



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM GEOGRAFIA

Inaê Caroline Duarte Ferreira
**VIVÊNCIAS REAIS NA PELE É COISA QUE A GENTE NÃO PEDE:
REFLEXÕES SOBRE RACISMO E MEMÓRIAS INFANTIS**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO,
2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

INAÊ CAROLINE DUARTE FERREIRA

**VIVÊNCIAS REAIS NA PELE É COISA QUE A GENTE NÃO PEDE: REFLEXÕES
SOBRE RACISMO E MEMÓRIAS INFANTIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Corrêa Maia

Rio Claro - SP

2026

F383v	Ferreira, Inaê Caroline Duarte Vivências reais na pele é coisa que a gente não pede : reflexões sobre racismo e memórias infantis / Inaê Caroline Duarte Ferreira. -- Rio Claro, 2026 150 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro Orientador: Diego Corrêa Maia 1. Geografia da Infância. 2. Espaço Escolar. 3. Identidade Negra. 4. Rememoração. I. Título.
-------	---

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

INAÊ CAROLINE DUARTE FERREIRA

**VIVÊNCIAS REAIS NA PELE É COISA QUE A GENTE NÃO PEDE: REFLEXÕES
SOBRE RACISMO E MEMÓRIAS INFANTIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
UFJF/Juiz de Fora (MG)

Profª. Dra. Denise Wildner Theves
UFRGS/Porto Alegre (RS)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 28 de Janeiro de 2026.

Para todas as crianças negras que ainda virão, para as que já estão aqui, brincando e sonhando, e para aqueles que um dia foram crianças negras e carregam, na pele e na alma, as marcas dessa jornada. Espero que minhas palavras ecoem em vocês, como um sussurro que acalenta, ou um abraço que reconforta. Que, de alguma forma, elas lembrem a cada um de vocês que sua voz importa, que sua existência é potência, e que o mundo é tão seu quanto o ar que respiramos.

AGRADECIMENTOS

Antes de começar os agradecimentos em si, gostaria de pontuar que escrevi esta dissertação para minha “eu criança”, porque sentia que ela merecia uma chance de verbalizar suas dores sem ser interrompida ou invalidada. Uma forma de mostrar a ela que, sim, seus sentimentos são válidos e que, entre perdas e vitórias, ela floresceu. Assim sendo, e ciente de que muitos já se sentiram assim na infância, ofereço a vocês escuta, acolhimento e, com otimismo, a possibilidade de se reconectar com essa parte da sua história por meio do reencontro com a sua criança interior. Porque, sim, você pode ser o que quiser. Você pode usufruir e participar de qualquer lugar. O mundo é seu, e o amor, um dia, irá ao seu encontro.

Agora, aos agradecimentos de fato. Irene, minha mãe, obrigada por ser meu porto seguro, minha morada. Hércio, meu pai, pelas inúmeras histórias que você me contou durante nossas viagens para Rio Claro. Cada palavra, cada estrada percorrida, me ensinou a ter orgulho da nossa ancestralidade, da nossa família, da nossa história. Meus irmãos, por serem pedaços do meu ser, tão meus em cada riso e cada lágrima. Minha avó, por ser colo firme e apoio constante, sempre acreditou em mim. Meus amigos, por esse amor que é lar, onde quero me perder e me encontrar. Para aqueles que já não estão mais aqui, espero que meu amor e gratidão atravessem o tempo e o espaço, e os encontrem, onde quer que estejam. Que minhas palavras sejam como abraços distantes, carregados de saudade e eterna gratidão. Diego, meu orientador, por aceitar caminhar ao meu lado, trilhando cada passo dessa jornada comigo. E a todos os outros, tantos rostos e nomes, que me inspiraram, acreditaram em mim e atravessaram esse caminho comigo. A vocês, minha gratidão, que é vasta e profunda como o oceano.

Agradeço também, com sincero respeito e afeto, aos colaboradores desta pesquisa que integraram o Grupo Focal e compartilharam suas memórias, experiências e vivências com generosidade e coragem. Sem a escuta sensível e os relatos potentes de vocês, este trabalho não teria sido possível. Que essa construção coletiva possa transcender para além das páginas, contribuindo para um espaço escolar mais justo e inclusivo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente aos professores doutores membros da banca examinadora, pelas leituras atentas, pelas contribuições generosas e pelas críticas construtivas que ampliaram os horizontes desta pesquisa. Suas observações foram

fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A infância é uma faca na garganta. Nós não a retiramos facilmente.¹

¹ INCÊNDIOS. Direção: Denis Villeneuve. Produção: Luc Déry; Kim McCraw. Roteiro: Denis Villeneuve, baseado na peça de Wajdi Mouawad [S.l.]: Micro_Scope, 2010. 1 DVD (131 min), son., color.

RESUMO

Fundamentado na Geografia da Infância, que reconhece as crianças como agentes sociais ativos na produção e transformação dos espaços, este estudo investiga como as vivências espaciais na infância negra são constituídas por processos de racialização, tomando o espaço escolar como eixo central de análise. A pesquisa emprega uma abordagem qualitativa que integra Grupos Focais com adultos negros sobre suas memórias escolares, a construção de Mapas Vivenciais como técnica de rememoração espacial, além de um levantamento bibliográfico abrangendo estudos sobre racismo, educação e Geografias da Infância. Mediante esta abordagem metodológica integrada, busca-se compreender as memórias e narrativas espaciais de adultos que vivenciaram a infância como crianças negras, com três objetivos interrelacionados: (1) compreender os processos de construção identitária racializada na infância; (2) investigar as manifestações de racismo em espaços educacionais por meio da rememoração; e (3) compreender os impactos duradouros dessas vivências na vida adulta. Assim, ao revelar a complexidade dessas trajetórias, o estudo busca contribuir para o avanço teórico-metodológico da Geografia da Infância, oferecendo novas perspectivas sobre a relação entre infância negra, formação identitária e espaço escolar, bem como para a discussão sobre práticas educacionais que confrontem as dinâmicas do racismo.

Palavras-chave: Geografia da Infância; Espaço Escolar; Identidade Negra; Rememoração.

ABSTRACT

Grounded in the Geography of Childhood, which recognizes children as active social agents in the production and transformation of spaces, this study investigates how spatial experiences in Black childhood are shaped by processes of racialization, centered on the school environment as a primary axis of analysis. The research employs a qualitative approach that integrates Focus Groups with Black adults regarding their school memories, the construction of Experiential Maps as a technique for spatial recollection, and a comprehensive literature review covering studies on racism, education, and Geographies of Childhood. Through this integrated methodological framework, the study seeks to understand the spatial memories and narratives of adults who experienced childhood as Black children, pursuing three interrelated objectives: (1) To understand the processes of racialized identity construction in childhood; (2) To investigate the manifestations of racism in educational spaces through recollection; (3) To comprehend the long-lasting impacts of these experiences in adulthood. By revealing the complexity of these trajectories, the study aims to contribute to the theoretical and methodological advancement of the Geography of Childhood. It offers new perspectives on the relationship between Black childhood, identity formation, and school space, while furthering the discussion on educational practices that confront the dynamics of racism.

Keywords: Geography of Childhood; School Space; Black Identity; Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mãe (Irene) e Pai (Hélcio).....	19
Figura 2 - Cauê (irmão), Inaê (eu) e Felipe (irmão).....	19
Figura 3 - Orlando (avô), Inaê (eu) e Maria Alice (avó).....	20
Figura 4 - Cauê (irmão), Irene (mãe) e Inaê (eu).....	20
Figura 5 - Felipe (irmão), Irene (mãe) e Inaê (eu).....	21
Figura 6 - Eu, Inaê, com 1 ano.....	21
Figura 7 - E.M.E.B. JOÃO SILVA.....	22
Figura 8 - E.M. JOAQUIM GIRALDI.....	22
Figura 9 - Lembrança do batismo.....	25
Figura 10 - Eu, Inaê, ao lado do meu irmão, Cauê, em Santos.....	25
Figura 11 - Da esquerda para a direita, estão meu irmão, Silas, eu, Inaê, minha irmã, Evelise, meu irmão, Cauê e minha irmã, Desirée. Nosso irmão, Giovanni, ainda não havia nascido...26	
Figura 12 - Eu, Inaê, com 2 anos.....	26
Figura 13 - Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com a professora Marli. Sou a segunda aluna da direita, usando calça roxa.....	30
Figura 14 - Hélcio (pai) realizando serviços de eletricista.....	30
Figura 15 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Solána (19 anos).....	99
Figura 16 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Ali (23 anos).....	101
Figura 17 - Figura 18 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Carolina Maria de Jesus (23 anos).....	102
Figura 18 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Patrice (24 anos).....	103
Figura 19 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Taís Araújo (24 anos).....	104
Figura 20 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Dandalunda (25 anos).....	105
Figura 21 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Dorothy (28 anos).....	106
Figura 22 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Conceição Evaristo (30 anos).....	107
Figura 23 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Elza Soares (52 anos).....	108
Figura 24 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Solána (19 anos).....	114
Figura 25 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Ali (23 anos).....	116
Figura 26 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Carolina Maria de Jesus (23 anos).....	117
Figura 27 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Patrice (23 anos).....	118
Figura 28 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Taís Araújo (24 anos).....	119

Figura 29 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Dandalunda (25 anos).....	120
Figura 30 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Dorothy (28 anos).....	121
Figura 31 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Conceição Evaristo (30 anos).....	122
Figura 32 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Elza Soares (52 anos).....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura geral dos encontros do Grupo Focal.....	42
Quadro 2 – Categorização dos Espaços Escolares nos Mapas Vivenciais.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos colaboradores por curso ou setor de atuação na UNESP Distribuição dos colaboradores por curso ou setor de atuação na UNESP (Rio Claro).....	82
Gráfico 2 - Distribuição etária dos colaboradores do estudo.....	83
Gráfico 3 - Identificação de Gênero dos Colaboradores da Pesquisa.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
SP	São Paulo
RC	Rio Claro
GF	Grupo Focal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
NEGED	Núcleo de Ensino de Geografia e Didática
IGCE	Instituto de Geociências e Ciências Exatas

SUMÁRIO

ANTES DE TUDO.....	17
1.1 Antes de tudo: meus lugares no mundo.....	17
1.2 Antes de tudo: meu nome, meu destino.....	24
1.3 Antes de tudo: os porquês.....	28
2. NO FIO DA NAVALHA: INTRODUÇÃO.....	32
2.1 Objetivos.....	36
2.2 Metodologia.....	37
2.2.1 Pressupostos teóricos metodológicos.....	37
2.2.2 Procedimentos da pesquisa.....	43
3. A CRIANÇA.....	49
3.1 Entre o surgimento e os caminhos: a infância.....	49
3.2 Toda criança pertence a um lugar: infâncias e raízes espaciais.....	56
3.3 Infâncias em cores: a pluralidade das vivências infantis.....	61
3.4 Construção da identidade racial na infância negra: pertencimento e resistência.....	65
4. A MEMÓRIA.....	74
4.1 Das memórias de uma criança para a construção de um adulto: a infância negra, o espaço escolar e a formação de identidade.....	74
5. O ADULTO.....	82
5.1 A infância que persiste: conhecendo os colaboradores da pesquisa.....	82
5.2. Espaços coetâneos: os passos de adulto dentro dos passos de criança - memórias da infância e identidade negra a partir dos Grupos Focais.....	87
5.3 O Nascer de Si no Mundo: Mapas vivenciais e suas narrativas.....	97
6. O FIM QUE DEVERIA SER O COMEÇO: ÀS ALEGRIAS.....	112
7. AMOROSIDADE ESPACIAL: O AMOR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO.....	125
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

ANTES DE TUDO

Antes desta dissertação, antes mesmo de me tornar quem sou hoje, sento-me para escrever não apenas palavras, mas fragmentos da minha história, memórias que emergem em narrativas. São essas palavras que conduzirão o leitor às minhas origens e ao que denomino "Antes de Tudo": o percurso que trilhei desde a infância, percorrendo a educação básica até a pesquisa acadêmica, culminando neste mestrado em Geografia, na linha de Educação. E é por meio desta narrativa, que me expõe à análise, que exploro a origem da ideia para este trabalho.

1.1 Antes de tudo: meus lugares no mundo

A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer
Doce lugar
Que é eterno no meu coração
Que aos poetas, traz inspiração
Pra cantar e escrever
Ai, meu lugar

(Arlindo Cruz. (2007). Meu Lugar [Canção]).

De certa forma, as pessoas costumam dizer que minha infância foi simples. Acredito que elas estão equivocadas, pois minha infância foi tudo, menos simples. Penso assim porque minhas primeiras recordações dela foram em um sítio. Houve uma cidade antes disso, quando meus pais, Irene e Hélcio (Figura 1), estavam juntos, mas não me lembro desse tempo. Eu tinha um ou dois anos quando eles se separaram. Meu irmão Cauê e meu falecido irmão Felipe (Figura 2), filho de outro pai, devem ter lembranças mais claras desse período, mas não vamos nos alongar nisso.

O sítio era uma vasta área de terra, grande o suficiente para ser chamado de fazenda, mas que sempre considerei um sítio, onde, inicialmente, viviam cinco famílias. Minha família morava em uma casa, enquanto meus avós, Orlando e Maria Alice (Figura 3), viviam em outra, bem perto da nossa, logo na entrada da propriedade. Mais adiante, ficava a casa de uma família com um garotinho; em seguida, a residência do meu padrasto, que dividia o terreno com outra família. Por fim, no extremo da propriedade rural, havia uma última casa, habitada por pessoas sobre as quais eu sabia muito pouco. Apesar da distância entre as casas, todos colaboravam na manutenção da terra e em outras atividades do dia a dia.

Embora não me lembre com clareza da primeira casa onde moramos, a maior parte das minhas memórias — e também o cenário recorrente dos meus sonhos — pertence à casa para a qual nos mudamos depois, quando passamos a viver com meu padrasto, ainda no sítio. Não tenho fotos dessa época, mas recordo que, inicialmente, fomos apenas eu, minha mãe e meus irmãos (Figuras 4 e 5). Mais tarde, após os vizinhos do meu padrasto se mudarem, meus avós também foram morar conosco, reforçando os laços familiares naquele espaço que marcaria profundamente minha infância.

Acredito que o sítio era um lugar mágico. Meus irmãos e primos, que nos visitavam com frequência, sempre dizem que era o melhor lugar para ser criança. Tínhamos espaço para correr, brincar e cuidar dos animais, nadávamos em rios e lagoas e, sobretudo, tínhamos nossos avós por perto. Foi lá que aprendi a andar a cavalo, tirar leite da vaca, cuidar da horta e das galinhas e, mais que tudo, foi lá que minha imaginação ganhou asas.

Entre as brincadeiras, a que mais me marcou era ir até a mata para brincar de Caipora². Pintávamos o corpo com urucum, subíamos em árvores e nos perdíamos naquele mundo de folhas e histórias inventadas. Foi assim que ganhei o apelido de Tainá, inspirado no filme *Tainá – Uma Aventura na Amazônia*³. Para quem não conhece, Tainá é uma menina indígena, corajosa e sábia, que vive com o avô na floresta amazônica. O apelido não veio só das brincadeiras, mas também da aparência: olhos escuros e puxados, cabelo negro e pele parda (Figura 6).

Essas características fenotípicas estão alinhadas com minha ascendência indígena. Segundo meu pai, minha bisavó era indígena, uma das mulheres mais bonitas que ele já viu. Nas memórias de infância dele, ela aparece como uma figura serena e forte. Nunca a conheci, nem sei como era seu rosto, pois meu pai não guarda retratos dela. Às vezes, imagino seus traços, se tinha os mesmos olhos que os meus ou se seu sorriso carregava histórias que jamais ouvirei.

Sinto saudades daquele lugar. O sítio foi meu primeiro mundo, onde eu vivia para ser acordada pelo meu avô, tirar leite da vaca e levá-lo ainda fresco para minha avó. Depois, era hora de brincar com minha prima: pega-pega, bonecas ou qualquer invenção nossa. O almoço reunia todos à mesa e, se meu tio aparecia, a tarde virava aventura; ele nos levava para nadar no rio ou pescar até o sol se cansar. À noite, víamos vagalumes dançando no escuro como

² A Caipora apresenta um status de gênero ambíguo e, em algumas regiões, pode ser identificada como Curupira. É reconhecida como guardiã dos animais da mata, cabendo-lhe intermediar o acesso humano a esses seres — aprecia tabaco e pequenos objetos para brincar —, além de cuidar de animais feridos, zelar por eles em espaços específicos da floresta e favorecer sua reprodução (de Almeida, 2013).

³ TAINÁ: uma aventura na Amazônia. Direção: Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Produção de Pedro Carlos Rovai e Jaime A. Schwartz. Brasil: Columbia TriStar do Brasil, 2001. 1 DVD (90 min.), son., color.

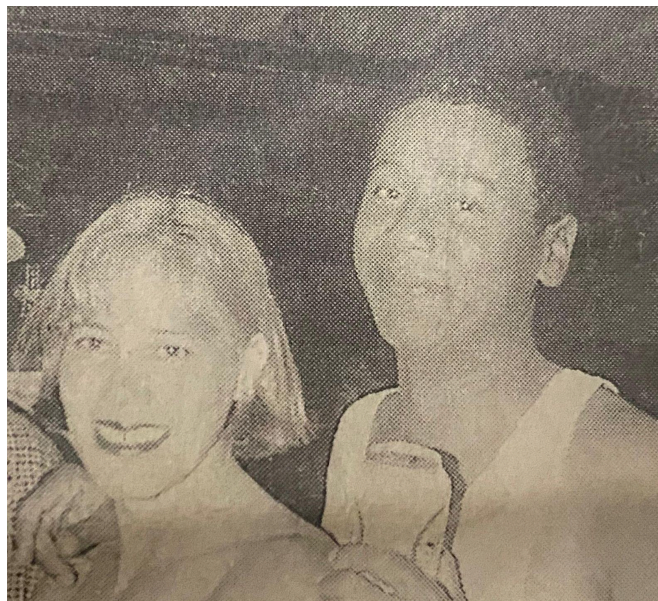
estrelas que desciam para brincar conosco. Então voltávamos para casa, tomávamos banho e assistíamos a um filme até o sono vencer. Ali era meu lugar no mundo.

A vida, porém, foi me apresentando outros espaços, e o segundo lugar que aprendi a amar foi a escola. A Escola João Silva (Figura 7), na zona rural de Aguaí, era um cenário especial. Tudo me encantava: a professora Marli, do primeiro ano, e sua irmã, Irene, do terceiro ano — minhas primeiras mestras, que despertaram meu amor pelo aprendizado. Minha avó ainda mantém contato com elas, especialmente com Irene, minha favorita, que até hoje pergunta por mim e pelo meu irmão Cauê. Na minha época, a diretora era Dona Vera, ou Verinha, uma figura chique e simples, um pouco brava, mas sempre dedicada. Foi nessa escola, cercado por essas figuras inspiradoras, que aprendi, brinquei de amarelinha, fiz amigos e fui tão feliz que não queria ir embora. Por isso, foi profundamente doloroso deixar aquela escola para cursar o Fundamental II na cidade.

Essa transição, no entanto, não foi fácil. A chegada à cidade me pareceu estranha e árida: não havia árvores, só concreto. Nenhum rio para nadar, nenhum animal para correr ao meu lado. Mesmo triste, entendi que era um passo necessário. Na nova realidade, contudo, um rosto familiar me trouxe conforto: na Escola Joaquim Giraldi (Figura 8), reencontrei Dona Verinha, agora bibliotecária. Passei a ajudá-la a organizar livros, e ali nasceu meu terceiro lugar favorito no mundo: a biblioteca. Era como se a professora Irene, que já havia despertado em mim o amor pela leitura, agora me guiasse até aquele cantinho silencioso, onde encontrei refúgio. Mesmo cercada de colegas, às vezes me sentia deslocada, mas os livros eram um porto seguro.

Esse porto seguro foi essencial para o que estava por vir, já que perdi meu irmão Felipe antes de concluir o Ensino Fundamental II e os livros foram uma das coisas que me ajudaram com o luto. Com essa perda, quando entrei no Ensino Médio, algo em mim se quebrou. O mundo concreto da cidade, que já me parecia árido, agora via suas cores definitivamente desbotarem, sepultando o verde vivo da minha infância; envelheci por dentro, embora fosse tão jovem. Para mim, o Ensino Médio foi o enterro da criança que brincava de amarelinha. Minha infância, aquela fase de alegria, foi cremada junto com a partida do meu irmão, e eu decidi não olhar para trás; era doloroso demais. Já não tinha meus lugares preferidos nem minha pessoa favorita ao meu lado. Nesse vazio, porém, havia outras histórias a descobrir, como a origem do meu nome e o significado que ele carregava. Era dentro de mim mesma que eu estava prestes a encontrar um novo caminho; um caminho que, no fim, não significava apagar o passado, mas sim fazer as pazes com a criança que eu havia sido e honrar a felicidade que um dia foi tão real.

Figura 1: Mãe (Irene) e Pai (Hélcio).



