos percursos durante a noite, tirava leite do peito com a bomba no banheiro da

faculdade. Quando as aulas passaram do centro para a zona sul, precisava sair quase meia hora antes da aula acabar para conseguir pegar o último ônibus para o bairro em que eu morava. À medida em que fui ficando cada vez mais sozinha com minha maternidade, logo, com mais obstáculos para seguir a pós graduação, tive o quintal da casa em que morava invadido, precisei me mudar para a região central do Rio de Janeiro às pressas, para ter mais acesso e um pouco mais de rede de apoio para conseguir estudar e cuidar sozinha um bebê.

Tive muitas dificuldades, não tinha tempo, nem sono de qualidade para conseguir manter as atividades e os trabalhos em dia. Entre crises e tratamentos alternativos, consegui uma vaga na creche quando meu filho fez dez meses. Em uma creche que atendia de 8hs às 11h e 45 min. Eram 3 horas que eu tinha para ler o material das aulas, escrever meus trabalhos, montar apresentações, fazer compras, arrumar a casa, comer, tomar banho, chorar com a minha realidade, fazer terapia e manter meu cognitivo acompanhando as mudanças.

Entre doenças infantis e internações e aulas, eu também reparava que meu filho não aparecia nas fotos da turma, que no vídeo do parabéns da escola as crianças estavam em volta da mesa e meu filho, que não perde um parabéns, estava em sala e não aparecia na imagem. Fui investigar e não demorou para perceber que ele ficava horas amarrado em uma cadeira de alimentação porque era uma “criança que não parava” e “atrapalhava a dinâmica pedagógica da sala”, segundo relato de uma das educadoras. Fui acusada de roubar os sapatos de coleguinhas por uma confusão em que houve trocas. Rapidamente percebi o peso de uma família monoparental de mãe preta.

Por muitas vezes me vi desesperada com prazos e com a burocracia acadêmica. Os limites estabelecidos que não comportavam o formato de vida frenética como a que eu estava submetida. A dificuldade de encontrar vaga na creche, a fila de espera de meses para receber uma vaga que não contemplava um terço das necessidades que eu tinha no momento. Ao mesmo tempo que eu sentia a pressão de não ser um homem, branco, solteiro, sem filho, de classe média/alta, livre para participar de todos os congressos, publicações e eventos acadêmicos exigidos, também tive olhares compreensivos e gestos de confiança que me deram suporte para que eu cruzasse a linha das impossibilidades.

Muitas vezes me perguntaram porque eu não desistia ou se eu não tinha vontade de desistir. E a resposta é que eu não vejo do que eu posso desistir, sigo o caminho das possibilidades que aparecem de viver, ainda não cheguei na fase de escolhas conscientes, ainda luto para estar viva e ter o mínimo de dignidade para criar meu filho e seguir vivendo. Produzir academicamente por si só é muito desafiador, porém pode ser mais pesado para quem carrega mais camadas de estigmas sociais, para além do tempo necessário a ser investido.

A escrevivência não apenas coloca as perspectivas sociais de mulheres pretas cientistas, como eu, no centro do debate, tanto na condição de observadoras quanto como sujeitas de observação, mas também dá visibilidade às mulheres pretas escravizadas que cuidaram das casas, das crianças e das famílias dos “proprietários”, enquanto eram brutalmente apartadas de seus próprios filhos e familiares. Evoca também a figura da mulher mais velha, que preparava lanches, contava histórias e embalava bebês e crianças no colo, um contato físico e afetivo que, na época, não era comum às mães e pais brancos.

Essa mesma mulher, que se transformou na babá, assegurou à mulher branca moderna o direito de estudar, dirigir, ter vida social, ingressar no mercado de trabalho, alcançar autonomia financeira e ocupar cargos de prestígio, enquanto dormia em quatinhos dos fundos das chamadas “casas de família”, em esquemas exaustivos de 15/15 dias, que configurava poder ir em casa duas vezes a cada mês, sem direitos trabalhistas. Criava os filhos brancos com o carinho, que faltou a seus próprios filhos, negligenciados em favelas, sendo criados por irmãos mais velhos ou , soltos nas ruas, expostos à violência policial, à fome e à vulnerabilidade extrema.