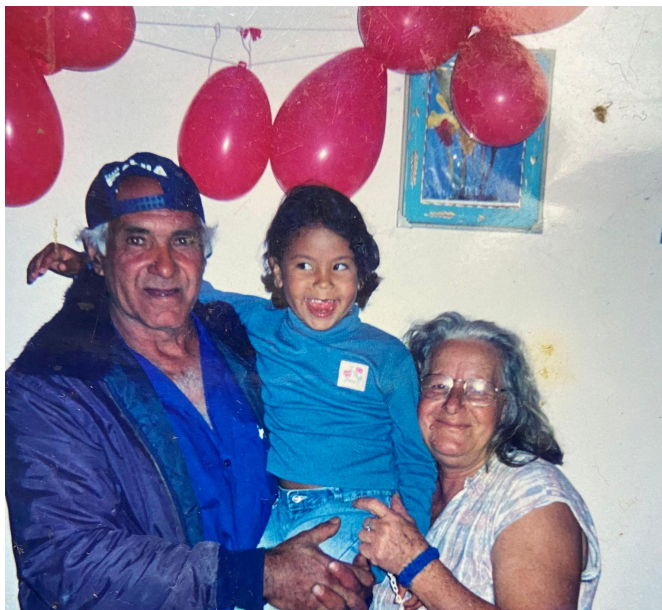
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 2: Cauê, (eu) Inaê e Felipe.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 3: Orlando (avô), (eu) Inaê e Maria Alice (avó).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 4: Cauê, Irene (mãe) e (eu) Inaê.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 5: Felipe, Irene (mãe) e (eu) Inaê.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 6: Eu, Inaê, com 1 ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 7: E.M.E.B. JOÃO SILVA.



Fonte: GOOGLE. Imagem de satélite de Aguaí, SP. Google Maps. 18 de junho de 2025. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/UJ95igffRFejmejGA>.

Figura 8: E.M. JOAQUIM GIRALDI.



Fonte: GOOGLE. Imagem de satélite de Aguaí, SP. Google Maps. 18 de junho de 2025. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/odxNuLKW2ddnwNP69>.

1.2 Antes de tudo: meu nome, meu destino

Canta, criança, para dormir,

Dança ciranda para acordar.

Doce balançar,

A menina, agora, ora Inaê Odoyá.

(Thomaz Panza, Dori Caymmi. (2016). Inaê [Canção])

Na infância, incomodava-me o meu nome (Figura 9). Perguntava à minha mãe, repetidamente, qual era seu significado, e ela respondia com simplicidade: tinha ouvido em uma novela, achara bonito e combinava com o do meu irmão, Cauê. Ponto. Inaê. Nada mais. Eu detestava aquela sonoridade, I-N-A-Ê, tão diferente, tão única. Enquanto as outras meninas carregavam nomes de raízes italianas ou francesas, o meu parecia não ter história, apenas erros de pronúncia que eu, cansada, corrigia. Até que, no ensino médio, um trabalho sobre as religiões de matrizes africanas me revelou o que minha mãe, talvez sem saber, havia intuído.

Veja bem: quando realizei este trabalho em 2015 ou 2016, não me recordo o ano exato, a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino do país, um marco necessário, já estava implementada (Brasil, 2003). Porém, a realidade das salas de aula, como atesta minha própria trajetória, era outra. Como estudante da rede pública durante toda a minha vida escolar e além dela, posso contar nos dedos de uma mão, sobrando dedos, as ocasiões em que África ou as religiões de matriz afro-brasileira foram realmente abordadas de forma aprofundada, além de menções superficiais. O preconceito persistia, camuflado em silêncios constrangedores, na alegação de "não haver tempo" no currículo, nos olhares desconfortáveis quando essas temáticas emergiam.

A lei existe, como aponto anteriormente, mas precisa ser vitalizada: requer formação docente, materiais descolonizados, ocupação efetiva de espaços. Cada livro aberto, cada debate travado, representa um avanço. E é por isso que persistimos: porque essa conquista não é o ponto final, mas o primeiro degrau de uma longa escada que ainda estamos subindo. Com isso em mente, vamos retomar a história sobre o meu nome. Ao pesquisar para o trabalho sobre as religiões afro-brasileiras, os orixás Oxalá, Ogum, Xangô, encontrei Iemanjá. Janaína. Inaê. E ali, entre os arquétipos divinos, encontrei meu nome. Não mais um acaso televisivo,

mas uma herança cultural escondida em sílabas. Iemanjá, a rainha das águas. Inaê, sua variação, ecoando em mim.

Você, caro leitor, deve estar se perguntando: *"Está bem, Inaê, mas qual é a relação disso com o que será abordado na sua dissertação?"* Veja bem: minha família inteira é católica. Tanto por parte da minha mãe quanto do meu pai, cresci com o catolicismo como verdade absoluta. As outras religiões, especialmente as de matriz africana, eram “proibidas”, “coisa do diabo”. Por isso, quando descobri o significado do meu nome, Inaê, fiquei dividida. Como poderia carregar um nome ligado a algo que me ensinaram ser errado? Senti vergonha. Medo. Cheguei a achar que era uma ofensa a Deus.

Mas, ao mesmo tempo, algo dentro de mim resistia: como aquele nome não poderia ser meu, se ele me pertencia tanto quanto o meu próprio corpo? Digo isso porque, ao ler sobre Iemanjá e sua conexão com o mar, reconheci meu próprio reflexo. Fui uma criança sensível, encantada pela água — sempre a última a sair da piscina. O mar era o único lugar onde eu me sentia verdadeiramente conectada comigo mesma. Visitava-o uma vez por ano, quando meu pai nos levava, a mim e ao meu irmão Cauê, para Santos (Figura 10), onde moravam nossos irmãos mais velhos (Figura 11).

Entretanto, quando somos crianças, habitamos um mundo em que a palavra do adulto é lei. Absorvemos suas crenças como verdades absolutas, sem espaço para o questionamento. Foi apenas na universidade, através de amigos e colegas, que tive a oportunidade de conhecer as religiões de matriz africana e, assim, começar a compreender não apenas o que elas eram, mas também quem eu era. E então, veio o dia decisivo: fui a uma gira de Exu, e ele disse, sem rodeios: *“Seu nome é seu destino”*.

Meu nome era meu destino. Foi ali que finalmente entendi quem era Inaê.

Escrevo essa história neste memorial porque demorei anos para me reconhecer por meio do meu próprio nome, do meu próprio corpo, da minha identidade. Não faço isso para culpar meus pais; eles apenas reproduziram o que lhes foi ensinado, o preconceito herdado. Mas hoje me pergunto: como teria sido construído o senso de autoimagem da Inaê criança (Figura 12) se, na escola, lugar que tanto amava, alguém tivesse lhe contado a origem do seu nome? Se tivessem explicado o que são os orixás, se tivessem discutido as matrizes afro-brasileiras, como está previsto em Lei, além da superficialidade de um trabalho escolar? Se tivessem conversado com ela, explicando que estava tudo bem ter o nome que tinha e que não era “coisa do diabo”?

Entretanto, não se engane, aqui não ficarei presa no “e se”. O que aconteceu me trouxe até aqui: até esta dissertação, até a pessoa que sou hoje. Talvez tenha sido necessário para que,

de alguma forma, eu pudesse falar sobre isso e tocar outras pessoas, outras Inaês. Hoje compreendo que minha jornada na educação, desde as primeiras letras até a Geografia acadêmica, sempre foi também uma busca por significados, pelas raízes que, mesmo quando ignoradas, moldam nosso caminho.

Figura 9: Lembrança do batismo.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 10: Eu, Inaê, ao lado do meu irmão Cauê em Santos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 11: Da esquerda para a direita, estão meu irmão, Silas, (eu) Inaê, minha irmã, Evelise, meu irmão, Cauê, e minha irmã, Desirée. Nosso irmão, Giovanni, ainda não havia nascido.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 12: Eu, Inaê, com 2 anos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

1.3 Antes de tudo: os porquês

Vamos, não chores
A infância está perdida
A mocidade está perdida
Mas a vida não se perdeu

[...] Algumas palavras duras
Em voz mansa, te golpearam
Nunca, nunca cicatrizam
Mas e o humor?

A injustiça não se resolve
À sombra do mundo errado
Murmuraste um protesto tímido
Mas virão outros [...].

(Carlos Drummond de Andrade, 2002, p. 57)

Bom, considerando esse panorama geral, minha infância, meus lugares favoritos, meu nome, a ideia deste Memorial surgiu de uma conversa com meu orientador, Diego, que mencionou como essa prática, tão bela na licenciatura, foi relegada ao esquecimento. E me perguntei: por quê? Talvez porque, no mundo acadêmico, muitas vezes nos contentemos em ver pesquisadores como mentes flutuantes, desencarnadas. Alguém produziu um trabalho, devolveu à sociedade, e ponto final. Que reducionismo. Que tristeza. Esquecemos que, por trás de toda pesquisa, há um corpo, uma história, um porquê. Quem somos, como chegamos aqui, o que nos move, tudo isso conforma o que pesquisamos, porque a pesquisa é, antes de tudo, extensão de nós mesmos.

Quando Diego me perguntou "*por que este tema?*", a resposta veio pronta: estudo isso porque sou eu. Não é possível dissociar a pesquisadora Inaê da criança que cresceu em um sítio em Aguaí, da estudante que acordava às seis da manhã para pegar o ônibus para a escola, a instituição localizada à beira da estrada que, ao passar por ela vindo de Rio Claro, me olha como uma rugosidade no mapa. Essa escola foi e continua sendo um dos meus lugares favoritos no mundo. Foi nesse lugar que aprendi a ler, quando a professora Irene me apresentou *O Pequeno Príncipe* e, sem perceber, me apresentou meu primeiro geógrafo.

Aquela escola me ensinou muitas coisas, como foi apresentado posteriormente, mas poderia ter me ensinado mais. Éramos eu e mais três alunos negros na turma (Figura 13); a única outra pessoa preta era Rosana, a funcionária. Eu "matava" aula só para conversar com ela. E como eu adorava nossas conversas. Foi Rosana quem me ensinou a colorir dentro das

linhas. Encontrei-me nela sem saber o que buscava. Não entendia por que éramos tão poucos, ou por que a escola não questionava isso. Onde estavam os outros como eu? Como Rosana?

Já na cidade, no quinto ano, surgiram outras dúvidas: por que meu cabelo era tão diferente? Uma floresta de fios lisos me cercava, até as meninas negras alisavam os seus. Mesmo em meu refúgio, a biblioteca, os livros só apresentavam personagens com cabelos lisos. Concluí que o problema era eu. Quando cheguei a essa conclusão, pedi à minha mãe por vários anos para alisar meu cabelo. Ela, uma mulher branca de cabelo liso, sempre respondia: *"Seu cabelo é lindo como é."* Eu a odiei por isso. Ela não tinha ideia do que significava acordar às cinco da manhã para alisar o cabelo ou passar toda a aula com o cabelo preso, com medo de deixá-lo solto. Hoje, agradeço. Ela via beleza onde eu só via dor.

Para mais, descobrir o significado do meu nome, Inaê, durante o ensino médio, desencadeou uma crise existencial. Questionava se era um nome ruim, mas o tempo mostrou que ele era intrinsecamente meu. Essa revelação, no entanto, fez parte de um rito de passagem mais amplo: a despedida da minha infância. Essa transição não foi causada por um único evento, mas por vivências acumuladas que desmontaram a imagem de infância que eu conhecia. Primeiro, a morte do meu irmão mergulhou minha família e eu em um luto profundo, impondo o peso da dor e da ausência. Ao mesmo tempo, descobrir as origens do meu nome, me afetou profundamente pelos motivos já mencionados. Era como se a menina que eu fui estivesse sendo sepultada para permitir o surgimento de uma nova consciência. Isto é, minha infância não se apagava, mas se transformava em questões complexas sobre identidade, pertencimento e memória.

Nesse contexto, compreender e aceitar meu nome tornou-se um refúgio para enfrentar o luto. Contudo, essa conquista, de gostar do meu nome, não era apenas da adolescente que eu era ou da adulta que viria a ser; era também uma vitória da pequena Inaê que um dia fui. Hoje, gosto de imaginar que consegui, enfim, trazer alívio para aquela criança que carreguei dentro de mim, mesmo que por anos a tenha ignorado. Na época, porém, a densidade do luto não me permitia revisita-la. Afastei-me das memórias, evitei a menina que havia sido. Não queria reviver o passado nem reencontrar quem eu fora, pois acreditava, então, que aquela criança já havia partido para sempre. Como estava enganada.

Essa reconciliação interna, porém, não ocorreu no vazio. Foi profundamente alimentada pela reaproximação com meu pai; ele começou a compartilhar histórias até então silenciadas. Falou de sua avó indígena, minha bisavó, que hoje sobrevive apenas em sua memória. E narrou episódios de racismo que, por muito tempo, minimizou como "brincadeiras". *"Na minha época, me chamavam de macaco e eu ria"*, ele dizia. Pai, você não

precisava rir. Aquilo não era piada, era violência. Uma violência que lhe ensinaram a normalizar.

Outro relato que meu pai me contou e que me marcou profundamente foi sobre o dia em que ele foi consertar os fios elétricos (Figura 14) em um sítio e, ao ser visto, o proprietário lhe apontou uma espingarda e se recusou a deixá-lo entrar justamente por causa de quem meu pai era, um homem negro. Chorei ao ouvir isso. Chorei por ele, por mim, e por ainda não entender completamente por que aquilo acontecera. Chorei também porque, mesmo não sendo o sítio onde cresci, jamais poderia ouvir a palavra "sítio" sem me lembrar do que meu pai passou. Esses relatos, que surgiam nas nossas viagens entre Aguaí, minha cidade natal, e Rio Claro, cidade onde, atualmente, moro e estudo, eram mais do que conversas de pai e filha. Eram as peças que me faltavam para compreender não apenas a minha história, mas a estrutura de um mundo que eu estava prestes a enfrentar de frente na universidade.

Foi na UNESP, campus de Rio Claro, que comecei a ocupar espaços racializados, a ler, estudar e, enfim, compreender. E, quanto mais eu aprendia, mais doía, porque passei a entender de onde vinha aquele ódio e, principalmente, contra quem ele era dirigido. Também compreendi, de forma dolorosa, que, mesmo neste espaço acadêmico que tanto me ensinou, minha cor sempre falará primeiro. Por exemplo, quando fui aceita em um projeto de extensão "*só por ser cotista*", ou quando questionei colegas sobre as risadas durante minha fala e me acusaram, aos berros, de gritar, sendo que minha voz, mesmo sendo alta, sempre foi calma, expansiva, nunca grosseira, entendi que meu potencial, minha forma de me expressar, tudo ficaria em segundo plano. A cor da minha pele seria sempre o primeiro filtro pelo qual me veriam.

É por essa razão, somada a todas as outras vividas, que decidi escrever esta dissertação. Para revisitar essas memórias, às vezes belas, como registrei no capítulo inicial sobre meus lugares favoritos; outras vezes dolorosas, marcadas por violência, como registrei nos capítulos subsequentes. Não de forma romantizada, pois doeram profundamente, deixaram marcas em minha carne. Mas para ressignificá-las. Para dar voz a essas vivências e criar diálogos necessários. Para abraçar nossas histórias e nossas crianças interiores, que carregam em si a essência do que fomos e do que nos tornamos. Para transcender nossa perspectiva adultocêntrica, afinal, todos já fomos crianças; muitos de nós, crianças racializadas.

É com esse espírito de acolhimento que defendo um olhar mais atento para todas as crianças: as que vivem suas infâncias agora, as que ainda as vivenciarão e aquelas que já as carregam na memória. É fundamental reconhecer que suas vivências e emoções são sempre

válidas e significativas, independentemente de suas origens. Cada uma merece ser vista em sua integralidade e dignidade.

Figura 13: Turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com a professora Marli. Sou a segunda aluna da direita, usando calça roxa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Figura 14: Hércio (pai) realizando serviços de eletricitista.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

2. NO FIO DA NAVALHA: INTRODUÇÃO

A epígrafe que abre esta dissertação, em conjunto com o memorial, sintetiza a essência da investigação proposta: escutar adultos negros sobre suas percepções e vivências das infâncias escolares. A infância, terreno que se pisa por toda a vida, como sugere a epígrafe, transforma-se em lâmina na garganta para muitos. Silenciada pelo medo de reviver violências, essa memória cristaliza-se, tornando-se cada vez mais difícil de extrair. Revisitar esse passado, rememorar e, sobretudo, verbalizar o que fomos e como nos constituímos enquanto sujeitos configura um processo tão delicado quanto transformador.

Eis a importância central desta pesquisa: seu título, *"Vivências reais na pele é coisa que a gente não pede"*⁴, sintetiza a premissa de que ninguém escolhe ou deseja vivenciar o racismo e a violência racial, especialmente durante a infância, fase crucial de formação identitária que, para crianças negras, é frequentemente marcada por dor e exclusão, em vez de proteção. Mais do que evidenciar a urgência de ouvir tais vivências, este trabalho assume um compromisso social com a questão étnico-racial ao devolver a voz àqueles sujeitos infantis que, outrora, foram impedidos de falar, gritar ou esgoelar sua própria dor. Portanto, amplificar esses silêncios históricos é tanto um ato acadêmico quanto político, de resistência e, acima de tudo, afetivo, já que ouvir é um gesto de afeto que nos foi negado⁵ por tempo demais. Um gesto que, embora muitos enxerguem como indiferente, é, na verdade, um ato de reparação, capaz de desfazer, uma a uma, as facas cravadas há décadas nas gargantas de tantos.

No entanto, não falamos apenas de dor. Como bem lembra Emicida em *É Tudo Pra Ontem*⁶, em parceria com Gilberto Gil: *"Viver é partir, voltar e repartir"*. Ainda que marcadas pela violência do racismo e, conseqüentemente, da discriminação, essas vivências não se resumem ao sofrimento. Abraçar essa história, sem romantizar a dor, mas também sem reduzir a vivência negra à mera cicatriz, é um ato de resistência. Compartilhar essas memórias, ter com quem reparti-las, especialmente entre os seus, transforma a narrativa em um espaço de luz e reexistência. Não se trata apenas de quebrar silêncios, mas de

⁴ KYAN; KAYIN; MU540. UM QUEBRADA. In: KYAN. Só Vilão, Aqui Não Tem Herói [S.l.]: Kyan, 2024. Décima primeira (11) faixa (4 min 03 seg). Disponível em: <https://open.spotify.com/track/49P09kbcewyvIP78XV8jtO?si=Fk4wbOc3Q8mkQvgRGQbVbA>. Acesso em: [20 de novembro de 2024].

⁵ Uso "nos", assumindo explicitamente meu lugar não como "apenas" pesquisadora, mas como mulher negra que sou, corpo que carrega em si as marcas do que estuda. Assumo aqui uma premissa fundamental: nós, pesquisadores racializados, somos também sujeitos da pesquisa, parte viva do fenômeno que investigamos.

⁶ EMICIDA; GIL, Gilberto. *É Tudo Pra Ontem*. São Paulo: Sony Music Entertainment Brasil Ltda., sob licença exclusiva de Laboratório Fantasma, 2020. 1 single. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1FpjfHwVh1ziha91Ng2o4P?si=s0Rsaar-S9Gv4yeUDclevQ>. Acesso em: [01 de janeiro de 2025].

reencontrar-se na fala, no coletivo, na possibilidade de ser ouvido. E talvez, nesse processo de nomear o passado, encontremos não só a cura, mas a reinvenção de nós mesmos.

Afinal, como dizem os versos da canção, a vida é movimento: partir, voltar e, sobretudo, repartir. É na repartição que a dor se torna legado, a resistência vira ensinamento, e a palavra, libertação. Como ensina um provérbio africano: *"Até que os leões aprendam a narrar suas histórias, os contos da caça sempre glorificarão o caçador"*. Esta pesquisa se inscreve justamente nessa reconstrução das vozes; ao trazer à tona memórias silenciadas, não apenas impedimos que o passado se repita, mas o subvertemos por meio do ato da fala. Dito isso, a presente dissertação está estruturada em três capítulos centrais, complementados pelo memorial, introdução e considerações finais. A organização segue uma progressão temática: A Criança, A Memória e O Adulto. Essa estrutura permite uma abordagem circular e orgânica que se conecta às reflexões propostas.

No Capítulo 1, A Criança, introduzimos a história interdisciplinar da infância, chegando até o momento em que está ancorada no campo da Geografia da Infância, perpassando pela Geografia Humanista. Para isso, dialogamos com autores como Pinto (1997), Ariès (1981) e Levin (1997) para compreender a infância como construção social, e com Prout e James (1991), Qvortrup (2009), Corsaro (2011) e Lopes (2013; 2017) para adentrar nos Estudos Sociais da Infância e Geografia da Infância. A discussão sobre espaço e lugar é fundamentada em Tuan (1982) e Lefebvre (2013), ancorando a análise na tríade do espaço percebido, concebido e vivido, com ênfase no último, mas sem desvinculá-lo dos demais. Nesse sentido, a Geografia da Infância se afirma como um campo necessário, uma vez que a Geografia brasileira, ao longo de sua história, tem negligenciado a inclusão das crianças em seus estudos, especialmente no que diz respeito às suas vivências e à produção de suas próprias Geografias (Lopes, 2017). Essa lacuna evidencia a importância desse novo campo, que busca compreender como as crianças se apropriam e ressignificam os espaços que habitam, atuando como sujeitos ativos na construção de espacialidades (Lopes, 2017).

Ademais, a importância e a complexidade deste campo de estudo aumentam ao levar em conta a diversidade das vivências infantis, que são moldadas pelas interseções de classe, gênero e étnico-racial. Essas interseções desempenham um papel crucial na formação da identidade das crianças desde os primeiros dias de vida, influenciando suas percepções, valores e maneiras de interagir com o mundo ao seu redor (Cardoso e Araújo, 2020). Entretanto, embora saibamos que as vivências da infância são intrinsecamente influenciadas por marcadores de gênero e classe, nosso foco analítico se concentrará nas dimensões étnico-raciais, sem, contudo, desconsiderar a complexidade dessas vivências ou dissociá-las.

Deste modo, no caso das crianças negras, essas interseções se manifestam de maneira particular, com vivências de racismo, exclusão e marginalização influenciando profundamente suas memórias, percepções espaciais e identidade racial (Trindade, 1994). A escola, não escapa dessas dinâmicas, sendo um espaço em que conflitos raciais e sociais se reproduzem (Gomes, 1996). Nesse sentido, a infância não pode ser reduzida a uma fase de maturação, idealizada ou homogênea, mas deve ser compreendida como uma construção social complexa, influenciada por diversos sujeitos, como a família, as instituições e a mídia (Bujes, 2001; Tonietto, Marangon e Monteiro, 2020). Assim, a análise específica da infância negra e da construção da identidade racial é desenvolvida a partir das contribuições fundamentais de Gomes (1996; 2002), Cavalleiro (1999; 2003), Santiago (2015) e Teodoro (2020).

O Capítulo 2, A Memória, dedica-se a compreender a memória não como um arquivo estático, mas como um processo dinâmico de construção e ressignificação do passado, fundamental para a formação identitária. A fundamentação teórica apoia-se em Halbwachs (1990) e sua noção de memória coletiva, em Bosi (1994) com a ideia da memória como trabalho, e em Pollak (1992) com seus estudos sobre memória e identidade. Para articular especificamente a memória da infância negra e o espaço escolar, o capítulo recorre aos trabalhos de Gusmão (1997) e à poderosa narrativa espacial de Conceição Evaristo (2010), que exemplificam como as marcas do racismo se inscrevem tanto na lembrança quanto no lugar, demandando uma escuta sensível capaz de revelar as Geografias íntimas da exclusão e do pertencimento.

No Capítulo 3, O Adulto, analisamos os dados empíricos coletados por meio de Grupos Focais e Mapas Vivenciais, trazendo para o centro da análise as vozes de colaboradores – adultos negros que vivenciaram a infância como crianças racializadas –, o que permitiu compreender como as vivências do passado são reinterpretadas à luz das interseccionalidades no presente. A análise do limbo identitário e dos processos de autoidentificação dialoga com autores como Bento (2002), Munanga (2004) e Schucman (2012), destacando as dificuldades de criar uma identidade positiva em um cenário social caracterizado pela racialização. Por meio da metodologia dos Mapas Vivenciais (Theves, 2017; Lopes e Muniz, 2023), investigamos como as memórias espaciais desses sujeitos revelam vivências de preconceito, resiliência e pertencimento no espaço escolar, concebido como *locus* privilegiado para observar as dinâmicas de acolhimento e exclusão que marcaram a infância de sujeitos hoje adultos, compreendendo de que maneira essas vivências influenciaram a construção de suas identidades raciais.

Assim, ao revisitar essas trajetórias, o estudo busca não apenas valorizar a diversidade étnico-racial, mas também compreender os desafios enfrentados por essa população ao longo de sua trajetória, desde a infância até a vida adulta, abrangendo aqueles que integram a UNESP – campus de Rio Claro (SP) como alunos e/ou funcionários. Nesse contexto, foi igualmente solicitado aos colaboradores que elaborassem Mapas Vivenciais referentes ao presente de sua vida adulta, destacando os lugares que despertam sentimentos de pertencimento, alegria e identidade, permitindo assim um diálogo entre as memórias da infância e as Geografias afetivas do presente.

Por fim, as Considerações Finais não apenas resumem os resultados do estudo, mas apontam como a rememoração, para além de revisitar a dor, tornou-se um ato de resignificação e descoberta de espaços de alegria e resistência. Elas destacam como o núcleo familiar e o espaço escolar foram fatores determinantes na formação da identidade na infância de pessoas negras e como essas vivências ecoam na vida adulta. O estudo conclui propondo a amorosidade espacial (Lopes, 2022) como um horizonte ético e político fundamental. Essa abordagem, que integra a Geografia da Infância, deve ser expandida para a Educação e outras áreas das Ciências Humanas. Nesse cenário, a amorosidade espacial pode ser um dos meios de combater as dinâmicas do racismo, além de promover espaços genuinamente acolhedores e libertários para todas as crianças.

2.1 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa articulam-se em torno de um propósito central: compreender de que modo as experiências escolares de crianças negras, rememoradas por adultos negros, expressam vivências espaciais marcadas pelo racismo na infância. Para operacionalizar essa investigação, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (1) compreender os processos de construção identitária racializada na infância, examinando como as vivências de racismo e exclusão influenciaram a percepção de si mesmas enquanto crianças negras e a formação de sua autoimagem; (2) investigar, por meio da rememoração das manifestações de racismo em espaços educacionais, como essas violências se materializam geograficamente no espaço escolar e são revisitadas na narrativa adulta; e (3) compreender os impactos duradouros dessas vivências na vida adulta, explorando de que maneira as marcas do racismo vivenciado na infância reverberam nas trajetórias pessoais, nas relações sociais e na compreensão do pertencimento étnico-racial ao longo da vida, considerando como sujeitos de análise indivíduos negros que atuam como alunos e/ou funcionários da UNESP – campus de Rio Claro (SP), mantendo o recorte étnico-racial como foco central.

2.2 Metodologia

Nesta seção, será apresentada a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. A estrutura foi organizada em dois tópicos principais: pressupostos teórico-metodológicos e procedimentos da pesquisa. O objetivo é explicitar o caminho percorrido na construção do conhecimento, justificando as escolhas metodológicas à luz do objeto de estudo.

Em um primeiro momento, será desenvolvido um breve dossiê sobre o referencial teórico-metodológico, que fundamenta a pesquisa em uma abordagem qualitativa. Essa escolha se justifica pela natureza do problema investigado, que exige sensibilidade para captar vivências, memórias e subjetividades. A metodologia qualitativa será complementada pelo uso de Grupos Focais (GF) e Mapas Vivenciais, técnicas que possibilitam o aprofundamento da escuta e a valorização das vozes dos colaboradores, especialmente no que tange às suas vivências escolares e percepções sobre identidade, racismo e discriminação racial.

Em relação aos procedimentos metodológicos, será explicado como os Grupos Focais serão realizados, incluindo a seleção dos colaboradores, os locais de escuta e a organização da mediação. Ademais, será apresentada a proposta de criação dos Mapas Vivenciais, que serão desenvolvidos em conjunto com os colaboradores como um meio de expressar as memórias escolares e as vivências ligadas ao racismo no espaço educacional.

2.2.1 Pressupostos teóricos metodológicos

Antes de nos debruçarmos sobre os capítulos dessa dissertação, torna-se necessário apontar o referencial teórico-metodológico que a compõe. Este estudo é qualitativo, portanto, segundo Oliveira (2008), considera que o sujeito não é um ser passivo, mas sim um intérprete constante do mundo em que vive. Esta visão auxilia no reconhecimento do sujeito como um agente social ativo em sua própria narrativa, contrapondo-se à visão que o reduz a um simples objeto de estudo. Dessa forma, Chizzotti explica que

(...) a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (1998, p. 83).

Assim, a metodologia adotada considera a vida humana como um fenômeno interativo e interpretativo, moldado pelas relações sociais e pelo contato entre as pessoas (Oliveira, 2008). Alinhado a essa concepção, Godoy (1995) ressalta que, em um estudo qualitativo, incluem-se dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação em estudo. O objetivo é entender os

fenômenos sob a perspectiva do sujeito, ou seja, dos colaboradores da situação em análise. Desse modo, “[...] o sentido que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida é a principal preocupação do pesquisador” (Godoy, 1995, p. 63).

A esse respeito, Vilela Júnior e Passos (2020, p. 20) também ressaltam que há uma “[...] relação subjetiva entre pesquisador e objeto/fenômeno de estudo que não pode ser abordada por meio de números exclusivamente”, enfatizando a necessidade de se considerar o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Logo, a pesquisa qualitativa busca apreender os sentidos construídos a partir da vivência e da experiência concreta dos sujeitos, respeitando sua complexidade e subjetividade.

Com base nesse referencial, torna-se fundamental adotar procedimentos metodológicos que estejam em sintonia com a perspectiva qualitativa assumida. Entre eles, sobressai-se o uso do Grupo Focal, uma técnica qualitativa significativa para esta pesquisa. De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal tem como finalidade captar percepções de sentimentos e ideias entre os colaboradores, permitindo a compreensão de variados pontos de vista e processos emocionais que surgem do contexto de interação gerado durante os encontros. Essa abordagem está alinhada com os princípios da pesquisa qualitativa, ao valorizar as subjetividades, as vivências compartilhadas e a construção coletiva de sentidos no interior de contextos sociais específicos.

Segundo Ressel e colaboradores (2008), os Grupos Focais são:

(...) grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados (p. 780).

Assim, como afirmam Aschidamini e Saupe (2004), a composição dos grupos focais é formada por colaboradores que decidem aderir ao estudo de forma individual, voluntária e livre de qualquer tipo de coação. Por isso, torna-se fundamental realizar uma seleção das pessoas a serem convidadas, assim como garantir a clareza na apresentação do projeto e dos cuidados éticos envolvidos, os quais devem ser devidamente informados aos colaboradores selecionados (Aschidamini; Saupe, 2004).

Para além dos colaboradores, destaca-se também a figura do moderador. Dall’Agnol e Trench (1999, p. 15) ressaltam a relevância desse papel ao afirmarem que ele é “[...] significativo e relevante para o funcionamento dos grupos e implica preparo e instrumentalização em todas as fases do processo”. O moderador deve adaptar sua condução ao estilo dos colaboradores, aos objetivos da pesquisa e às necessidades específicas do grupo (Debus, 1997). Em geral, esse papel é assumido pelo próprio pesquisador, a quem cabe

proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, “[...] *para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona*” (Dall’Agnol; Trench, 1999, p. 15).

Portanto, a atuação do moderador torna-se essencial para potencializar as trocas entre os colaboradores, permitindo que o Grupo Focal se constitua como um espaço dialógico e coletivo. Nesse contexto, o uso do Grupo Focal, alinhado à pesquisa apresentada, possibilita uma experiência em que a dinâmica do grupo facilita a troca de vivências e auxilia na (re)construção e rememoração ativa de significados relacionados à infância negra. Como destacam Ressel *et al.* (2008), os Grupos Focais promovem trocas e descobertas mútuas, possibilitando uma interpretação e reinterpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos e perspectivas. Essa abordagem se mostra particularmente eficiente para estudos qualitativos, como este, uma vez que incentiva discussões, reflexões e compartilhamentos que enriquecem a compreensão dos processos subjetivos vivenciados pelos colaboradores.

Dito isso,

É pertinente salientar que o GF é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais de discussão, centralizadas num tópico específico, que é debatido entre os participantes. Para tanto, se faz necessária uma série de requisitos que organizam os momentos grupais, conduzindo-os e os direcionando ao objetivo da pesquisa (Ressel *et al.*, 2008, p. 785).

Complementando a citação anterior, em geral, os grupos são formados por 6 a 10 indivíduos, sem vínculos prévios, porém com características análogas ao objeto da pesquisa (Chiesa; Ciampone, 1999). A duração típica de cada sessão gira em torno de uma hora e meia, sendo conduzida por um mediador que orienta a discussão de forma a estimular a participação de todos e manter o foco nos objetivos do estudo (Pelicioni *et al.*, 2001).

Uma das principais contribuições dessa técnica, de acordo com Pelicioni *et al.* (2001), é a capacidade de, por meio da interação, registrar os processos de negociação, ressignificação e construção coletiva de vivências. Ao contrário de técnicas como questionários fechados ou entrevistas individuais, o Grupo Focal se ancora na tendência humana de formar opiniões e atitudes a partir da escuta do outro (Pelicioni *et al.*, 2001). Assim, é comum que os colaboradores revejam suas posições ou aprofundem suas reflexões à medida que interagem com os demais, e é precisamente esse movimento que o Grupo Focal busca acessar (Pelicioni *et al.*, 2001).

Para mais,

A técnica do grupo focal para coleta de dados é indicada para estudos que buscam compreender atitudes, preferências, necessidades, sentimentos, representações, ou seja, pontos de vista sobre uma temática, ou mesmo quando se quer entender em profundidade um comportamento dentro de um grupo determinado (Barbosa, 2012, p. 40).

Desta forma, esta pesquisa conduzirá Grupos Focais com adultos negros que compartilharão memórias de sua infância, com ênfase nas vivências escolares, na formação identitária e nas experiências de enfrentamento do racismo e, conseqüentemente, da discriminação racial. Parte-se, portanto, da compreensão de que, “[...] *ao falar de si, o sujeito inevitavelmente convoca as vozes significativas — positivas ou negativas — que marcaram sua trajetória, ampliando assim a profundidade da análise e o alcance da produção de dados qualitativos*” (André, 2007, p. 189).

A partir desse panorama geral sobre a metodologia, cabe esclarecer como o Grupo Focal será estruturado neste estudo. Os colaboradores serão escolhidos com base em atributos compartilhados, como autodeclaração racial e vivências escolares na infância, assegurando que os depoimentos sejam relevantes para os propósitos do estudo (Ressel *et al.*, 2008). As sessões ocorrerão em um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo a escuta sensível e o respeito às singularidades de cada trajetória (Meier; Kudlowicz, 2003). Atendendo, assim, aos requisitos para a formação do Grupo Focal.

A mediação será realizada pela própria pesquisadora, com apoio de um roteiro semiestruturado que servirá como guia flexível para a condução dos encontros. Todos os registros ocorrerão mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os dados serão posteriormente transcritos para análise, conforme detalhado na seção de procedimentos metodológicos. Esses diálogos permitirão refletir sobre como os espaços ocupados por sujeitos negros, especialmente no contexto escolar, influenciam a vivência da infância e contribuem para processos de exclusão. Busca-se, com isso, fomentar uma análise crítica das interações sociais e espaciais que marcam essas vivências e suas repercussões na construção da identidade de crianças negras.

Assim, procura-se, ao evocar memórias, que os colaboradores construam pontes entre passado e presente, possibilitando observar os cruzamentos sociais, afetivos e culturais que moldam suas identidades. Esse processo de rememoração também pode vir a favorecer a compreensão sobre como o racismo foi internalizado, enfrentado e/ou ressignificado ao longo do tempo, revelando seus efeitos profundos na constituição subjetiva dos sujeitos.

Adicionalmente, complementando a dinâmica dos Grupos Focais, serão utilizados também os Mapas Vivenciais como técnica metodológica para potencializar a escuta e a expressão das memórias. Assim, para uma compreensão adequada dos Mapas Vivenciais, torna-se fundamental uma explicação sucinta sobre o conceito de vivência, uma vez que ambas as noções estão intrinsecamente relacionadas e se complementam. Deste modo, para

interpretar os Mapas Vivenciais, é preciso compreender a vivência, seu processo e sua conexão com o sujeito.

De acordo com Vigotski (2010; 2018), conforme citado por Lopes e Muniz (2023), entendemos a vivência (*perejivanie*) como a unidade sujeito-meio, mediada por uma dimensão de alteridade⁷ que transforma tanto o sujeito quanto o mundo a cada experiência.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. (...). Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Com base nessa ideia, entendemos que as experiências vividas contribuem para a formação de simbologias e valores culturais do espaço geográfico (Lobato; Tavares; e da Silva, 2022). Esse espaço pode ser considerado, de acordo com Prestes (2018), uma construção histórico-cultural, ou, segundo Lopes (2018), uma condição geográfico-histórico-cultural. Lopes (2018) também destaca que o fator geográfico é fundamental para o desenvolvimento humano, pois as crianças nascem em contextos pré-existentes e culturalmente formados. E é a partir desses ambientes pré-existentes que os processos de humanização começam.

Assim, ao expandirmos essa discussão para o espaço geográfico, observamos uma relação dialética: o espaço molda as vivências, e as vivências reconfiguram o espaço (Lopes e Muniz, 2023). Deste modo, ao entendermos o espaço como parte constitutiva do meio, torna-se evidente que toda experiência é, essencialmente, espacial. Nesse contexto, ao incorporarmos o conceito de vivência espacial (Lopes, 2022), destacamos a dimensão geográfica da experiência humana. Nesse ponto de vista, o espaço não é apenas um pano de fundo, mas um elemento fundamental do ambiente que vivenciamos e, por consequência, da própria construção da nossa humanidade (Lopes; Muniz, 2023).

Esta visão indica que as vivências estão repletas de significados e valores, representando Geografias únicas. E é nesse limiar entre sujeitos e lugares que diferentes

⁷ Neste trabalho, o termo alteridade é empregado em referência à compreensão bakhtiniana segundo a qual o “eu” e o “outro” se constituem de modo relacional e dialógico, a partir da distinção entre o corpo interior — vivenciado pelo próprio sujeito — e o corpo exterior — percebido e valorado pelo outro (Bakhtin, 2011; Rufo, 2021). Para Bakhtin (2011), o corpo do outro é apreendido de forma fragmentada e imediatamente valorado em planos éticos e estéticos distintos da autossensação do próprio corpo, inserindo-se em um campo axiológico diverso e inacessível ao sujeito. Essa perspectiva permite compreender como o corpo negro, historicamente constituído por valorações negativas, é significado nas vivências espaciais, especialmente no contexto escolar, onde, na relação com o outro racializado, determinados corpos são discursivamente produzidos como inferiores, desviantes ou não pertencentes. Tais processos incidem diretamente sobre a construção da identidade e se inscrevem nas memórias da infância, reverberando ao longo da vida (Bakhtin, 2011; Rufo, 2021).

infâncias irão se estabelecer, moldadas pela interação entre crianças e os espaços que habitam e modificam (Lopes; Muniz, 2023). Assim, torna-se essencial compreender a infância como uma categoria social analítica, articulada de maneira interseccional. Nessa direção, conforme apontam Lopes, Costa e Amorim (2016), reconhecemos que gênero e classe constituem dimensões importantes das vivências infantis, embora a análise que se segue priorize o recorte étnico-racial como eixo central de investigação. Para mais, como demonstram Lopes e Muniz (2023), a vivência, enquanto unidade sujeito e meio, encontra no espaço uma dimensão constitutiva de multiplicidade e simultaneidade, gerando narrativas intrinsecamente espaciais. Nesta perspectiva, os Mapas Vivenciais emergem como um gênero discursivo privilegiado para a expressão dos processos geográficos da existência humana.

Posto isto, segundo Theves (2017, p. 162), “[...] os Mapas Vivenciais apresentam-se enquanto possibilidades de ler e comunicar o que se lê sobre o espaço, partindo da espacialidade vivenciada e construída na interação com o espaço vivido”. Estes mapas, de acordo com Lopes e Muniz (2023), constituem-se de maneira colaborativa e dialogada, incorporando registros gráficos, diálogos e ocasionalmente textos escritos, permitindo que os sujeitos expressem suas interações com o espaço de forma única e criativa. O objetivo não é meramente representar o real, mas também capturar as interações, significados e histórias que surgem das vivências espaciais. Eles podem ser vistos como artefatos culturais influenciados pela nossa humanidade, nossas histórias e geografias, criados em condições linguísticas por meio da interpretação dos símbolos ideológicos presentes nas vivências do espaço (Lopes; Muniz, 2023).

Com base no exposto, o estudo empregará Mapas Vivenciais como método para compreender como os adultos recordam e reinterpretam suas vivências espaciais da infância no contexto escolar, com ênfase particular nas vivências de racismo. Essa metodologia possibilitará a identificação dos locais nas escolas que eram vivenciados como locais de violência racial (como salas de aula, pátios e corredores onde ocorriam discriminações) e aqueles que agiam como locais de refúgio e/ou acolhimento. Além disso, foi solicitado aos colaboradores que elaborassem Mapas Vivenciais referentes ao presente de suas vidas adultas, destacando lugares que despertam sentimentos de pertencimento, alegria e identidade. Dessa forma, busca-se articular as memórias da infância às vivências atuais, evidenciando as continuidades e rupturas na relação entre sujeito, espaço e vivência.