Me apropriar da escrita e das ferramentas científicas expõe um poder que era apenas concedido a perspectiva do homem branco e letrado, e hoje apenas 2 gerações depois, e programas sociais de igualdade racial escrevo sobre mulheres pretas sub escolarizadas do qual minha avó e minha mãe estão inseridas, eu escrevo com minhas mãos guiadas por quem o sistema racial brasileiro negou a educação a o letramento formal e intelectual e garantiu um lugar social silenciado pelo trabalho de sobreviver.

Enquanto escrevia este trabalho me retornou a consciência, através do livro *Ensinando a transgredir* de Bell Hooks, o que eu queria desde criança, que era escrever, na verdade ter minha escrita notada. Por algum atravessamento estranho que não me recordo, não considerava escrever para ser lida em vida. Acho que eu tinha uns nove ou dez anos quando pedi de presente uma diário, e ali eu decidi escrever coisas da minha vida, e coisas criadas, para trazer mais emoção ao leitor que leria quando eu não estivesse mais viva, como diários encontrados e publicados em forma de biografia. Assim eu iniciei minha trajetória de “caderneira”, “escrevedeira”, colecionadora de histórias que me abriu caminho para a pesquisadora que estou me tornando.

Entendo como muito importante salientar nestas palavras finais que além deste trabalho apresentar experiências profissionais, observações pessoais e externas coletadas por meio de pesquisas, livros, teses, dissertações e reportagens. Boa parte do meu relato e observação também foi vivido e experienciado por mim, uma mulher preta vinda do bairro conhecido como Lixão de Gramacho, que se mudou para a região central do Rio de Janeiro, pela falta de acesso, de segurança e de vaga de creche. Que não retornou ao mercado de trabalho após a maternidade, que teve muitas complicações para a realização do mestrado e da escrita deste trabalho.

Embora tenha recebido apoio do pouco entorno familiar que tenho, foi feito muito esforço da minha mãe, e dos avós paternos para que eu conseguisse frequentar as aulas e escrever, porém pessoas adultas que trabalham, têm compromissos e questões de saúde não podem acompanhar uma criança por oito ou nove horas por dia, sete dias por semana durante dois anos. A dificuldade de vagas em creches, e o horário de atendimento das 8hs às 11h e 45min no primeiro ano, e de 8h às 15h no segundo ano, foi fundamental para minha sobrecarga física, mental e emocional.

Mesmo saindo da margem de baixa escolaridade comum às mulheres e principalmente às pretas e mulheres pobres do Brasil, concluído o ensino superior e ingressado em uma pós graduação, me encontro no mesmo lugar ou em lugar muito parecido com o das mulheres citadas neste trabalho. Tenho o meu tempo de estudo e produção comprometido, e inviabilidade de ingressar no mercado de trabalho,

impossibilidade temporária de construir uma carreira, com vulnerabilidade financeira, mãe, caminhando para os 40 anos, dependente de auxílio do governo, rotulada como incapaz. Após muitas dificuldades com o prazo de término, encerro este trabalho após duas semanas ter conseguido, finalmente, vaga em uma creche filantrópica com horário estendido.

Fui avaliada algumas vezes por professores como uma aluna de escrita medíocre, perdida, incapaz de estabelecer clareza entre minha pretensão de trabalho e as linhas de pesquisa, bibliografia e metodologias. O auxílio de professoras incríveis, assim como o contato com um material bibliográfico mais diverso, composto por sociólogas e outras acadêmicas pretas, nortearam o caminho da minha escrita, ajudando-me a conciliar esses aportes com outros importantes autores da sociologia.