Portanto, espera-se que este estudo de natureza qualitativa, utilizando instrumentos e técnicas como grupos focais e Mapas Vivenciais, permita uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos a essas vivências no espaço escolar. Para mais, a

articulação entre narrativa, memória e espacialidade permitirá captar como as marcas do racismo e da discriminação racial vivenciados na infância reverberam na constituição subjetiva desses sujeitos, revelando não apenas os impactos individuais, mas também os modos coletivos de resistir, ressignificar e sobreviver em contextos escolares excludentes.

2.2.2 Procedimentos da pesquisa

Com base no que foi apresentado, este estudo foi conduzido por meio de seis sessões de grupos focais, organizadas conforme o Quadro 1, que especifica para cada encontro: (1) tema(s) específico(s), (2) objetivo, (3) dinâmica e (4) pergunta(s) orientadora(s). Cada sessão teve duração prevista de uma hora e meia, sendo realizadas semanalmente em horários previamente estabelecidos em comum acordo com os colaboradores. Os encontros ocorreram nas instalações do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED), uma unidade associada ao Laboratório de Apoio ao Estudo da Geografia do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental da UNESP. Essa unidade está ligada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) no campus de Rio Claro (SP).

Quadro 1 – Estrutura geral dos encontros do Grupo Focal.

Encontros	Tema(s) Específico(s):	Objetivo	Dinâmica	Pergunta(s) Orientadora(s)
1º Encontro	Apresentação dos colaboradores e da investigação.	Assinatura do TCLE. Apresentação da pesquisa, seus objetivos e a metodologia adotada para a realização dos grupos focais e dos Mapas Vivenciais.	Roda de apresentação dos colaboradores, com relatos breves sobre suas experiências infantis como crianças negras, com foco nas memórias do espaço escolar.	- Por que você quis participar dessa pesquisa? - Quais memórias ou experiências da sua infância, especialmente no espaço escolar, marcaram sua vivência como criança negra? - Na sua escola, havia outras crianças e/ou funcionários negros?
2º Encontro	O ser negro: significados.	Explorar as concepções pessoais sobre identidade negra e as vivências únicas da infância negra, incluindo desafios, descobertas e marcas identitárias.	Leitura de texto em grupo seguida de discussão.	- Como você entende e vivenciou ser negro(a) desde a infância – com suas alegrias, desafios e marcas específicas? - Que memórias da sua infância te fazem pensar: isso aconteceu porque eu era uma criança negra? - Como a escola reforçou ou desafiou sua percepção sobre ser negro quando criança?

3º Encontro	Racismo e discriminação no contexto escolar.	Explorar experiências de racismo e discriminação no espaço escolar.	Leitura de texto em grupo seguida de discussão.	- Você reconhece situações na escola em que foi excluído(a) ou ofendido(a) por sua aparência? Como essas experiências influenciaram: (1) seu modo de se enxergar como criança negra, e (2) sua relação com a escola? - Poderia descrever seus mecanismos de enfrentamento ao racismo escolar? Incluindo busca por apoio institucional ou familiar, e estratégias individuais quando optava por não relatar? - Na época, você sabia nomear o que estava vivendo como racismo? Ou foi algo que entendeu depois?
4º Encontro	O impacto do espaço escolar na formação identitária.	Compreender como o espaço escolar contribui para a construção da identidade racial.	Leitura de texto em grupo seguida de discussão.	- Antes de sofrer racismo, como você se via? Que palavras usaria para descrever essa criança que você era? - Depois de vivenciar situações racistas, você percebeu mudanças na forma como passou a se apresentar para o mundo ou a se entender como pessoa negra? Se sim, poderia descrever como isso aconteceu (ex.: alisar o cabelo, evitar sol para não escurecer)? - Ao longo dessa trajetória, quem ou o que te ajudou a reconstruir sua autoimagem como pessoa negra após as experiências de racismo? - Quais elementos da sua negritude você teve que ressignificar (que foram negados na sua infância) – e de que maneira essas cicatrizes se tornaram a base da sua identidade atual?
5º Encontro	Elaboração de Mapas Vivenciais.	Representar espacialmente experiências de acolhimento e exclusão.	Criação individual de Mapas Vivenciais com base nas discussões posteriores.	- Por que você desenhou esse(s) espaço(s)? - O que representavam para você? - Em que medida estavam associados ao acolhimento ou exclusão?

				- Elabore também um mapa vivencial do presente de sua vida adulta, destacando os lugares que despertam sentimentos de pertencimento, alegria e identidade.
6º Encontro	Reflexões finais.	Consolidar as discussões e propor ações para um espaço escolar mais inclusivo.	Debate final sobre as vivências compartilhadas e construção coletiva de propostas de transformação do espaço escolar.	- Quais foram os aprendizados mais significativos que vocês levaram desses encontros – tanto das discussões e leituras, quanto da criação dos Mapas Vivenciais? - Como se sentiram ao reviver suas memórias? - Como podemos construir um espaço escolar mais acolhedor a partir do que discutimos? - Como revisitar essas memórias da infância no espaço escolar contribuiu para a forma como você se vê hoje – tanto na sua autoimagem quanto na sua relação com a escola? Que aspectos da sua identidade você conseguiu ressignificar a partir dessas vivências?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe aqui um adendo em relação ao quinto encontro, que contou com a participação do orientador⁸ da pesquisa. Na ocasião, ele contribuiu com reflexões e orientações específicas sobre os Mapas Vivenciais, destacando sua importância enquanto produto final dos encontros e dispositivo complementar de coleta de dados. A elaboração desses mapas tem como objetivo identificar experiências de violência e situações de desacolhimento vividas pelos colaboradores no espaço escolar durante a infância, como citado anteriormente. Por meio desses registros, será possível construir um diagnóstico mais aprofundado sobre as dinâmicas de discriminação racial e racismo no contexto escolar. O conteúdo gerado por esses mapas, juntamente com os relatos elaborados durante os encontros, está integrando o escopo analítico do estudo, funcionando como fundamento para suas conclusões e descobertas.

⁸ Diego Corrêa Maia é geógrafo formado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro (SP), e Livre-Docente em Ensino de Geografia. É Mestre e Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma instituição, com pesquisas voltadas à Climatologia Geográfica. Atualmente, é Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP – Rio Claro (SP), editor responsável da revista Estudos Geográficos e tem dedicado suas pesquisas à Geografia Escolar. (Informações disponíveis no Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639903221161332>).

Para mais, a escolha pelo local foi baseada na necessidade de que fosse, idealmente, um ambiente neutro, além de ser de fácil acesso. Por isso, optou-se pelo NEGED, considerando também que se trata de um ambiente tranquilo, conforme Meier e Kudlowiez (2003), para assegurar a qualidade da gravação das falas e reduzir interferências externas. O local foi cuidadosamente organizado para que os colaboradores se sentassem em círculo, favorecendo a interação e a participação do grupo. Assim, essa disposição visou assegurar a participação de todos, fomentando a interação presencial, com distâncias equivalentes entre os colaboradores e todos incluídos no mesmo campo de visão (Ressel; Gualda e Gonzales, 2002). Essa configuração permitiu que todos permanecessem visíveis entre si e ao moderador, o que contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor, estimulando o diálogo, a escuta ativa e o senso de pertencimento ao grupo (Aschidamini; Saupe, 2004).

A seleção dos colaboradores foi realizada por meio do preenchimento de um formulário eletrônico disponibilizado na plataforma *Google Forms*. A escolha por essa ferramenta se deu principalmente por sua praticidade e acessibilidade, características que a tornam bastante útil em diversas etapas de pesquisas acadêmicas, especialmente no processo de coleta de dados (Da Silva Mota, 2019). Neste caso específico, o formulário foi utilizado para reunir as informações iniciais dos interessados em participar do estudo. Ele continha dados essenciais sobre a pesquisa, como o título do projeto, o nome da pesquisadora responsável, o programa de pós-graduação ao qual está vinculada, o nome do orientador e as informações referentes à aprovação ética da pesquisa.

Essas informações éticas incluíam a identificação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu – CEP/FMB, o número do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 88938525.8.0000.5411, o parecer de aprovação n.º 7.651.319, além da data da aprovação, que ocorreu em 18 de junho de 2025. Isso evidencia que o estudo aderiu a rigorosos padrões éticos, de acordo com Diniz (2008), respeitando, inicialmente, por meio do formulário, e, posteriormente, no primeiro encontro do Grupo Focal, a necessidade de explicar como os resultados serão compartilhados com as comunidades participantes, assegurando, dessa forma, a conformidade com os princípios fundamentais que norteiam a pesquisa social com seres humanos. Em conclusão, todas as informações foram tratadas com rigor ético, assegurando sigilo, cuidado e respeito ao bem-estar dos colaboradores. Em anexo, estão o comprovante de aprovação do Comitê de Ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O formulário também incluía uma descrição completa do estudo, na qual eram especificados os objetivos da pesquisa, as metodologias a serem utilizadas e os requisitos para

participação. Esses critérios incluíam: ter mais de 18 anos; identificar-se como pessoa étnico-racial negra; ser aluno, professor e/ou funcionário da UNESP – campus de Rio Claro (SP); e estar disponível para participar de seis reuniões em grupo, com início previsto para agosto. Além disso, foi explicitado que cada encontro teria uma duração aproximada de 1h30, com as datas sendo estabelecidas coletivamente, conforme a disponibilidade dos colaboradores.

Logo após essa apresentação, havia um campo de consentimento, com a seguinte declaração: *“Declaro que li e compreendi as informações acima e que: estou ciente de que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu – UNESP; concordo com a gravação dos encontros para fins exclusivos de análise acadêmica; autorizo o uso das informações compartilhadas de forma anônima para fins de pesquisa e publicações científicas; e sei que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo”*. Ao final, era apresentada a pergunta: *“Você concorda com os termos acima e autoriza sua participação na pesquisa?”*, cuja resposta afirmativa direcionava o participante à próxima seção do formulário, onde eram solicitadas algumas informações pessoais necessárias à realização do estudo. Todos os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins científicos, com a garantia de confidencialidade e respeito à privacidade dos colaboradores.

As perguntas referentes às informações pessoais incluíam: nome completo (que será posteriormente substituído por um pseudônimo, de modo a garantir o anonimato dos colaboradores), idade, curso e/ou setor em que a pessoa atua na UNESP, campus de Rio Claro, autodefinição étnico-racial negra, disponibilidade para participar dos seis encontros presenciais, turno de preferência para participação, interesse em receber atualizações sobre o andamento da pesquisa ou os resultados finais, e número de telefone com *WhatsApp* para contato.

Ademais, os encontros foram integralmente audiogravados, mediante a obtenção do consentimento livre e esclarecido dos colaboradores. Nesse processo, foram explicitados os possíveis riscos associados à participação, como o desconforto emocional ao reviver experiências de racismo, a exposição ao estigma social e o reavivamento de traumas anteriores. Para mitigar tais riscos, adotaram-se medidas como a criação de um ambiente acolhedor, a garantia de anonimização dos dados e o respeito à privacidade dos envolvidos. Os colaboradores também foram informados de que poderiam interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

A gravação dos encontros possibilitou o registro completo das discussões, permitindo uma análise aprofundada das percepções e vivências compartilhadas. Esses registros foram essenciais para alcançar o objetivo geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos, ao possibilitar a compreensão de como o racismo na infância impacta a construção da identidade, tendo o espaço escolar como foco central de análise. O detalhamento dos colaboradores, assim como os relatos e Mapas Vivenciais, será apresentado no capítulo intitulado “O Adulto”. Neste tópico, são fornecidas apenas informações introdutórias sobre a organização e a estruturação do Grupo Focal.

Paralelamente, o estudo se apoia em um levantamento bibliográfico que aborda questões centrais, como as vivências de crianças negras e de adultos que foram crianças negras, racismo, discriminação, preconceito racial e dinâmicas étnico-raciais no contexto escolar. Esse referencial busca compreender os espaços ocupados por esses sujeitos ao longo da infância e compreender como tais vivências repercutem na formação identitária e social, com atenção especial ao papel do espaço escolar. Além de situar as contribuições já existentes, a revisão teórica define pressupostos que podem orientar pesquisas futuras, particularmente em campos inovadores da Geografia e áreas correlatas, consolidando discussões no âmbito da Geografia da Infância (Lima e Miotto, 2007; Lopes, 2017),

3. A CRIANÇA

Este capítulo expõe os princípios teóricos que fundamentam a pesquisa, enfatizando a visão contemporânea da infância e seus desdobramentos até a Geografia da Infância. Aborda também seu surgimento como campo de estudo, a análise dos conceitos de espaço e lugar, a interpretação do espaço escolar fundamentada na ideia de espaço vivido, além das diversas tipologias da infância, com foco na criança negra e suas construções identitárias.

3.1 Entre o surgimento e os caminhos: a infância

O sentido de infância é atravessado [...] pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida (Lopes e Vasconcellos, 2006, p. 111).

Antes de emergirmos no campo da Geografia da Infância, é essencial reconhecer a natureza interdisciplinar das pesquisas sobre a infância, partindo da premissa de que esta é um constructo social. Como destaca Pinto (1997), a infância deve ser analisada a partir de suas dimensões sociais, ou seja, dos processos históricos e culturais que a constituem como realidade singular. Essa realidade, por sua vez, não é passiva: ela também molda, em certa medida, as estruturas da sociedade.

Para compreender essa dinâmica, é preciso revisitar a concepção de infância moderna. Desse modo, considerando que a ideia de criança como sujeito distinto do adulto, com necessidades e particularidades próprias, só se tornou relevante entre os séculos XVII e XVIII (Pinto, 1997; Ariés, 1981). Levin (1997, p. 254) declara: “[...] *é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI*”. Dessa forma, as crianças ainda eram vistas como “adultos em miniatura”, assim como na Idade Média (Pinto, 1997). Elas compartilhavam os mesmos espaços, atividades e momentos de lazer dos adultos, sem que a infância fosse considerada uma fase distinta. A transição para a vida adulta começava por volta dos sete anos, quando a criança começava a mostrar uma “autonomia” física e cognitiva mínima. Esse cenário refletia a ausência de um “sentimento de infância” no que diz respeito à proteção e à singularidade (Pinto, 1997).

Nesse cenário, a Revolução Francesa (1789) constituiu um ponto de virada ao modificar o papel do Estado e promover progressos legais ao estabelecer a igualdade de direitos e o acesso à educação para todos (Pinto, 1997; do Nascimento; Brancher e de Oliveira, 2008). No entanto, a implementação dessas mudanças foi gradual. Simultaneamente,

a quebra do paradigma do que seria a infância, ao longo daqueles séculos, ganhou destaque com o reconhecimento da importância da alfabetização, das mudanças socioeconômicas e do surgimento da burguesia (Pinto, 1997).

Dessa forma, consolidou-se a ideia de que as crianças deveriam ser separadas do mundo adulto, tanto por meio de instituições especializadas, como escolas, quanto pela percepção de que precisavam de proteção (Pinto, 1997). Segundo Levin (1997), a partir desse ponto, “[...] os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças” (p. 254). No entanto, essa preocupação não se traduz imediatamente em equidade, pois a separação foi extremamente desigual. Enquanto as crianças da classe alta eram enviadas a internatos para receber educação formal, as crianças pobres eram obrigadas a trabalhar desde cedo (Pinto, 1997). Isso demonstra que a “infância” foi e ainda é um privilégio de classe.

Esse processo histórico demonstra os indícios de uma lenta construção social da infância como uma realidade própria, mesmo que de forma desigual, distinta da vida adulta, formada pelas mudanças nas condições de vida e pelas novas mentalidades que surgiram (Pinto, 1997). Assim, a análise das ideias de pensadores e filósofos que se concentraram no tema revela o desenvolvimento progressivo de uma nova percepção sobre a criança e seu papel na sociedade (Pinto, 1997).

Para compreender como essas visões foram se materializando ao longo do tempo, é essencial examinar os modelos filosóficos que lhes deram sustentação. É por meio desse breve panorama que se pode compreender a consolidação de diferentes modelos explicativos, os quais passaram a influenciar diretamente a maneira como adultos e instituições percebem e interagem com o universo infantil (James, Jenks e Prout, 1998). Dessa forma, a análise dessas concepções demonstra cinco arquétipos essenciais:

Fundamentado no pensamento hobbesiano, particularmente em *O Leviatã*, surge a concepção da criança má (*the evil child*), que parte da premissa da maldade inerente ao ser humano desde o nascimento. Nessa perspectiva, a educação assume um caráter moralizador e repressivo, justificando a disciplina rigorosa e a punição como meio necessário para conter os impulsos naturais da criança (Lopes, Costa e Amorim, 2016).

Em contraponto, Rousseau, em sua obra *O Emílio*, postula a bondade natural da criança. Desse modo, surge a ideia de que a infância é uma fase de pureza a ser preservada, em que a criança inocente (*the innocent child*) necessita de proteção e cuidado para não ser corrompida pela sociedade. Esta visão, de certa forma romântica da infância, influenciou profundamente as pedagogias modernas (Pinto, 1997; Lopes, Costa e Amorim, 2016).

Entre esses extremos, a proposta lockeana da criança imanente (*the immanent child*), desenvolvida no *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, oferece uma terceira via ao conceber a criança como tábula rasa, cujo desenvolvimento dependeria essencialmente das experiências proporcionadas pelo meio social. A educação, nesse contexto, torna-se um processo de inscrição social, onde adultos, pais e o mestre-escola, detêm a responsabilidade de moldar o sujeito infantil (Pinto, 1997; Lopes, Costa e Amorim, 2016).

A criança naturalmente desenvolvida (*the naturally developing child*) parte de uma perspectiva biologicista, na qual compreende a infância como uma sequência universal de estágios maturacionais predeterminados. A criança é vista como um organismo que se completa linearmente, independentemente de contextos culturais específicos (Lopes, Costa e Amorim, 2016).

E, por fim, fundamentada na psicanálise freudiana, a criança inconsciente (*the unconscious child*) propõe uma ideia que considera a experiência infantil como um fator crucial na formação do adulto. Ao dar ênfase aos processos inconscientes e instintivos, diminui-se o papel ativo da criança no processo de socialização, focando mais nos conflitos psíquicos que são fundamentais para o desenvolvimento (Pinto, 1997; Lopes, Costa e Amorim, 2016).

Por meio desses arquétipos, podemos entender como o conceito de infância foi historicamente formado a partir de diversos campos do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Geografia, todos com uma perspectiva adultocêntrica (Lopes, Costa e Amorim, 2016). Embora haja diferenças entre os modelos, predomina a perspectiva que vê a criança como um ser incompleto ou em processo de desenvolvimento, uma “tábula rasa”.

Nessa perspectiva, o adulto representa o domínio, o conhecimento pleno e a completude social, enquanto a criança simboliza a imaturidade e a dependência (Francisco *et al.*, 2023). Como afirma Rosemberg (1976, p. 1467), “[...] a criança é um vir a ser”, uma promessa a ser moldada pela educação escolar e familiar até se transformar no ideal adulto burguês, branco e “civilizado” (Francisco, *et al.*, 2023). Nessa lógica, “[...] ao adulto caberia a idade da sabedoria; à criança, a preparação para sê-lo” (Francisco *et al.*, 2023, p. 28), concepção essa que será posteriormente desafiada por uma nova geração de estudos sociais, que passa a reconhecer a criança como sujeito social pleno e ativo em sua própria experiência (Francisco, *et al.*, 2023).

É exatamente por meio dessa ruptura e complemento nos estudos sobre a infância que se busca defender uma compreensão não universalizante, fundamentada no conceito de

construção social. Nesse contexto, a Sociologia da Infância e, posteriormente, a Geografia da Infância ganham destaque ao desnaturalizar ideias essencialistas e ao questionar o papel de passividade geralmente atribuído às crianças (Francisco *et al.*, 2023). Ao destacar seu protagonismo, esses estudos revelam como as crianças não apenas recebem, mas também produzem cultura e transformam seus espaços sociais (Francisco, *et al.*, 2023).

Essa mudança paradigmática reflete-se na própria organização do campo acadêmico. Áreas como a Sociologia da Infância e a Geografia da Infância incorporam a categoria “infância” em suas nomenclaturas, assumindo um compromisso teórico e metodológico com a construção desse campo de estudo (Lopes, Costa e Amorim, 2016). Tal movimento evidencia a força da interdisciplinaridade, que se justifica pela complexidade inerente ao fenômeno da infância. Isso ocorre de tal forma que:

A principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido, constituído mediante o que Latour chama de “redes heterogêneas do social”. [...] Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão a priori de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. Não existem mais entidades puras, apenas híbridas, [...]. Nem é preciso dizer que isso é muito mais desafiador analiticamente do que partir de uma divisão estável e predeterminada entre o natural e o cultural (Prout, 2010, p. 740).

Assim, o autor argumenta que apenas quando reconhecemos a vida social em sua heterogeneidade é que superamos dicotomias simplistas entre natureza e cultura, compreendendo os fenômenos sociais como realidades complexas e multifacetadas (Prout, 2010). E é com base nessa pluralidade, consolidada a partir da década de 1980, que esse campo de estudos, alinhado a esse debate, apresenta uma crítica às visões tradicionais que consideravam a criança como universal e homogênea (Lopes, Costa e Amorim, 2016).

A Sociologia da Infância, especificamente, irá desconstruir os paradigmas desenvolvimentistas e adultocêntricos que viam a criança apenas como um receptáculo da cultura adulta, enfatizando, ao contrário, seu papel como sujeito ativo e portador de direitos (Pinto, 1997), ou seja, “[...] como um saber implicado na emancipação das crianças e dos processos simbólicos e políticos de dominação” (Sarmiento, 2009, p. 33). Essa mudança não só enriquece a compreensão das diversas infâncias que existem, como também redefine o papel social da criança como geradora de cultura e conhecimento.

Desse modo, os estudos pioneiros de Alan Prout e Allison James (1990) constituem um rompimento em relação à visão tradicional da infância (Pinto, 1997). Seus trabalhos estabelecem as bases teóricas para uma nova abordagem dos mundos sociais infantis, que pode ser sintetizada nos seguintes princípios fundamentais:

- A infância é uma construção social;
- A infância é uma variável social, assim como classe, gênero e etnia;
- As crianças devem ser pesquisadas por sua própria condição;
- Crianças agem diretamente no meio social em que vivem;
- A etnografia como importante método na pesquisa com crianças, pela aproximação que possibilita;
- É necessário um processo de reconstrução para que se proclame um novo paradigma da infância (Lopes, Costa e Amorim, 2016, p. 241 *apud* Prout e James, 1991, p. 8-9).

Para fortalecer essa análise, pesquisadores como Sarmento (1993), Qvortrup (2009), Corsaro (2011) e outros sugerem uma visão mais ampla. A pesquisa de Lopes, Costa e Amorim (2016) revela que Qvortrup (2009) apresenta uma abordagem estrutural, equiparando a infância a categorias como classe e gênero. Ele ressalta que, embora a infância seja percebida como uma fase de proteção e muitas vezes não reconhecida como um sujeito histórico, as ações das crianças representam um trabalho social significativo.

Corsaro (2011), por outro lado, enfatiza o protagonismo infantil, demonstrando como as crianças criam culturas de pares por meio da “reprodução interpretativa”, ao reinterpretar ativamente os componentes culturais. Por último, Sarmento (1993) examina a invisibilidade histórica da infância, enfatizando o desinteresse persistente em estudar a criança como sujeito e sua exclusão constante do exercício de direitos, entre outros elementos que levam à marginalização social. Em conjunto, esses autores contribuem para uma compreensão mais aprofundada da infância como uma categoria social ativa e produtora de cultura.

Entretanto, num significativo movimento de autorreflexão teórica, Prout (2010) reconheceu a necessidade de atualizar o paradigma descrito acima, alertando já em 2005 sobre a progressiva obsolescência desse marco teórico face às complexidades das infâncias contemporâneas (Lopes, Costa e Amorim, 2016). Sua resposta a esse desafio materializou-se na proposição do hibridismo como nova lente analítica, abordagem que, fundamentada nos conceitos de rede, mobilidade e reunião (Prout, 2010).

Inspirado na Teoria Ator-Rede de Bruno Latour (1993), Prout (2010) propõe compreender a infância como um fenômeno relacional, dinâmico e híbrido. Sendo assim, a rede representa as conexões entre atores humanos (como crianças e adultos) e não humanos (como tecnologias e instituições), ressaltando que a infância emerge dessas interações e não de estruturas fixas (Prout, 2010). Já a mobilidade aborda os fluxos que atravessam fronteiras

físicas, culturais e simbólicas, evidenciando como crianças constroem identidades em contextos marcados por migração, mídia e deslocamentos cotidianos (Prout, 2010). Por fim, o conceito de reunião, influenciado por Deleuze e Guattari (1988), destaca o entrelaçamento de lógicas e temporalidades diversas na experiência infantil, enfatizando o devir-criança como um processo contínuo de relação com pessoas, espaços e artefatos (Prout, 2010).

Esses três conceitos combinados constituem uma estrutura teórica que permite compreender as infâncias como variadas, em constante transformação e profundamente conectadas às complexidades do mundo contemporâneo. Eles são parte da "transição da modernidade" que a Sociologia da Infância, entre outras áreas do estudo da Infância, precisa realizar (Prout, 2010). Essa perspectiva de renovação teórica ganha ainda mais força com a contribuição de Tebet (2013), ao destacar a exclusão da primeira infância nos estudos iniciais do campo, abrindo novas fronteiras para a investigação das infâncias.

Esse progresso pode vir a fortalecer a ideia de que a criança é um sujeito de direitos em seu contexto espaço-temporal, representando um avanço importante nos estudos da infância e consolidando o protagonismo infantil como elemento central (Lopes, Costa e Amorim, 2016). No entanto, como nos alerta Hart (1992), a mera afirmação desse protagonismo não garante automaticamente a qualidade da participação infantil nos processos sociais. O autor propõe uma elucidativa "escada da participação", que gradativamente diferencia os níveis de envolvimento das crianças, desde formas meramente simbólicas, como a manipulação e o tokenismo, em que as crianças servem mais como figurantes de projetos adultos, até formas autênticas de participação, como a consulta significativa e iniciativas genuinamente dirigidas pelas próprias crianças (Hart, 1992).

As considerações de Sarmiento (2008) complementam essa reflexão, alertando sobre os perigos de um foco excessivo na produção simbólica das crianças. Isso poderia ocultar as duras realidades que muitas crianças enfrentam em situações de conflito, migração forçada e privação material (Sarmiento, 2008 *apud* Lopes, Costa e Amorim, 2016). Essas questões evidenciam os desafios complexos que os Estudos da Infância enfrentam hoje, como a continuidade de perspectivas adultocêntricas, as desigualdades globais na geração de conhecimento e os delicados dilemas ético-metodológicos na pesquisa com crianças (Lopes, Costa e Amorim, 2016).

Nesse contexto, a Geografia da Infância se estabelece como um campo essencial, originado da Geografia Humanista e dos estudos sobre o espaço vivido, entre outros aspectos (Lopes, Costa e Amorim, 2016). Inicialmente centrada em contextos urbanos e rurais europeus, a área tem ampliado seu escopo ao incorporar duas dimensões complementares:

uma geografia responsável, focada nas demandas das crianças, e uma Geografia participativa, que as considera como copesquisadoras (Lopes, Costa e Amorim, 2016). Essa estratégia dupla simboliza tanto um avanço teórico-metodológico quanto um compromisso ético com a mudança dos espaços infantis e das maneiras de produzir conhecimento (Lopes, Costa e Amorim, 2016). É nesse contexto que se fortalece uma ideia central: toda criança pertence a um lugar (Lopes e Vasconcellos, 2006). A relação entre infância e espaço torna-se, portanto, chave para compreender a pluralidade das experiências infantis. A partir disso, avançamos para o próximo eixo deste trabalho.

3.2 Toda criança pertence a um lugar: infâncias e raízes espaciais

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar
(Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 110).

A pesquisa de Lopes (2013) sobre a Geografia da Infância, intitulada **“Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias, a relação entre a criança e a Geografia”**, destaca que o estudo da Geografia a partir da perspectiva infantil começou a ganhar destaque a partir da década de 1970. O autor mostra que essas produções, desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, foram profundamente influenciadas pelos princípios da Geografia Humanista, originando uma série de ações e registros voltados para a compreensão do *ser e do estar* das crianças no espaço (Lopes, 2013).

Esse estudo marcou o início de uma abordagem que ultrapassa os métodos estatísticos tradicionais da Geografia, historicamente ancorados na descrição racionalista do positivismo e no reducionismo economicista do marxismo (Lopes, 2013). Assim, a Geografia Humanista, por sua vez, propõe uma interpretação da percepção e da representação do espaço pelos indivíduos, enfatizando sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua inserção e compartilhamento em um grupo cultural específico (Lopes, 2013). Para os geógrafos humanistas, a dimensão afetiva era central na experiência vivida e existencial do espaço (Fernandes, 2013).

Conforme aponta Tuan (1982):

A Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (p. 143).

Dessa forma, fica evidente que o estudo da Geografia Humanista não se limita à distribuição espacial dos fatos sociais, mas se dedica a compreender como as pessoas vivem nos lugares onde residem ou que visitam, extraindo deles experiências significativas (Claval, 2011). Este quadro teórico é apoiado por notáveis geógrafos como Tuan (1982), citado acima, Buttimer (1982) e Corrêa (1995), que desempenharam um papel crucial na criação e fortalecimento da Geografia Humanista. Assim, assume-se que o papel do geógrafo humanístico, alinhado com as vozes do cientista e do filósofo, não pode deixar de lado qualquer elemento que possa elucidar as complexidades da interação humana com o planeta (Buttimer, 1982). Aqui, ressalta-se a importância da Geografia, como um todo, que, para ser

eficaz, necessita ser analisada por meio de elementos interseccionais como classe social, gênero, étnico-racial, entre outros.

Ademais, os geógrafos desse movimento destacam que a Geografia Humanista se fundamenta na subjetividade, intuição, sentimentos, vivência, simbolismo e contingência, com destaque para o singular (Corrêa, 1995), conforme destacado anteriormente na análise de Lopes (2013). Para esse grupo, a análise do ambiente envolve necessariamente a compreensão dos sentimentos espaciais e das percepções que um grupo ou povo constrói sobre o espaço a partir de suas vivências (Corrêa, 1995). Nesse sentido, reconhecer a prática geográfica do outro e seu espaço vivido torna-se essencial para essa abordagem (Lopes, 2013).

Portanto, a Geografia Humanista levanta perguntas importantes, como: “[...] *De que maneira construímos a percepção do ambiente ao nosso redor? Quem ou o que influencia essa percepção?*” (Lopes, 2013, p. 186). Essas perguntas são fundamentais para a Geografia da Infância, que busca entender como as crianças entendem e reinterpretem os lugares onde vivem, contribuindo ativamente para a criação desses espaços (Lopes e Costa, 2017).

É precisamente neste contexto que a tríade lefebvriana - espaço percebido (*perçu*), concebido (*conçu*) e vivido (*vécu*) - revela-se um instrumento teórico particularmente fértil para a compreensão das Geografias Infantis em sua complexidade. Embora este estudo enfatize o espaço vivido, em que se constroem afetos, memórias e significados cotidianos das crianças (Ribeiro e Mesquita, 2022), seguimos o alerta de Lefebvre (2013) sobre sua inseparabilidade das outras dimensões: o percebido, materialidade sensorial dos ambientes, e o concebido, estruturas de planejamento urbano e normas sociais (Ribeiro e Mesquita, 2022). Assim, ainda que o foco recaia sobre a rememoração de vivências subjetivas infantis, reconhecemos que elas estão sempre em diálogo com as dimensões políticas e materiais do espaço.

Assim sendo, essa trinca indissociável encontra sua expressão mais plena no espaço vivido infantil, que se configura como um domínio de apropriação criativa. Dessa forma, podemos compreender que ele surge das práticas sociais e simbólicas que permitem às crianças superar as limitações espaciais adultocêntricas, transformando os espaços por meio de suas vivências diárias. Nesta perspectiva, ao ampliar o debate, o lugar é considerado o fundamento para a reprodução da vida, analisada pela tríade habitante-identidade-lugar. Ele é “[...] *o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo*” (Carlos, 1996, p. 20), e seu desenvolvimento ocorrerá especificamente no contexto do dia a dia infantil, um local onde a fragmentação imposta pelas estruturas sociais e científicas é constantemente questionada e, de certa forma, reinterpretada (Carlos, 2020).

Nesse cenário, mesmo que o conceito de espaço vivido – conforme proposto por Lefebvre (2013) – ofereça um fundamento teórico para entender o espaço como uma construção social cotidiana, é por meio da ideia de vivência (*pereživânie*), elaborada por Vygotsky (1998), exposta no capítulo de pressupostos metodológicos, que se torna viável investigar empiricamente as maneiras como os sujeitos atribuem significado, sentem e lembram esses espaços vivenciados. Os dois conceitos articulam-se de maneira profícua, já que ambos partem de uma relação indissociável entre sujeito e espaço.

Para Vygotsky (1988), o meio não age de forma direta e homogênea sobre a criança, mas mediado pelas vivências: isto é, pela maneira singular como cada sujeito sente, interpreta e significa as situações espaciais a partir de sua posição social, corporal e histórica (Bittencourt; Fumes, 2021). Assim, o espaço escolar, enquanto produção social, só se torna constitutivo do desenvolvimento infantil quando vivido como vivência impregnada de afetos, conflitos e sentidos. Portanto, o espaço vivido pela criança não é apenas cenário de suas práticas cotidianas, mas converte-se em meio de desenvolvimento, onde se entrelaçam corpo, emoção, memória e relações de alteridade – configurando marcas duradouras em sua identidade e em sua relação consigo mesma e com o mundo.

É precisamente nesse processo de ressignificação espacial – pelo qual as vivências humanas convertem espaços imateriais em lugares impregnados de significado e afetividade – que se situa a contribuição de autores como Lopes (2013). Para este autor, a essência do lugar reside nessa transformação, concebendo-o como uma rede de relações afetivas que os sujeitos estabelecem com seu entorno. Tal perspectiva se aproxima da noção de amorosidade espacial (Lopes, 2020), que traduz uma postura sensível e ética diante das formas diversas de habitar o mundo, reconhecendo o espaço como expressão de vínculos, memórias e afetos.

Assim, o lugar não se limita à materialidade, mas emerge como construção singular que adquire densidade existencial por meio do uso cotidiano e da valorização subjetiva (Lopes, 2013). A amorosidade espacial, nesse sentido, convida a olhar o espaço como experiência vivida e partilhada, em que o sentir e o criar se entrelaçam (Lopes, 2020). É nesse entrelaçamento que as crianças se revelam particularmente hábeis em produzir suas próprias geografias, demonstrando como o espaço vivido infantil se constitui simultaneamente como resistência às estruturas impostas e como afirmação de novas possibilidades de ver e habitar o mundo.

Deste modo, de acordo com Lopes e Vasconcellos (2005), a reinterpretção espacial ressalta que toda criança tem um lugar, mesmo que inicialmente restrito a locais socialmente definidos pelo mundo adulto. Os autores ainda revelam que, à medida que se desenvolvem, as

crianças não apenas aceitam passivamente esses espaços pré-determinados, mas ativamente os reconfiguram e ressignificam, explorando novos ambientes. Esta interação se relaciona diretamente com o conceito de espaço vivido (Lefebvre, 2013; Carlos, 1996), discutido anteriormente, que vê a escola como um local onde os indivíduos, particularmente as crianças, criam significados a partir de suas vivências diárias, convertendo o ambiente em afetos, conflitos e aprendizados.

Conforme demonstram Lopes e Costa (2023):

A condição geográfica do espaço pressupõe considerá-lo como socialmente produzido. As marcas humanas que passam a constituir-lo são as mesmas que o tornam instância de nosso desenvolvimento, uma vez que tocam a humanidade de todos que vivenciam determinado espaço, direta ou indiretamente (p. 324).

Essa perspectiva reforça que o espaço escolar, enquanto produto social, não é neutro: ele é moldado pelas interações das crianças, que imprimem nele suas subjetividades, ou seja, é um componente determinante na formação da personalidade e mentalidade dos sujeitos e dos coletivos (Frago, 2001). Conforme ressaltado por Callai (2010) e Carlos (1996), a escola é um ambiente de apropriação, onde os estudantes reinterpretam o mundo ao seu redor, podendo criar e demarcar espaços simbólicos, como cantos de brincadeira ou áreas de convívio. Em vista disso, “[...] a escola é um espaço e um lugar” (Frago, 2001, p. 77), que é tanto físico quanto material, além de ser uma construção cultural, onde se estabelecem as relações, demonstrando assim sua natureza vivida (Ribeiro e Mesquita, 2022).

É igualmente importante destacar a perspectiva de Ribeiro (2004 *apud* Ribeiro e Mesquita, 2022), que enfatiza como espaços de vivência, como a escola, podem representar experiências singulares para sujeitos e grupos. Esses espaços devem ser acolhedores e significativos, pois suas marcas transcendem o momento vivido, ecoam na memória afetiva e na construção identitária dos educandos, moldando não apenas quem são, mas como ressignificam suas próprias trajetórias. Nesse contexto, constroem-se “[...] aprendizagens, laços afetivos, ideias, amizades, conflitos, exclusão ou inclusão” (Ribeiro e Mesquita, 2022, p. 221), entre outros elementos característicos da dinâmica escolar cotidiana dos discentes.

Consequentemente,

A análise do espaço vivido é indispensável ao reconhecimento das problemáticas vivenciadas no dia a dia educacional e, por conseguinte, serve à busca por igualdade e pelo direito à educação. É justamente aí que entra a indispensabilidade da análise do espaço vivido, pois somente a partir do ponto de vista dos sujeitos inseridos concretamente na realidade se pode compreender as diversas situações que ali ocorrem e, a partir disso, buscar soluções eficazes para esse contexto (Ribeiro e Mesquita, 2022, p. 221).

Por fim, ao reconhecer o espaço como dimensão constitutiva da experiência humana, compreende-se que a relação criança-espaço escolar é dialética: as crianças não apenas ocupam, mas reconstróem cotidianamente os espaços educativos por meio de suas práticas, gestos e narrativas (Lopes e Costa, 2023). Essa perspectiva revela como as vivências infantis, atravessadas por marcadores como classe, gênero e étnico-racial, transformam os espaços escolares em palcos de negociação cultural, onde

[...] as culturas vivenciadas pelas crianças não nascem num vazio social ou no mundo exclusivo da infância, porque resultam dos diferentes processos vividos por elas durante a institucionalização escolar, a organização de seu tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa (Sarmiento, 1997; Pinto, 1997 *apud* Cruz, 2014, p. 159).

Assim, ao ser uma das áreas que privilegiam a escuta das crianças, a Geografia da Infância rompe com a ideia de sujeitos passivos no espaço, revelando-as como atores sociais que produzem e são produzidos pela espacialidade. No entanto, esse reconhecimento exige ir além: é preciso desconstruir a noção de uma infância universal e reconhecer a existência de múltiplas infâncias, marcadas por desigualdades estruturais que se manifestam em experiências espaciais profundamente distintas, como Prout (2010) aponta no capítulo anterior. Deste modo, o próximo capítulo se dedicará a explorar essa pluralidade, analisando como cores, corpos e culturas diversas reconfiguram os espaços educativos, especialmente o escolar. A escola, enquanto espaço vivido, atravessado por contradições, como visto ao longo deste capítulo, abriga relações entre crianças que tanto podem reproduzir quanto questionar práticas discriminatórias que nela se estabelecem (Cruz, 2014).

3.3 Infâncias em cores: a pluralidade das vivências infantis

[...] A "infância" é unida por um conjunto de experiências comuns e compartilhadas e, no entanto, ao mesmo tempo, é fragmentada pelas diversidades da vida cotidiana das crianças (James e James, 2004, p. 7).

A criança, enquanto parte integrante da infância, pode ser analisada como um sujeito histórico e social (Ariès, 1981; Araújo, 2007), cuja influência é moldada pelo espaço vivido em que está inserida e, por sua vez, influencia esse cenário (Guimarães, 2013). Isso ressalta a importância de considerar as crianças como sujeitos de direitos, reconhecidos como participantes ativos da sociedade. Como já discutido, o ser humano é formado por um conjunto de relações sociais, interligadas à história, à geografia e à cultura, que se manifestam em um espaço particular e que contribuem para o desenvolvimento humano (Rodrigues, 2021). A isso, chamamos de vivência.

No entanto, reduzir as vivências das crianças durante a infância a um momento privilegiado, retratando-o como o epítome do que há de mais puro e bom na sociedade, como demonstrado em um dos cinco arquétipos citados na seção “A Infância”, é uma abordagem simplista que tende a prevalecer no senso comum ao considerar esse estágio da vida humana (Bujes, 2001). Essas perspectivas idealizadas naturalizam a infância como algo homogêneo, deixando pouco espaço para reconhecer outras formas de entendê-la e questionar os processos que a moldaram dessa maneira.

Segundo Bujes (2001), ao considerar a criança como um sujeito cultural, torna-se evidente que o sujeito infantil é moldado por uma série de influências que vão além das relações parentais. A formação da criança é resultado de um conjunto complexo de fatores, incluindo as ações e orientações dos pais, os discursos institucionais e a influência dos meios de comunicação de massa (Tonietto, Marangon e Monteiro, 2020). Esses diversos agentes desempenham papéis fundamentais na construção da infância, atuando de maneiras variadas e interconectadas. Reconhecer essa complexidade é essencial para compreender plenamente a experiência infantil, especialmente no que diz respeito à formação de sua identidade.

Ademais, expandindo essa discussão, considerando a vivência espacial, é importante destacar que,

[...] o espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Isso acontece pela correlação existente entre a vivência do indivíduo e fatores como nível de renda da família, grau de instrução dos pais, influências culturais, ou mesmo de uma deficiência, que implica em particularidades na vivência do espaço (Ribeiro e Mesquita, 2022, p. 221).