Ao longo da escrita, comecei a encontrar sentido em tudo que aprendi e a valorizar profundamente esse aprendizado. A escrevivência, como via metodológica, e todas as autoras que citei, em especial Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, bell hooks e Grada Kilomba, me ajudaram a reconhecer a potência da produção de conhecimento a partir de experiências sociais mais amplas, nas quais nossa vivência não está dissociada da investigação. Afinal, “a escrevivência nos ajuda a pensar” e “quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia.”

Ao finalizar, volto à imagem do menino Luís, cuja fralda suja esperou enquanto outras eram trocadas. Ele me lembra que a infância de crianças pretas brasileiras ainda é um projeto interrompido. Mas na recusa em silenciar, minha, das colegas de profissão, das mães que brigam por vagas, há um futuro possível. Um futuro onde, parafraseando Gonzalez (1984), o “lixo” não apenas fala, mas escreve sua própria história.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS - **Dez Perguntas Para. Conceição Evaristo**. 2020

disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOUERI, Aline Gatto; SACAGAMI, Victoria; SEMENTE, Marcella. **Branco e masculino, STF pode mudar em 2023**. *Gênero e Número*, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/homens-brancos-stf/>. Acesso em: maio 2025.

BRASIL, Emanuelle. **Empobrecimento de mulheres que trabalham na educação infantil**. Edição de Geórgia Moraes. *Agência Câmara de Notícias*, 8 dez. 2023. <https://www.camara.leg.br/noticias/1024568-debate-alerta-para-empobrecimento-de-mulheres-que-trabalham-na-educacao-infantil/>

CASTRO, Nathália. **13 mil crianças estão na fila de espera por vaga em creches no Rio**.

RJ 1ª Edição. TC 26:38 até 31:24. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2024.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/video/13-mil-criancas-estao-na-fila-de-espera-por-vaga-em-creches-no-rio-12394507.ghtml>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos **O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão**. Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum, São Paulo, 9(2), 1999

**Censo Escolar 2022:**

<https://www.camara.leg.br/noticias/1024568-debate-alerta-para-empobrecimento-de-mulheres-que-trabalham-na-educacao-infantil/>

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Soc. estado. 2016, vol.31, n.1.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Editora Boitempo, São Paulo, 2019.

CLIFFORD, Nabby. **Preta é minha cor**. São Paulo: UICLAP, 2023.

CRUZ, Denise Ferreira da Costa. **Que leveza busca Vanda?** Ensaio sobre a lida do cabelo crespo no Brasil e em Moçambique. Tese de Doutorado em Antropologia. UNB, Brasília, 2017.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Abuso brutal de menino na prisão, em 1926, estabeleceu a maioria penal em 18 anos**. Recife, 2015. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2015/07/abuso-brutal-de-menino-na-prisao-em-1926-estabeleceu-a-maioridade-penal.html>. Acesso em: Março de 2025.

EVARISTO, Conceição. **“A escrevivência e seus subtextos”**. In: **Escrevivência: a escrita de nós** : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020a.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**. Dez perguntas Para: Conceição Evaristo, Entrevistadora: Tayrine Santana. Itaú Social, 9 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: março 2024.

FAZZIONI, Natália Helou. **Nascer e Morrer no Complexo do Alemão**: políticas de saúde e arranjos de cuidado/ Natália Helou Fazzioni - Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2018

FELISBERTO, Fernanda. **Escrevivência como rota de escrita acadêmica in Escrevivência: A escrita de nós** Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Camila. **Casas de “tomar conta” e creches públicas**: relações de cuidados e interdependência entre periferias e Estado. Rio de Janeiro. 2021

FERNANDES, Camila. **Figuras da causação**: as novinhas, as mães nervosas e mães que abandonam os filhos. Editora Telha. Rio de Janeiro, 2021.