Essa análise sobre os múltiplos fatores que conformam a vivência espacial infantil encontra respaldo na teoria de Hall (2005) sobre a construção identitária. Se, por um lado, Ribeiro e Mesquita (2022) demonstram como o espaço vivido é diferenciado por marcadores sociais, Hall (2005) nos lembra que a própria identidade, esse “núcleo interior” em constante formação, se constitui precisamente por meio dessas mediações entre o sujeito e seus contextos culturais. O autor afirma que a identidade é construída ao longo do tempo, sendo um processo que ocorre principalmente no âmbito do inconsciente, e não por meio da consciência imediata do sujeito. Ele destaca que, por ser formada ao longo da vida e das vivências do sujeito, a identidade está sempre sujeita às influências do meio, afirmando que “[...] o sujeito [...] tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2005, p. 11).

Vigotski (1989) complementa essa ideia ao ressaltar que, por meio da interação social, a criança tem acesso aos modos de pensar e agir predominantes em seu contexto cultural. A cultura, nesse sentido, compartilha formas de raciocínio, linguagens (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e outros elementos que contribuem para a constituição do indivíduo. Essas influências representam valores pré-estabelecidos, que são internalizados a partir da sociedade à qual o sujeito pertence. Em vista disso,

Culturas infantis e culturas do mundo adulto são dialeticamente relacionadas em diferentes espaços sociais. Dentro e fora da escola, crianças e adultos vivenciam – ainda que de modo contraditório – processos educativos que estão sujeitos hegemonicamente aos valores do capital na sociedade moderna e que se expressam em relações de poder e dominação exercidos em todos os níveis das relações humanas, aos quais se contrapõem conflito e resistências, que se expressam em movimentos de contra-hegemonia (Gramsci, 2002; Coutinho, 2007 *apud* Cruz, 2014, p. 160).

A identidade, portanto, deve ser compreendida a partir de um sujeito sócio-histórico, culturalmente situado e localizado geograficamente, espacialmente e temporalmente (Mariosa e Reis, 2011), cuja experiência é mediada pelo espaço vivido, ou seja, pela forma como os ambientes são percebidos, apropriados e ressignificados em sua trajetória individual e coletiva. Dessa forma, não podemos cair no equívoco de acreditar que toda experiência infantil é igual. A infância é diversa, assim como cada criança é única. Logo, o pensamento moderno concebe o sujeito como uma entidade indivisível, cuja essência reside em um ‘eu profundo’ (Severo, 2015), sendo visto como uma unidade singular que o distingue de qualquer outro indivíduo (Veiga-Neto, 2000 *apud* Bujes, 2000). Como destaca dos Santos (2023), não

se pode pensar as infâncias sem considerar as singularidades, os contextos sociais que as moldam e sua intrínseca relação com a historicidade.

Sendo assim, diferentes intersecções irão atravessar sujeitos distintos, enriquecendo ainda mais a compreensão da vivência infantil e delineando os caminhos que a Geografia da Infância pode percorrer por meio dessas interações no espaço vivido da criança.

Assim:

Compreender como cada realidade elabora a sua ideia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida. Em outras palavras, compreender como cada grupo social, ao estabelecer relações entre seus membros com o espaço que ocupa e com outros grupos e espaços diferenciados, estabelece um lugar para suas crianças, construindo uma subjetividade infantil possível de ser aceita e vivida na subjetividade coletiva do grupo, inclusive como categoria psicológica (Lopes e Vasconcellos, 2006, p. 104).

Ao levarmos em consideração essa subjetividade infantil, mergulhamos e entendemos que as vivências atravessaram diversas intersecções durante sua infância. É importante lembrar as palavras de *Lois Wirth*, que afirmou que "[...] o status de minoria carrega consigo a exclusão da participação plena na vida da sociedade" (Wirth, 1945, p. 347). Essa definição pode ser aplicada à infância, porém requer uma análise mais detalhada para distinguir a infância de outras minorias. Uma forma de análise seria por meio das intersecções, como classe social, gênero e étnico-racial, que desempenham papéis cruciais.

Como afirmam Xavier *et al.*, a infância

[...] não pode ser pensada sob uma perspectiva singular e homogênea, mas a partir da pluralidade: infâncias. Nessa heterogeneidade, relações, processos e práticas sociais que incidem e constituem essas infâncias perpassam as questões de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social, porquanto as crianças tanto aprendem como interagem socialmente em seus contextos sociais (2025, p. 13).

Dessa forma, a infância e, conseqüentemente, as memórias produzidas nesse período não podem ser compreendidas apenas como uma retrospectiva da vida nem como uma mera prospecção para o futuro, mas como uma experiência social constantemente provocada pelas interrogações do presente, capaz de lançar críticas à sociedade contemporânea (Alexandre e Salgado, 2019). Reconhece-se, assim, o papel dinâmico da memória, entendida não como um registro estático do passado, mas como uma construção em contínuo processo de transformação, que se adapta ao contexto no qual o sujeito, enquanto criança, esteve inserido (Bosi, 1994). Esse caráter dinâmico da memória abrange as preocupações e questões que emergem no presente, sendo particularmente sensível às mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo (Pollak, 1992; Bosi, 1994).

Nesse sentido, o estudo das vivências, por meio da memória, seja no âmbito individual ou coletivo, permite problematizar suas fragilidades, ao considerar aquilo que é lembrado e o que é silenciado ou esquecido (Grossi, 2014). Tais aspectos não apenas moldam as vivências da infância, mas também influenciam a forma como essas memórias são reinterpretadas e reelaboradas ao longo do tempo, articulando-se à construção identitária (Morelli, 2010).

É justamente nesse ponto que o recorte étnico-racial se torna central, uma vez que as memórias da infância de sujeitos que já foram crianças negras carregam marcas profundas das desigualdades sociais e do racismo. Ao situar essa discussão nesse contexto, foco desta pesquisa, antes de adentrarmos na questão memorialística, observa-se que crianças, particularmente as pertencentes a grupos minoritários, constituem as principais vítimas das mazelas sociais, enfrentando desafios complexos e multidimensionais. No caso específico das crianças negras, essa realidade se manifesta com ainda maior gravidade, por meio de constrangimentos recorrentes, maus-tratos, marginalização, invisibilidade e preconceito, incluindo situações de racismo (Cardoso e Araújo, 2020).

Nessa perspectiva, Nunes e Correa (2016, p. 91) argumentam que “[...] *nos estudos das relações raciais, o racismo pode surgir como um componente destas relações, podendo ser mesmo um elemento estruturador, mas é também preciso enxergar crianças a partir de suas próprias experiências*”. Portanto, é essencial reconhecer a diversidade das infâncias para desenvolver uma Geografia da Infância que considere as realidades e particularidades da vivência infantil, demandando uma superação das abordagens universalizantes.

No próximo capítulo, serão elucidados conceitos fundamentais como raça, etnia e étnico-racial, articulando-os às desigualdades e injustiças sociais que se manifestam em violências estruturais, tais como racismo, preconceito e discriminação. Ao estabelecer essas definições, examinaremos de que modo tais dinâmicas se materializam no cotidiano da criança negra, afetando sua infância e as memórias construídas nesse contexto. A escola, enquanto locus privilegiado de observação, servirá como eixo central para essa reflexão.

3.4 Construção da identidade racial na infância negra: pertencimento e resistência

[...] Ser negro não é uma condição dada, a *priori*, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, Neusa Santos, 1983, p. 77).

Antes de explorarmos as vivências espaciais da infância da população negra, conforme recordadas por adultos negros, é fundamental introduzir alguns conceitos, como raça, etnia, e, com isso, compreender a preferência pela terminologia “étnico-racial”, além de racismo, preconceito e discriminação, que serão abordados ao longo do texto. À vista disso, embora o conceito de racismo esteja fundamentado na raça, é crucial distinguir essa noção da de etnia. Desta forma, o conceito de raça pode possuir:

[...] uma variedade de definições geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas. A maioria dos autores tem conhecimento de que raça é um termo não científico que somente pode ter significado biológico quando o ser se apresenta homogêneo, estritamente puro; como em algumas espécies de animais domésticos. Essas condições, no entanto, nunca são encontradas em seres humanos (Santos *et al.*, 2010, p. 122).

Por outro lado, o termo "etnia" pode se referir ao contexto cultural. Deste modo, um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e, em alguns casos, semelhanças genéticas. Essas comunidades frequentemente reivindicam uma estrutura social e política própria, além de um espaço específico (Santo *et al.*, 2010). Essa distinção é essencial para desconstruir o racismo baseado em fundamentos biológicos, que é intrinsecamente ardiloso. A partir do exposto, observa-se que o conceito de raça é um construto social historicamente utilizado para hierarquizar grupos humanos, sem qualquer embasamento científico válido. Por outro lado, o conceito de etnia refere-se a elementos culturais compartilhados, como língua, religião, tradições e costumes.

Quando utilizamos o termo étnico-racial, segundo Santos e Marques (2012), ao citarem Brasil (2004), ele determina:

(...) que as tensas relações raciais estabelecidas no país vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia (2004, p. 13-14).

Para mais,

A identificação étnico-racial das populações humanas constitui-se a partir de conceitos que têm a finalidade de classificar as características socioculturais, fenotípicas e de origem de indivíduos e grupos. Raça e etnia fornecem o suporte às diversas categorias utilizadas para a identificação étnico-racial, apesar de serem distintas entre si do ponto de vista histórico e conceitual (Kabad; Bastos e Santos, 2012, p. 896, *apud* Kaplan; Bennett, 2003; Bhopal,

2007; Lee, 2009).

Por fim, “[...] ao avaliar sua própria raça, os indivíduos levam em consideração tanto características físicas pessoais quanto o contexto social em que vivem” (Chiavegatto e Laurenti, 2013, p. 1573). Essa dualidade justifica o uso do termo 'características étnico-raciais', que abrange não apenas aspectos fenotípicos, mas também as dimensões culturais e históricas que moldam as identidades.

Assim, o termo étnico-racial, empregado neste estudo, evidencia a complexidade das relações raciais no Brasil, transcendendo as distinções físicas para abranger as origens culturais e os efeitos das construções raciais na formação de indivíduos e grupos sociais. Ele procura incorporar essas diversas facetas da identidade, admitindo a intersecção entre cultura, história e pertencimento. Dessa forma, o termo étnico-racial possibilita uma compreensão mais abrangente e contextualizada das dinâmicas raciais, ressaltando a relevância de levar em conta a variedade de vivências e trajetórias que constituem a realidade brasileira.

Evidenciadas tais diferenças, é fundamental diferenciar racismo de preconceito, uma vez que ambos os conceitos, embora relacionados, possuem naturezas e impactos distintos. Segundo Allport (1954), o preconceito consiste em uma antipatia fundamentada em uma generalização errônea e rígida, que pode ser tanto sentida quanto expressa, sendo dirigida a um grupo inteiro ou a um indivíduo por sua associação com esse grupo. O racismo, de acordo com Lima (2004), por outro lado, transcende a esfera de atitudes ou sentimentos individuais, configurando-se como um processo sistemático de hierarquização, exclusão e discriminação. Esse processo é direcionado a indivíduos ou grupos sociais considerados diferentes, com base em características físicas externas (sejam elas reais ou imaginárias), reinterpretadas como marcas culturais internas que determinam padrões de comportamento.

Neste sentido,

(...) o racismo pode ser distinguido do preconceito por uma série de características. O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças. Outra diferença entre racismo e preconceito é que o racismo, diferentemente do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972). Isto é uma consequência do fato de o racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude (Lima, 2004, p. 402, *apud* Jones, 1972).

Logo, o preconceito refere-se a opiniões ou julgamentos negativos pré-concebidos, muitas vezes baseados em estereótipos, enquanto o racismo envolve um sistema de poder que estrutura e perpetua desigualdades com base na ideia de hierarquia racial (Cruz, 2014). Essa distinção nos permite identificar os fatores limitantes que moldaram as vivências de crianças negras, especialmente no que diz respeito à construção de suas identidades raciais e ao processo de reconhecimento enquanto negros. Nesse sentido, Santiago (2015) explica que, desde muito cedo, o racismo manifesta-se no comportamento das crianças, de modo que:

(...) antes mesmo de as crianças poderem se pronunciar a respeito do seu pertencimento étnico-racial, ou mesmo sobre sua cor de pele, já são enquadradas dentro de uma lógica colonial que as obriga a assumirem uma ancestralidade europeia branca, a qual renega qualquer traço de uma cultura negra, em prol de uma civilidade castradora (p. 455).

O estudo de Cristina Teodoro (2020), intitulado **“A constituição de corpos negros em espaços de Educação Infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial”**, destaca a realidade mencionada por Santiago (2015) acima. O estudo mostra como o racismo e a falta de afeto direcionados a crianças negras se manifestam já nos primeiros anos de vida, inclusive no berçário. Desde muito cedo, essas crianças enfrentam processos de exclusão e negligência afetiva, que impactam profundamente a formação de sua identidade e autoimagem.

Diante do exposto, estudos em espaços de Educação Infantil demonstram que o cuidado e a educação são desiguais, com base no pertencimento étnico-racial. Por exemplo, enquanto bebês brancos recebem afeto, toques e estímulos, bebês negros são frequentemente confinados aos berços, recebendo menos atenção (Oliveira, 2004). Essa desigualdade persiste em crianças de 4 a 5 anos, em que situações de discriminação, como xingamentos, distanciamento e rejeição, são recorrentes (Dias, 1997; Cavalleiro, 1998). Essa questão também é levantada por Santiago (2020), ao apontar que:

O corpo negro do/a bebê é marcado pela desigualdade desde o primeiro choro. Afinal, ele/ela não necessita de tanto dengo, não representa o modelo de beleza, e uma pequena mordida que realiza em um/a colega pode levá-lo/lá ao estigma de um/a futuro/a criminoso/a. [...] As percepções do que é ser uma criança negra pequeninha e os modos como os meninos negros pequeninhos e as meninas negras pequeninhas vão se estabelecendo no mundo são diretamente marcadas pelo contexto que vivenciam (p. 15).

Além disso, professoras da Educação Infantil muitas vezes perpetuam a discriminação ao não reconhecer o mérito das crianças negras, tratá-las de forma diferenciada e silenciar diante de situações de preconceito. Essas práticas evidenciam que os espaços de Educação

Infantil são estruturalmente racializados e falham em cumprir seu papel legal de oferecer educação de qualidade e condições igualitárias para todas as crianças (Teodoro, 2020). Neste contexto, Xavier *et al.* (2025) evidenciam que:

Comportamentos, práticas e rotinas preconceituosas e racistas em instituições de atendimento infantil podem ser reforçados por professores, gestores e profissionais administrativos, pela simples ausência de afeto aos corpos pretos, por atendimento discriminatório ou mesmo por posturas profissionais inadequadas (p. 15).

As consequências dessas práticas para as crianças são profundas. Teodoro (2020) ressalta que, mesmo em tenra idade, elas possuem capacidade de compreender o que ocorre ao seu redor, ainda que em situações rápidas e silenciosas, o que pode deixar marcas duradouras em sua personalidade. Em contrapartida, Gaudio (2013) demonstra que, no âmbito da Educação Infantil, as crianças negras vivenciam cotidianamente relações intersubjetivas pautadas pelo preconceito e pela discriminação. Tais vivências, como enfatiza Cavalleiro (2015), resultam em processos de auto-rejeição e baixa autoestima, que podem se prolongar até a vida adulta, produzindo dificuldades relacionadas à identidade racial.

Essa problemática é ilustrada de forma contundente no relato de Sueli Carneiro (2025) no podcast *Escute as Mais Velhas*, no qual ela rememora sua infância:

Eu venho de uma experiência, desde a infância, de sofrer as duas questões: o racismo e o sexismo. O racismo, eu digo sempre: o rito de passagem para uma criança negra, né, para enfrentar o racismo que tá na sociedade, é entrar na escola. Então, é impossível entrar para a escola e não ter que se deparar, imediatamente, com inúmeras situações de discriminação racial. E isso é o tipo de coisa que, desde os 6 anos de idade, eu passei a viver.

Esse testemunho converge com o que Gomes (1996) já afirmava:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (p. 69).

Nessa mesma direção, Ribeiro e Mesquita (2022) lembram que:

A escola, mesmo sendo muito pouco citada ou estudada nas principais obras dedicadas à reflexão sobre o espaço vivido (ou sobre seu correlato, o lugar) possui claras propriedades a esse respeito, sendo intensamente vivida por diversos sujeitos, com destaque aos alunos, em seu cotidiano a partir de seus corpos, isto é, mediante sua presença e permanência direta no espaço escolar (p. 218).

Assim, percebe-se que as dinâmicas raciais descritas por Sueli Carneiro (2025) e por Gomes (1996) se concretizam no cotidiano do espaço escolar, onde os corpos negros infantis,

por meio de sua presença e movimento, não apenas vivenciam, mas também resistem às estruturas discriminatórias, tornando a escola em um espaço de conflito e constante resignificação.

Por conseguinte, Lopes e Oliveira (2015) apontam que o estudo da infância em sua relação com as questões étnico-raciais ainda é marcado por uma significativa lacuna, especialmente no campo da educação. Os autores argumentam que tal ausência pode ser reflexo de uma concepção ocidental que construiu a infância a partir da lógica do “não-ser” (Kohan, 2003), isto é, de uma posição excludente em que o homem branco, adulto e heterossexual foi tomado como modelo universal. Essa perspectiva, projetada também sobre a infância, impôs um ideal de criança eurocentrado, invisibilizando experiências diversas, como a das crianças negras (Lopes e Oliveira, 2015, p. 232, *apud* Kohan, 2003).

É nessa lacuna que se inserem as análises de Cavalleiro (1999), que mostram como a escola atribui pouco valor à presença da criança negra, fazendo-a sentir-se pertencente a um grupo inferior e desfavorecido, enquanto a criança branca se reconhece, equivocadamente, como integrante de um grupo racial superior.

(...) as experiências vividas na escola – marcadas por humilhações contribuem para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo. Nesse contexto, para a criança negra torna-se difícil a construção de uma identidade positiva. A rejeição demonstrada pelas professoras faz eclodir um sentimento que pode conduzir ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação (Cavalleiro, 1999, p. 47).

A partir desse diagnóstico, compreende-se que a discriminação racial, enquanto tratamento diferenciado em função da raça, coloca grupos específicos em situação de desvantagem. Ela se manifesta por meio de distinções, exclusões, restrições ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem étnico-racial, cujo efeito é anular ou limitar o reconhecimento e o exercício de direitos fundamentais em igualdade de condições, seja na esfera política, econômica, social ou cultural (Cordeiro e Ferreira, 2009; Figueiró e Ribeiro, 2017).

De acordo com Ferreira e Camargo (2001), compreender o processo de construção do preconceito étnico-racial e sua expressão comportamental, a discriminação, é fundamental. Os autores ressaltam que o preconceito é um julgamento de valor, culturalmente construído e destituído de base objetiva, pertencendo à categoria de mitos desenvolvidos por meio da socialização. Assim, a discriminação pode ser entendida como uma prática baseada no

preconceito, caracterizada por julgamentos negativos direcionados a grupos sociais, influenciados por relações interracialais.

Blank, Dabady e Citro (2004, p. 55) ampliam essa definição ao compreender a discriminação racial não apenas como um “[...] *tratamento diferencial com base na raça que cria desvantagens para um grupo racial*”, mas também como “[...] *o tratamento com base em fatores aparentemente neutros, mas que, de forma inadequada, geram desvantagens para um grupo racial (efeito diferencial)*” (Blank, Dabady e Citro, 2004, p. 55). Esses julgamentos podem resultar em práticas discriminatórias ou até mesmo em racismo, em que indivíduos são tratados de forma injusta simplesmente por pertencerem a um grupo diferente.

Nessa mesma direção, Savazzoni (2015) elucida que

(...) o racismo é forma agravada de discriminação, “que importa a ideia de domínio de uma raça sobre outra”, fundamentando-se no princípio de que haveriam raças superiores e outras inferiores, sendo que estas não poderiam ter os mesmos direitos e posições daquelas, tratando-se esse entendimento – vetado pela Constituição – de ideologia discriminatória e perniciosa (p. 59).

Essa dinâmica, tendo como referência o que foi discutido até aqui, reforça e legitima as desigualdades raciais, perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão que impacta profundamente as crianças negras em diversos aspectos da sociedade. O racismo, portanto, configura-se como um pano de fundo implícito que sustenta uma violência estrutural, alimentada pela discriminação racial e entrelaçada com fenômenos como o preconceito. Sendo assim, o racismo é a raiz do preconceito e da discriminação, atuando como uma força que molda relações desiguais e injustas (Savazzoni, 2015).

Diante desse contexto, a violência direcionada às crianças negras não se limita à violência física; ela também se manifesta por meio de microviolências, como o apagamento de sua identidade racial, a negação de suas referências culturais e a imposição de estereótipos que desvalorizam sua negritude, chegando até mesmo à esfera afetiva, como citado anteriormente na pesquisa de Teodoro (2020).

É nesse ponto que a discussão sobre a identidade ganha centralidade. Quando falamos de identidade, é crucial distinguir entre a identidade coletiva (ser brasileiro) e a identidade étnica (ser negro) (Teodoro, 2020). Segundo Mendonça (2007), ao citar Jacques d’Adesky (1997), a passagem da identidade individual para a coletiva ocorre por meio do sentimento de pertencimento e do processo de identificação. A identificação está ligada ao reconhecimento do “mesmo” nos “outros”, permitindo que o grupo se torne uma coletividade unificada e estruturada, alcançando um nível mais seguro de existência (Teodoro, 2020).

No entanto, a identidade coletiva, embora sirva como base para a identidade étnica, não é suficiente para abranger a complexidade de elementos como raça, religião, língua, território e, principalmente, a história como fatores de solidariedade do grupo (D'Adesky, 1997; Mendonça, 2007). Ela estabelece um elo entre a identificação com a sociedade abrangente (ser brasileiro) e a reivindicação de uma identidade étnica (ser afro-brasileiro), envolvendo percepções, imaginários e conceitos antropológicos e culturais (D'Adesky, 1997; Mendonça, 2007).

Conforme Teodoro (2020), citando Mendonça, no Brasil, o racismo não nega a humanidade do indivíduo negro, mas exige, para sua aceitação social, que ele “embranqueça” ou compartilhe da depreciação coletiva da imagem do negro. Isso inclui a desvalorização de credos, práticas e especificidades que o identificam com outras pessoas negras (Mendonça, 2007, *apud* Teodoro, 2020). Demonstrando que “[...] dentro e fora da escola, a cor é vivenciada como um elemento definidor de si” (Cruz, 2014, p. 159).

Portanto, a formação da identidade racial na infância é um processo complexo, profundamente influenciado pelo espaço vivido em que a criança está inserida. Em pesquisas com crianças brancas e negras, Morland (1958) observou que, desde os três anos de idade, a maioria das crianças, independentemente de sua raça, tendia a se identificar como branca. Essa predisposição pode persistir até os cinco anos e está relacionada à convivência com pais e professores, bem como à exposição a atitudes e efeitos da discriminação racial (Morland, 1958, *apud* Teodoro, 2020).

Em sua pesquisa, Teodoro (2020), com base em teóricos como Bento (2012) e outros estudiosos, destaca que

- Muito cedo, elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia.
- Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (Teodoro, 2020, p. 119).

Essas constatações se articulam com os estudos de Clark (1940), Morland (1958) e Aboud (1987), que evidenciam o fenômeno da autoidentificação incorreta em crianças negras, demonstrando como a exposição precoce à discriminação racial pode distorcer a autopercepção e comprometer o desenvolvimento de uma identidade positiva. Tal realidade reforça a intersecção entre classe, gênero e étnico-racial na infância, evidenciando que os primeiros anos de vida são cruciais para a constituição da autoimagem e do senso de pertencimento.

Nesse sentido, compreender o racismo estrutural torna-se indispensável. Entendido como um sistema socio-histórico que organiza e reproduz desigualdades materiais e simbólicas, o racismo se consolida por meio de instituições que perpetuam a supremacia branca, entre as quais a escola ocupa lugar central (de Oliveira, 2021). Se já é desafiador para um adulto negro enfrentar tais estruturas, para as crianças, esse peso é ainda mais intenso. Como demonstra Fazzi (2004), se a infância, em geral, é marcada pela vulnerabilidade e pela dependência, para as crianças negras esse período é atravessado por exclusão, menosprezo e violência simbólica. Quando somadas às interseccionalidades de gênero e classe, essas vivências tornam-se ainda mais duras, produzindo impactos diretos sobre a identidade e o sentimento de pertencimento (Gomes, 2012).

Diante disso, torna-se evidente a importância de compreender a infância sob uma perspectiva multidimensional, que reconheça a diversidade de experiências e vivências em seus diferentes contextos espaciais e temporais (Lopes e Oliveira, 2015). Essa abordagem não apenas permite captar a especificidade da experiência infantil negra, mas também evidencia como tais vivências são estruturalmente moldadas por dinâmicas interseccionais de poder, que articulam classe, gênero e raça na produção de subjetividades e trajetórias.

Assim, a identidade racial não pode ser compreendida apenas como uma questão individual, mas como um processo social e político que se inicia ainda na infância. Para crianças negras, esse processo envolve o enfrentamento de estereótipos negativos e a busca por referências que afirmem sua negritude, funcionando como guia na formação subjetiva e como ponto de ancoragem nas relações sociais. É justamente nesse percurso que a escola, enquanto espaço vivido, assume papel crucial, ainda que muitas vezes negligenciado. Como alerta Freitas (1999, p. 42), “[...] as vivências, as expectativas, os interesses, entre outros, são fatores relacionados aos ciclos de formação do indivíduo que, quando desconsiderados, acabam por constituir-se em processos de exclusões”.

Quando a escola falha em reconhecer e valorizar a diversidade das vivências das crianças negras, incluindo suas necessidades identitárias, ela não só prejudica sua função

social, mas também se transforma, conforme descrito por Freitas (1999), em um ambiente “enfadonho” e “desinteressante” para seus estudantes. Esta dupla marginalização, tanto identitária quanto educacional, evidencia como a negligência às questões raciais no espaço escolar compromete o sentimento de pertencimento e dificulta a construção de uma identidade positiva enquanto sujeito negro, deixando marcas profundas e duradouras nas memórias da infância. É nesse ponto que se insere o depoimento de Sueli Carneiro (2025), examinado neste capítulo, que deu início à questão que será objeto de estudo nos capítulos seguintes.

4. A MEMÓRIA

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a memória enquanto fundamento constitutivo da identidade, especialmente no contexto das infâncias negras. Com base em uma fundamentação teórica que se apoia em autores como Halbwachs (1990; 1988), Bosi (1994), Candau (2016), Pollak (1992), Stuart Hall (1999; 2000) e Neusa Gusmão (1997). Tais pesquisadores apresentam informações e relatos que evidenciam as desigualdades persistentes no acesso e permanência de crianças negras na escola, ressaltando o papel da memória como instrumento de análise. Por fim, introduz-se a questão que será explorada no próximo capítulo: de que maneira essas memórias, revisitadas e ressignificadas na vida adulta, contribuem para a construção de identidades negras e para a elaboração de sentidos sobre o passado e o presente.

4.1 Das memórias de uma criança para a construção de um adulto: a infância negra, o espaço escolar e a formação de identidade

[...] eu não tenho nada além de memórias
(Tyler, The Creator (2019). GONE, GONE / THANK YOU [Canção]).

A memória é a escrita do tempo em nós, e, como diz a canção acima, não temos nada além dela. Aqui serei um pouco radical: talvez não sejamos nada sem ela. Nesse contexto, a memória pode atuar como um porto de partida para navegantes em busca de ventos profundos, fornecendo os pontos de referência fundamentais para nossa trajetória identitária. No entanto, essa construção do eu nunca acontece de forma isolada. Conforme demonstra Halbwachs (1990; 1988), mesmo nossas memórias mais íntimas são sempre habitadas por grupos de referência que lhes conferem significado e estrutura.

Portanto, é importante fazer uma breve distinção entre memória e lembrança para entender os processos de construção do passado. Enquanto a lembrança representa o ato pontual de evocar o passado, a memória constitui o tecido social que confere sentido a essas recordações. Nas palavras de Schmidt e Mahfoud (1993, p. 289 *apud* Halbwachs, 1990), "[...] para Halbwachs, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo, pois retoma relações sociais, e não sentimentos isolados". Trata-se, portanto, de um ato de reconhecimento e reconstrução, ancorado no "já visto" e sentido, logo, um resgate de vivências passadas que se atualiza a partir das preocupações e interesses presentes (Schmidt; Mahfoud, 1993).

Crucialmente, a lembrança só se torna possível quando situada em um tempo, espaço e conjunto de relações sociais específicos, dependendo da existência de um grupo de referência

para sua reconstrução (Schmidf; Mahfoud, 1993). A memória, por sua vez, é o trabalho contínuo de reconhecer e reconstruir, atualizado em contextos socioculturais que permitem às lembranças persistirem e se articularem (Schmidf; Mahfoud, 1993).

Nessa linha, Gondar (2008) argumenta que:

Pensar a memória é como relação, abre a possibilidade de que a partir de uma nova situação ou um novo encontro [...] o passado possa ser tanto recordado quanto reinventado. Desse modo, a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. Ou, de outro modo: abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais (p. 5).

Assim, longe de ser um arquivo estático, a memória configura-se como um processo dinâmico de seleção, reconstrução e ressignificação constante. Bosi (1994) enfatiza esse caráter ativo ao afirmar que a memória não é sonho, é trabalho, destacando como as lembranças se formam a partir dos materiais simbólicos disponíveis no presente. Esse trabalho memorialístico ocorre em um campo de disputa narrativa, especialmente relevante quando examinamos memórias infantis marcadas por intersecções de gênero, classe e étnico-racial. Nesse contexto, como destacam estudos recentes, “[...] a identidade se constitui a partir das memórias, sobretudo as da infância e as relacionadas ao lugar” (Hermes, 2018, p. 338). Destaca-se, assim, como esses componentes são essenciais para o desenvolvimento de um senso de pertencimento, especialmente no âmbito escolar (Hermes, 2018).

Deste modo, a análise das memórias da infância exige atenção a dois eixos interdependentes: (1) os eventos suficientemente significativos para serem registrados e (2) os elementos do presente que participam de sua reconstrução (Morelli, 2010). Em contextos de desigualdade, essas memórias frequentemente carregam marcas de resistência que se tornam constitutivas da identidade coletiva. Tais aspectos não apenas moldam as experiências vividas durante a infância, mas também ressoam na reinterpretação dessas memórias ao longo do tempo, em diálogo permanente com a construção identitária (Morelli, 2010).

É nesse horizonte que se insere a contribuição de Tomaz Tadeu da Silva (2007), ao compreender a identidade como algo em constante transformação:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas

discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (p. 96-97).

Essa compreensão de identidade como processo dinâmico permite relacioná-la às representações simbólicas que permeiam o sujeito. A cultura, enquanto capital simbólico portador de ideologias e cosmovisões, desempenha um papel fundamental na construção dessas representações e, conseqüentemente, na formação identitária (Hermes, 2018).

Nessa mesma direção, Woodward (2008) argumenta que os processos de representação envolvem sistemas de significação que nos posicionam como sujeitos, permitindo-nos interpretar nossas vivências e construir nosso sentido de ser. Esses sistemas simbólicos não apenas definem quem somos, mas também abrem possibilidades para o que podemos vir a ser, respondendo a questões fundamentais sobre identidade e projeção pessoal. O autor ainda enfatiza o caráter relacional da identidade, que depende necessariamente de elementos externos para sua constituição (Woodward, 2008). Esses elementos podem incluir manifestações culturais diversas, outras identidades e, como propõe este estudo, a própria memória.

Essa relação entre memória e identidade, ambas marcadas pela temporalidade, encontra ressonância na concepção de Candau (2008). O antropólogo defende que memória e identidade estabelecem uma relação de mútua influência; enquanto a memória contribui para moldar a identidade, esta última também atua na reconstrução constante da memória. Esse processo gera trajetórias de vida, narrativas e mitos que dão sentido à experiência humana. Assim como Halbwachs (1990) demonstrou que a memória é socialmente construída, Candau (2008) avança ao propor que ela opera em uma relação dialética com a identidade, um processo dinâmico de modelagem recíproca. Sob essa ótica, a constituição do sujeito é simultaneamente moldada pelas vivências concretas da infância e pela ressignificação posterior dessas memórias. Como sintetiza Pollak (1992, p. 204), “[...] a memória é um elemento constituinte de identidade”, desempenhando, assim, um papel central na manutenção da coerência identitária, seja em nível individual ou coletivo.

Pollak (1992) ainda aprofunda essa análise ao identificar três pilares essenciais que sustentam a construção identitária: primeiro, a unidade física, que se manifesta tanto no reconhecimento do próprio corpo quanto no sentimento de pertencimento a grupos sociais; segundo, a continuidade temporal, que envolve a percepção de permanência e consistência de nossa existência por meio do tempo, tanto no plano físico quanto moral e psicológico; e terceiro, a coerência, que se refere à integração harmoniosa de nossas experiências em uma

narrativa pessoal unificada. Portanto, ao explorar as memórias relacionadas às vivências infantis, abre-se um caminho para revisitar histórias, experiências e ensinamentos que continuam a ressoar, exercendo influência sobre o presente e contribuindo para a construção de identidades e valores ao longo do tempo. A memória, entendida como produto de um processo social, possibilita compreender como as vivências individuais e coletivas se entrelaçam na formação de sujeitos e comunidades (Halbwachs, 1990).

É nessa direção que se insere a discussão sobre identidade racial. Ao compreender a interseção étnico-racial utilizando a memória como fonte de dados, busca-se aprofundar a compreensão de que a identidade não é algo com o qual nascemos, mas que é continuamente construída e transformada no âmbito da representação (Hall, 2005). Nesse sentido, como aponta Batista:

O resgate da memória é de suma importância devido à construção de uma identidade consistente de um determinado povo. Para isso, é necessário que não deixe de rememorar, ir em busca das raízes, das origens, do âmago da sua história, etc. (2005, p. 28).

Assim, a memória desempenha um papel fundamental na afirmação de um grupo étnico, pois fornece elementos essenciais para sua transformação (Batista, 2005). Nos estudos sobre memória, procura-se compreender os percursos das lembranças e as lacunas deixadas pelos esquecimentos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo (Meihy, 2005, *apud* Morelli, 2010). Nesse contexto, a lembrança surge como uma forma de preservar o passado, um passado que, de acordo com Bosi (1994), é poeticamente guardado no espírito humano.

Esse entendimento dialoga com a reflexão de Abramowicz (2011) sobre a criança negra como sujeito histórico:

A criança negra (única e universal) que nasce e se inscreve no seu passado, de sua raça, de sua história, já carrega suas inscrições, mas também traz em si uma criança (singular e múltipla), ou seja, a criança é, também, uma multiplicidade de tempo. Assim, uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular (p. 20).

Portanto, a construção identitária da criança negra se forma em uma dupla dimensão: entre a herança histórica e singularidade experiencial. Isso significa que sua identidade emerge na intersecção entre as limitações sociais e a capacidade de ação de cada criança, entre o peso da história racial e a potência de resignificação presente em cada vivência infantil. Nessa perspectiva, Pollak (1992) entende a construção identitária como um fenômeno relacional que se produz em referência aos outros, por meio de critérios sociais de aceitabilidade, admissibilidade, credibilidade e passibilidade, constituindo-se por meio de negociações constantes com as estruturas discursivas disponíveis. Especificamente sobre a

identidade negra, Hall (2000, p. 112) salienta que as identidades funcionam como “[...] pontos de apanço temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem”.

Dessa forma, compreende-se que a identidade da criança negra se constrói na tensão entre experiências concretas de exclusão e os marcos disponíveis para sua significação. A análise dessas vivências revela, ainda, como tais experiências são estruturalmente determinadas pela interseccionalidade entre classe, gênero e étnico-racial. Como demonstra Hall (2006) em sua concepção de identidades como posições discursivas, a convergência desses marcadores sociais produz trajetórias em que a identidade se desenvolve simultaneamente sob os efeitos da exclusão racial e das barreiras socioeconômicas, configurando desigualdades de caráter cumulativo.

Sob essa ótica, emergem também os chamados “[...] lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança” (Pollak, 1992, p. 202), que revelam como as vivências étnico-raciais podem se inscrever no espaço. Fernandes e Souza (2016) reforçam essa perspectiva ao afirmar que, ao falarmos de lugares, falamos também de etnias, pois o espaço carrega as marcas das relações sociais e das hierarquias raciais. Um exemplo é o relato autobiográfico de Conceição Evaristo (2010), que explicita a espacialização das relações raciais em sua vivência escolar:

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário, experimentei um “apartaid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar soltava o verbo (p. 13-14).

Isto posto, este estudo, fundamentado na Geografia da Infância, dialoga com as reflexões apresentadas no livro *Geografías de las infancias y movimientos sociales: Dialogar con niños para descolonizar el presente* (2019), coordenado por Patricia Medina Melgarejo. A

obra evidencia a importância das memórias para os estudos da Geografia da Infância ao revisitar os sentidos da infância, tradicionalmente considerada “*en latencia y en falta*”. Medina (2019) propõe um olhar que valorize as forças inerentes às ações infantis, suas demandas, presenças e vozes, que frequentemente emergem como estratégias de subversão. A infância não é vivida apenas enquanto somos sujeitos infantis; ela também se faz presente em nossas lembranças e memórias.

Nesse mesmo contexto, ganha relevância a pesquisa de Neusa Maria Mendes de Gusmão, intitulada “**Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo**” (1997). Nela, a autora entrevistou 19 mulheres, com idades entre 19 e 76 anos, e 9 homens, com idades entre 29 e 77 anos, moradores da cidade de São Paulo em 1987. Tal investigação tem como objetivo compreender as percepções sobre infância e escola em diferentes faixas etárias. Os sujeitos entrevistados compartilham uma identidade racial comum que reflete um sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial, construído social, cultural e politicamente.

Nesse sentido, a identidade está intrinsecamente ligada à história de vida (socialização e educação) e à consciência formada diante das prescrições sociais relacionadas à raça ou etnia, sejam elas racistas ou não, dentro de uma cultura específica (Oliveira, 2004). Os sujeitos, assim, se reconhecem enquanto negros e compartilham trajetórias familiares atravessadas pelo contexto de suas identidades raciais. O estudo de Gusmão (1997) permite mapear como essas vivências se manifestam espacialmente, em particular nos contextos permeados por violências raciais, discriminações e desigualdades de gênero, sendo a escola um dos espaços mais significativos nesse processo.

Ao abordar o racismo, Gusmão (1997) destaca que, nas narrativas analisadas, emergem elementos situados entre o sonho e a realidade, tais como as relações de gênero, o trabalho e a experiência do preconceito racial. Embora o racismo e o preconceito sempre tenham existido, foi principalmente durante o ginásio e o colegial⁹ que eles se tornaram mais evidentes e conscientes para os entrevistados. Entre os principais indicativos dessa discriminação está a baixa presença de estudantes negros nos espaços escolares. As memórias revelam situações marcantes: “*eu era o único negro*”, “*tinha mais um, um patrício [preto] só...*”, “*eu era o único preto na sala...*”, “*havia poucos negros na universidade*”, o que demonstra uma expulsão compulsória (Ratusniak e da Silva, 2022) de alunos negros do espaço escolar, tanto durante quanto após os primeiros anos de educação (Gusmão, 1997).

⁹ Atualmente, o ginásio corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto o colegial faz referência ao Ensino Médio.

A autora também revela, com base nas memórias compartilhadas pelos entrevistados, que o primário raramente aparece como um momento marcado pelo preconceito ou pela discriminação:

... até a 8ª série foi uma convivência muito humana, todo mundo muito amigo. Depois nunca mais eu tive amigos como eu tinha até a 8ª série...". O ginásio e o colegial tornam-se momentos cruciais de descoberta da diferença e da experiência do preconceito.

Diz um entrevistado: ...quando eu tava fazendo o segundo ano colegial foi um dos motivos (o preconceito) de eu abandonar (a escola), eu tava com 14 anos, por aí, eu nunca tinha repetido de ano (Gusmão, 1997, p. 72).

Esse cenário corrobora as observações de Florestan Fernandes (1965) e Pinto (1987), que já apontavam como, no período pós-abolição, muitas famílias negras, embora aspirassem à escolarização, acabavam por silenciar tais expectativas para poupar seus filhos das frustrações impostas pelo racismo e pelas limitações sociais. Essa postura, embora protetiva, resultava em certo desencorajamento em relação à continuidade dos estudos. Assim, o preconceito se torna um dos fatores que fragilizam a valorização da escola, podendo gerar desânimo diante da educação, da ascensão social e da profissionalização (Pinto, 1987).

Segundo Munanga (2003; 2004), a população negra foi historicamente marginalizada no Brasil, tendo seu acesso à escola negado ou dificultado, seja por barreiras legais, econômicas ou pelo racismo vivido dentro das instituições de ensino. Ainda assim, conforme os relatos analisados por Gusmão (1997), as idas e vindas escolares e até mesmo a busca pela escolaridade na vida adulta revelam sinais de resistência.

A despeito das adversidades, os negros, assim como os brancos, reconhecem o valor da educação. O que difere, contudo, é o modo como o espaço escolar, majoritariamente branco, se apresenta para uns como espaço de pertencimento e para outros como espaço de hostilidade. Não por acaso, os entrevistados não destacam metodologias ou conteúdos, mas lembranças de conflitos atravessados pela cor, pela raça e pela pobreza (Gusmão, 1997).