FERNANDES, Fernanda. **A história da educação feminina**. MultRio, Rio de Janeiro, 2019. Acesso em Junho, 2023. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-historia-da-educacao-feminina>  
Acesso em 20 de Junho de 2024.

FERREIRA, Emerson Benedito. **Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos**. São Carlos SP. 2019. Acesso em: Agosto 2023  
Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11356/Emerson%20Benedito%20Ferreira%20-%20Tese%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar

FISHER, Berenice, e Tronto, Joan. **Toward a Feminist Theory of Caring**. In: Abel, Emily K. & Nelson, Margaret K. (eds.). **Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives**. Albany: State University of New York Press, 1990.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Dados sobre a primeira infância no Brasil**. 2023. Atualizado com base na PNAD.

Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/>. Acesso em: Agosto 2023.

FREITAS, Henrique. **O arco e a Arkhé**: Ensaios sobre Literatura e Cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GOMES, Jerusa Vieira. **Socialização: um problema de mediação?**. Psicologia-Usp, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1990 Tradução.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000805970> Acesso em: jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afrolatinoamericano**. Havana 2009

Disponível em: Gonzalez - Por um feminismo afrolatinoamericano.pdf

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça, cor, cor da pele e etnia**. cadernos de campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **A “crise dos cuidado” e os cuidados na crise**: refletindo a partir da experiência brasileira. SOCIOL. ANTROPOL. Rio Janeiro, V.14:01: e230050, 2024.

GUTERRES, José Eduardo. A sobrecarga do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres no Brasil: como cuidadores profissionais melhoram a qualidade de vida das famílias. **Personale Saúde**, 18 dez. [2023]. Disponível em: <https://personalesaude.com.br/a-sobrecarga-do-trabalho-de-cuidado-realizado-pelas-mulheres-no-brasil-como-cuidadores-profissionais-melhoram-a-qualidade-de-vida-da-s-familias>. Acesso em: maio 2025.

HIRATA, Helena. **O Trabalho de Cuidado**. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, v.13, n.24, 2016.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres**. ISSN 1517-5901 (online) Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais, nº 53, 2020, p. 22-34.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Estudo mostra desigualdades de gênero e raça no Brasil em 20 anos**.

Disponível em:  
[https://www.ipea.gov.br/portal/mestrado-profissional-em-politicas-publicas-e-desenvolvimentodesafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2832:catid=28&Itemid=23](https://www.ipea.gov.br/portal/mestrado-profissional-em-politicas-publicas-e-desenvolvimentodesafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2832:catid=28&Itemid=23). Acesso em: agosto de 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil: 2022**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 58. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4>. Acesso em: maio 2025.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

KILOMBA, Grada. “Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento”. In: **Memórias da plantação** - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LÂNES, Patrícia; GOMES, Lilian. **Rua Marielle Franco e Beco Eduardo de Jesus: Toponímia Urbana e Conflitos de Memória no Rio de Janeiro**. In: BEZERRA, Daniele B. et. al. Memória coletiva: entre lugares, conflitos e virtualidade. Porto Alegre: Casaletas; Pelotas: PPGMP/UFPel, 2021

LUCIO, Lorrana Ferreira. **A Voz para a Autodefinição: Estudo sobre Podcasts com Temas do Feminismo Negro na Plataforma Spotify**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ/UCAM. Ipanema, Rio de Janeiro, 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Brasília 2023. Acesso: setembro de 2024

Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>

MARCONDES, Gláucia dos Santos. **Avós que residem com netos: características dos arranjos doméstico-familiar multigeracionais no Brasil a partir de 1990**. Campinas, SP. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” / Unicamp, 2019.

MARTINS, Maria aparecida dos; MELLO, Ana Maria. **Dor de mordida tem cor?** In: MELLO, Ana Maria et al. (Orgs.). O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras. Porto Alegre: ArtMed, 2010

MUNANGA, Kabengele. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. Cadernos.** Penesb, ISSN: 1980-4423. Volume/Número/Paginação/Ano: n. 12, p. 169-203, Niterói, 2010

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Portal Lunetas**, 09 dezembro [2020].

Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negrasassassinadas/>  
Acesso em: junho de 2022.

ONU MULHERES. As mulheres no mundo do trabalho em mudança: por um planeta 50-50 em 2030 é o tema da ONU para o Mês das Mulheres. **ONU Mulheres Brasil**, 8 mar. [2017]. Disponível em:

<https://www.onumulheres.org.br/noticias/as-mulheres-no-mundo-do-trabalho-em-mudanca-por-um-planeta-50-50-em-2030-e-o-tema-da-onu-para-o-mes-das-mulheres/>.  
Acesso em: maio 2025.

ONU MULHERES. *Cinco pontos para acelerar o empoderamento econômico das mulheres.* **ONU Mulheres Brasil**, 6 março [2024]. Disponível em:

<https://www.onumulheres.org.br/noticias/cinco-pontos-para-acelerar-o-empoderamento-economico-das-mulheres/>. Acesso em: maio 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 209-226, [2010].

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas encontradas e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PORTELA JR., Aristeu. **A nação em disputa**. Recife: Editora UFPE, 2020

PRASER, Anna Luisa, Mulheres que criam filhos sozinhas. **Agência Brasil**.

Brasília, 17 de agosto [2023]. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/no-brasil-11-milhoes-de-mulheres-criam-sozinhas-os-filhos>. Acesso: Outubro 2024

RAGO, Maria Eduarda Costa; CARVALHO, Maria Clara Soares Pereira de. **Caso Bernardino:** brutalidade e racismo no sistema penal brasileiro em 1926. Boletim de Notícias do Consultor Jurídico, 2021. Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/2021-out-20/caso-bernardino-brutalidade-racismo-sistema-penal-1926>. Acesso em: Março de 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Contratadas como auxiliares de educação infantil, profissionais exercem função de docente.** Redação. *Revista Educação*, edição 246, publicado em 31 jan. 2018. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2018/01/31/contratadas-como-auxiliares-educacao-in>

fantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/?utm\_source=chatgpt.com. Acesso em: jun. 2025.

RCNEI - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V. 1 Brasília 1998.

SANTIAGO, Flávio. **Creche e racismo**. Universidade Zumbi dos Palmares, São Paulo 2014. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTIAGO, Flávio. **“Não é nenê, ela é preta”**: Educação infantil e pensamento interseccional. Educação em Revista, v.3. Belo Horizonte, 2020  
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220090>

SILVA, Cláudia Aparecida do Nascimento e; BACKES, José Licínio, **Currículo, Diferença e Educação Infantil**: as crianças negras são importantes. Revista Teias DOI: 10.12957/teias.2023.78770 v. 24 n. 75 out./dez. 2023.

SILVA, Maria Nilza da. **A Mulher Negra**. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº 22. Março de 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>>.

SILVA, Chris Giselle P. P. da. **Código Mello Mattos**: um olhar sobre a assistência e a proteção aos menores. Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rlahis/article/view/3315>. Acesso em: Abril de 2025.

SHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **O método bacadafá**: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da corte imperial (1870 a 1980) p. 199. In História da educação nº 18, Rio Grande do Sul 2005.

WEISS, Raquel; BUENO, Winnie. **Pensar o mundo na encruzilhada**: mulheres negras e a teoria social. Civitas: Revista de Ciências Sociais, v. 24, n. 1, 2024.

UNFPA. **Da Lei do Ventre Livre aos dias atuais**: direitos sexuais e reprodutivos das mulheres negras no Brasil sob uma perspectiva histórica. Fundo de População das Nações Unidas. Brasil, 2023.

WESTIN, Ricardo. **O menino que mudou a maioria penal**. Agência Senado, 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/17/o-menino-que-mudou-a-maioridade-penal>. Acesso em: maio de 2025.