À vista disso, Gomes (1996) aponta que a escola não é um ambiente neutro; pelo contrário, ela reflete as tensões e contradições sociais que espelham a estrutura racial da sociedade brasileira, como demonstrado nos capítulos anteriores. Essas vivências, carregadas de racismo, geram angústias e traumas que acompanham crianças negras ao longo da vida, incidindo diretamente sobre a construção de suas identidades raciais. Nesse sentido, formar uma identidade racial positiva na vida adulta, após vivenciar discriminações na infância e na adolescência, torna-se um processo desafiador, que envolve dimensões psicológicas, sociais e culturais. Bento (2012) enfatiza que essas fases da vida são cruciais na formação da

identidade, e a violência racial nelas experimentada pode deixar marcas profundas, projetando reflexos negativos no futuro.

Assim, as memórias que serão abordadas aqui não se limitam ao passado: elas ecoam e se reestruturam na vida adulta. É nesse movimento que a infância retorna como presença — não mais apenas lembrança, mas força ativa na constituição de quem se é. O capítulo seguinte, O Adulto, parte justamente desse retorno da infância nas trajetórias atuais dos colaboradores, examinando como as marcas do racismo escolar se traduzem em vivências identitárias contemporâneas.

5. O ADULTO

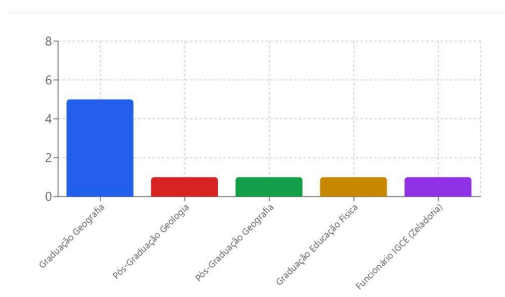
Neste capítulo, propomos investigar como essas memórias infantis são reconstruídas e ressignificadas na vida adulta, com atenção às marcas étnico-raciais que constituem o cerne desta investigação. Assim, buscamos compreender de que maneira essas vivências impactaram a construção das identidades raciais e como ainda reverberam na vida presente dos colaboradores. Ao revisitar essas memórias, não apenas imputamos visibilidade às vivências individuais, mas também iluminamos os mecanismos sociais e históricos que sustentam a exclusão e marginalização de crianças negras.

5.1 A infância que persiste: conhecendo os colaboradores da pesquisa

Dores, medo... necessidade. A maioria dos seres carrega o que os moldou. Eles carregam o passado (Gilroy, T. (2025). *Andor* (2ª temporada). Disney+).

Este capítulo apresenta os colaboradores desta pesquisa, cujas trajetórias dialogam diretamente com a epígrafe que nos guia: seres moldados por vivências passadas que persistem. Sendo assim, a seleção dos colaboradores, detalhada no capítulo Metodologia, deu-se via formulário *online* disponibilizado entre julho e início de agosto de 2025. Os critérios de inclusão foram: ter mais de 18 anos; identificar-se como pessoa étnico-racial negra; e ser aluno, professor e/ou funcionário da UNESP de Rio Claro. Assim, obtivemos 9 (nove) respostas, abrangendo diferentes segmentos da comunidade universitária: dois discentes de pós-graduação (Geologia e Geografia), cinco discentes de graduação em Geografia, um discente de Educação Física e um funcionário da zeladoria do IGCE, conforme podemos visualizar no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos colaboradores por curso ou setor de atuação na UNESP (Rio Claro).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A faixa etária variou de 19 a 52 anos. Essa diversidade geracional amplia a riqueza das discussões, permitindo observar como as experiências com o espaço escolar e as vivências de racialização, as dores e medos que os moldaram, se manifestam de formas distintas ao longo do tempo, ao passo que certos sentimentos persistem entre as gerações (Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribuição etária dos colaboradores do estudo.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para mais, no formulário, a pergunta “*Como você se define em termos étnico-raciais?*” foi elaborada considerando a autoatribuição dos colaboradores. As respostas contemplaram as categorias preta(o) e parda(o). Cabe lembrar que, atualmente, o termo “negro” abrange as populações preta e parda. Essa categorização foi adotada nos anos 1970 para criar uma identidade racial unificada e fortalecer a mobilização política contra o racismo (Lago, Montibeler e Miguel, 2015). No entanto, essa autoatribuição não pode ser compreendida de forma isolada, pois carrega um passado de significados sociais. A escolha feita pelos colaboradores é, assim, o primeiro indício de como as vivências escolares

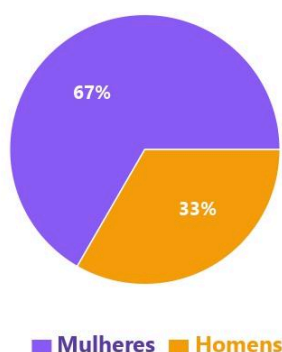
racializadas moldaram a percepção de si. Como destaca Carvalho (2005), no contexto brasileiro, a classificação racial resulta da articulação entre fenótipos, ascendência e posição social, tornando as fronteiras raciais instáveis. Nessa mesma perspectiva, Araújo (1987) afirma que

(...) a percepção social da cor e a atribuição de categorias raciais configuram uma operação complexa, que envolve não apenas a apreensão de traços fenotípicos (...) mas também a inserção desses traços em um sistema de categorias construído e atualizado no cotidiano (p. 15).

Para Gomes (2002), a identidade negra é uma elaboração social, histórica e cultural, um olhar sobre si mesmo em constante relação com o olhar do outro. Assim, a autodeclaração dos colaboradores oferece a chave inicial para entender como seu passado os forjaram e como ressignificam suas trajetórias. Para mais, as informações de identificação de gênero foram registradas apenas após o primeiro encontro, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados indicam que 3 (três) colaboradores se autodeclararam homens e 6 (seis) se autodeclararam mulheres. Entretanto, é importante ressaltar que “gênero” é uma categoria analítica complexa e performativa, que vai além da autodeclaração binária inicial (Butler, 2003; Cruz, 2014). Neste capítulo, a apresentação dessa distribuição é apenas descritiva, ficando a cargo da discussão dos dados uma análise mais contemplativa das performances de feminilidades e masculinidades e suas intersecções com a identidade étnico-racial (Gráfico 3).

Gráfico 3: Identificação de Gênero dos Colaboradores da Pesquisa.

Distribuição por Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para garantir o anonimato dos colaboradores, mas sem desconsiderar a dimensão simbólica de suas identidades étnico-raciais, foi solicitado que cada um escolhesse um

pseudônimo inspirado em figuras negras que admiram, cujas trajetórias representam resistência, arte, ancestralidade e luta. Tal escolha configurou-se como um gesto político e afetivo, possibilitando que os participantes se reconhecessem em nomes que evocam histórias de superação e de enfrentamento ao racismo, reafirmando o sentido coletivo da memória e da identidade negra.

A participante de 19 anos escolheu o nome *Solána Imani Rowe (SZA)*, justificando sua escolha pela admiração à cantora, que inspira jovens negras a valorizar a vulnerabilidade, a liberdade emocional e a afirmação da identidade. O participante de 23 anos adotou o nome *Ali*, em referência a *Muhammad Ali*, boxeador e ativista que simboliza coragem, autodeterminação e enfrentamento ao racismo; enquanto outra participante, também de 23 anos, escolheu *Carolina Maria de Jesus*, escritora que deu voz às vivências da pobreza e do racismo estrutural no Brasil, representando aqueles que historicamente foram silenciados pelo sistema.

Outros pseudônimos remetem à luta política e à preservação da memória diaspórica, como o do colaborador de 23 anos que se identificou como *Patrice Lumumba*, líder da independência do Congo e símbolo da resistência anticolonial. No campo artístico e midiático, destaca-se *Tals Araújo*, nome adotado pela colaboradora de 24 anos, cuja trajetória se consolidou como um marco de representatividade e afirmação negra na televisão brasileira. A colaboradora de 25 anos escolheu *Dandalunda*, evocando a ancestralidade e a espiritualidade afro-brasileira, enquanto a de 28 anos recebeu o nome *Dorothy Vaughan*, matemática pioneira da *NASA* e exemplo de excelência intelectual e superação de barreiras raciais.

O colaborador de 30 anos adotou o nome *Conceição Evaristo*, uma das mais importantes escritoras brasileiras contemporâneas, cuja obra inscreve a subjetividade negra e inspira pela força literária e política. Por fim, foi atribuído o nome *Elza Soares* à participante de 52 anos, simbolizando a resistência, a sabedoria e a maturidade de sua trajetória, completando assim o conjunto simbólico de referências do grupo.

Cada nome, portanto, ultrapassa a função de pseudônimo e transforma-se em evocação de histórias que se entrelaçam às memórias e experiências dos participantes, reforçando o caráter político da escolha e a centralidade da identidade negra como categoria de resistência e pertencimento. Ademais, todos os nomes de pessoas e instituições mencionados nos relatos foram alterados ou omitidos, de modo a assegurar a proteção da identidade dos colaboradores e a integridade das vivências compartilhadas.

Por fim, este capítulo, ao delinear o perfil dos colaboradores e a lógica de seus pseudônimos, prepara o terreno para o momento central desta investigação: ouvir suas histórias e propiciar uma escuta afetiva. O próximo capítulo, portanto, dedicar-se-á à análise dos relatos obtidos. Nele, as vozes desses sujeitos, carregadas de memória e significado, serão trazidas à tona para iluminar as complexas relações entre espaço educacional e a construção da identidade. Tomaremos a categoria étnico-racial como principal chave de leitura, reconhecendo que o gênero conforma vivências específicas. No entanto, não desenvolveremos uma análise interseccional detalhada, buscando compreender de que modo essas vivências se relacionam com as concepções de infância que persistem no imaginário social e nas práticas escolares.

5.2. Espaços coetâneos: os passos de adulto dentro dos passos de criança - memórias da infância e identidade negra a partir dos Grupos Focais

Acho que cada vivência é uma história que compõe o que é a experiência negra como um todo
(Ali, relato colhido no Grupo Focal, 2025).

É importante situar, desde o início desta análise, que nosso enfoque prioritário recai sobre as dimensões étnico-raciais das vivências narradas. Embora reconheçamos que gênero, classe e outros marcadores sociais conformam trajetórias específicas, optamos por manter o recorte analítico nas dinâmicas de racialização que constituem o eixo central desta investigação. Esta delimitação não ignora a complexidade interseccional, mas busca aprofundar a compreensão dos processos específicos de produção do racismo no espaço escolar.

Dito isso, conforme apresentado anteriormente, foram realizados seis encontros do Grupo Focal, realizados entre os meses de agosto e setembro de 2025, no NEGED/UNESP de Rio Claro. Após a leitura do TCLE, os colaboradores organizaram-se em círculo, uma dinâmica mantida para favorecer a escuta coletiva e a horizontalidade (Sehnem *et al.*, 2015). As discussões, guiadas por perguntas norteadoras, geraram depoimentos organizados em três dimensões interligadas: (1) a construção identitária racializada na infância; (2) a rememoração do racismo em espaços educacionais; e (3) os impactos duradouros na vida adulta.

Nesse contexto, as narrativas revelaram, de forma unânime, que o racismo frequentemente encontra suas primeiras expressões no espaço familiar, entendido como o primeiro grupo social de pertencimento do sujeito (Teodoro e Baptista, 2012). É nesse espaço que se estruturam normas, valores e mecanismos de aprovação ou rejeição, fundamentais para a constituição da identidade. Em famílias inter-raciais, como é o caso da maioria dos colaboradores, essas dinâmicas adquirem contornos ainda mais complexos, pois tendem a reproduzir hierarquias raciais historicamente construídas, nas quais a branquitude é posicionada como parâmetro de valor e beleza (França, Andrade e Silva, 2016; Freitas e D’Affonseca, 2023).

Assim, características fenotípicas como a textura do cabelo, a cor da pele e os traços faciais passam a funcionar como marcadores simbólicos que influenciam a aceitação ou rejeição dentro do próprio núcleo familiar, instaurando vivências de dor e exclusão (França, Andrade e Silva, 2016; Freitas e D’Affonseca, 2023). Dessa forma, a negritude, em vez de ser reconhecida como pertencimento e identidade, muitas vezes é associada à ideia de

inferioridade, uma marca que, iniciada no espaço íntimo da família, reverbera nas demais esferas da vida social (França, Andrade e Silva, 2016; Freitas e D’Affonseca, 2023).

Os depoimentos a seguir ilustram concretamente essa realidade:

¹⁰Sempre foram dois pesos, dois lados da família. Pelo lado da minha família materna, em que todos somos pardos, nunca houve uma distinção, então, por esse lado, eu tive uma infância normal [...]. Pela família paterna, onde são brancos (meus avós são portugueses), eu sofria um pouco por parte da minha avó (ela continuou até um tempo, mas meu pai, filho dela, e meu avô brigaram com ela para ela parar) e pela esposa do meu tio, essa última de forma bem descarada. A cor da pele, somada ao divórcio dos meus pais, foi um grande tormento na minha infância; tudo parecia que era errado por eu ser quem eu era (isso quando eu tinha menos de 8 anos de idade). Então, acho que, por esse lado da família, eu entendi que ser não branca era algo errado, que eu não podia brincar no sol, senão a cor da pele se destacaria
(Dorothy Vaughan, 28 anos).

Elza Soares (52 anos):

Meu avô teve três casamentos, e o último foi com uma mulher branca, a quem eu considero minha avó. Só que ela fazia questão de marcar que eu era “a neta preta”. Tudo o que saía malfeito era colocado na minha conta, com a justificativa de: “É coisa de preto”.

No mesmo depoimento, Elza Soares evidencia a seletividade racial no convívio familiar:

Ela tem dois filhos. Um deles, meu tio, era preto, mas ela não o via como tal; ele tem a minha cor. Já a minha tia, que era negra de pele clara, era tratada como branca, mesmo tendo o cabelo mais “duro” que o meu. Minha avó sempre excluiu os mais escuros.

Esta oscilação ambígua entre afeto e rejeição, uma constante nos depoimentos, apareceu também no relato de Carolina Maria de Jesus (23 anos):

Para mim, é assim: quando penso no lado da família da minha mãe, vem uma afetividade muito grande, porque eu convivia bastante com meus avós, minha mãe, meu tio, e não tinha nenhuma pessoa branca. Mas, quando estava do lado da família do meu pai, eu era a única menina de cabelo cacheado e, até meu primo nascer, eu e meu irmão éramos os únicos racializados. [...] Enquanto pelo lado da minha avó materna existia todo um afeto, pelo lado da minha avó paterna esse carinho não acontecia da mesma forma.

¹⁰ A opção por não utilizar aspas na transcrição das narrativas de memória dos colaboradores é intencional e fundamenta-se em dois pilares. Primeiro, no princípio ético-metodológico de que a fala do colaborador, em um contexto de pesquisa qualitativa que valoriza a escuta sensível, possui dignidade narrativa equivalente a uma citação direta de uma fonte escrita. As aspas, neste caso, tornariam-se um marcador tipográfico redundante, pois todo o texto transcrito é, em si, a citação direta e integral de sua fala. Segundo, alinha-se a uma compreensão da memória como ato narrativo presente. A memória rememorada não é a reprodução literal de um “arquivo” do passado, mas uma reconstrução ativa e significativa no momento da fala. Portanto, apresentar o relato em bloco, sem interpolações gráficas, preserva a integridade e o fluxo desta reconstrução subjetiva, respeitando-a como a versão autêntica e autorizada que o colaborador oferece de sua própria experiência. Essa formatação visa, assim, conferir visibilidade e estatuto discursivo pleno à voz dos sujeitos da pesquisa.

Carolina Maria de Jesus também refletiu sobre os impactos dessa dualidade:

Minha infância foi marcada por essas angústias, em que, de um lado, havia o afeto da minha família negra; do outro, a indiferença da escola e da família paterna. E eu ficava com essa sensação estranha, como se ali eu fosse apenas uma presença servil, sem afeto [referindo-se à relação com os familiares brancos].

Essa distribuição de afeto condicional, na qual “[...] o que o amor se parece pode depender de como você parece” (Freeman, 2015, p. 71), leva a criança negra a internalizar a necessidade de apagar sua negritude para ser amada. Essa negação se manifesta no controle do corpo, como no relato de Conceição Evaristo (30 anos):

Na minha família, todos os homens têm a pele da mesma cor que a minha (negros de pele clara)... Eles nunca deixaram meu cabelo crescer. Só consegui fazer isso agora, em 2025... Quando olhei para o passado... pensei: “Nossa, como a gente é podado e não consegue se conhecer quando é criança”.

Dessa forma, a família opera como um “microcosmo” da sociedade brasileira, reproduzindo em sua intimidade as mesmas hierarquias raciais que estruturam os espaços sociais mais amplos (Schucman e Gonçalves, 2017). Este processo de “degradação primária” no seio familiar fundamenta a vivência do limbo racial ou limbo identitário-racial (Silva *et al.*, 2020; Gomes, 2019), situação esta que desencadeia um estado de indeterminação onde a pessoa não se sente plenamente branca nem negra o suficiente. Ali (23 anos) define esse lugar:

Quando somos crianças, percebemos que não somos brancos, mas, ao mesmo tempo, já ouvi de muitas pessoas negras: “Ah, você também não é negro”. Enfim, acaba sendo esse lugar de limbo racial. Hoje, não tenho grandes problemas com isso: me considero uma pessoa negra. Acho que cada vivência é uma história que compõe o que é a experiência negra como um todo.

Dandalunda, de 25 anos, expressa essa dúvida sobre a identidade de maneira profunda:

Eu nasci com a pele clara e sempre foi assim: nunca sou branca o suficiente perto das pessoas brancas, mas também nunca sou negra o suficiente perto das pessoas negras. [...] Até que, conversando com pessoas negras, perguntei: “O que aconteceu para você chegar e dizer ‘eu sou negro’?”. Infelizmente, a maioria respondeu que foi por causa de episódios de racismo. Aí parei para pensar e percebi: caramba, eu também já sofri muito racismo. [...] Recentemente, passei pela transição capilar, e é um processo de se identificar. Acho que ainda não tenho muita coragem de chegar nos lugares e dizer: “Eu me considero uma pessoa racializada”. É muito difícil. Então, estou procurando a minha turma.

Carolina Maria de Jesus (23 anos) reforçou esta vivência de dúvida:

Apesar de, desde criança, ser colocada como uma pessoa negra, por eu ter

a pele clara e não apresentar alguns fenótipos [...] eu sempre ficava na dúvida se era, na verdade, uma pessoa branca “que se queimou um pouco mais”. Ao mesmo tempo, quando vejo fotos da minha infância, percebo que eu era muito mais escura do que sou hoje, e isso me deixava confusa, sem entender muito bem o que acontecia.

Uma terceira colaboradora, Solána (19 anos), acrescentou:

Acredito que essa parte da reafirmação [racial] foi o que mais me motivou a participar [do Grupo Focal], porque, geralmente, o sentimento que fica é o de que estou sempre procurando um lugar ali, mas nunca tenho certeza. [...] É aquele sentimento de “sou isso”, mas não consigo me afirmar de fato, por causa dessa questão e de tudo mais que vai nos afetando.

Esta indeterminação identitária está intrinsecamente ligada à categoria "pardo", historicamente mobilizada no projeto de branqueamento como uma categoria residual e transitória que opera para enfraquecer tanto identidades negras quanto indígenas (Lago, Montibeler e Miguel, 2015). Por funcionar como um "espaço de passagem", o termo "pardo" produz um sujeito em constante dúvida sobre seu lugar racial e temeroso em se posicionar politicamente (Lago, Montibeler e Miguel, 2015).

Diante disso, para os fins desta pesquisa, adota-se o termo pessoa negra de pele clara para referir-se a esses sujeitos socialmente racializados como pardos, dentro do aspecto identitário negro. Esta opção teórico-política reconhece que, embora mediada pela tonalidade da pele, sua vivência é fundamentalmente marcada pela racialização (Lago, Montibeler e Miguel, 2015; Gomes, 2019). Como consequência, esses sujeitos enfrentam uma dupla marginalização: a perda de referências ancestrais e a constante negociação de sua identidade em um contexto social que os (des)racializa (Bento, 2002; Schucman, 2012), vivendo no que Lopes (2017, p. 156) descreve como um estado permanente de ambiguidade, em que os símbolos raciais serão sempre “[...] ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’”.

À vista disso, se o lar é o primeiro laboratório das hierarquias raciais, a escola opera como seu principal campo de aplicação e validação social. Ao ir para a escola, a criança carrega as angústias do limbo racial, e as estratégias de passabilidade, como alisar o cabelo, evitar o sol e permanecer em silêncio, são ajustadas na tentativa de evitar a exclusão (Lago, Montibeler e Miguel, 2015). O relato de Carolina Maria de Jesus (23 anos) é enfático:

Meu pai é branco, de olhos azuis e cabelo liso. Já o meu cabelo sempre foi cacheado, volumoso. Na escola, os meninos zombavam: chamavam meu cabelo de “bombril”, me chamavam de “preta”, riam do tamanho da minha boca. Eu me sentia diferente dentro de um grupo de pessoas brancas. Teve até uma apresentação escolar em que meu pai apareceu, e todo mundo viu. Eu fui cumprimentá-lo: “Oi, pai”. Minha mãe trabalhava na escola, ela é como eu, negra de pele clara, e as pessoas diziam: “Nossa, sua mãe é

casada com ele? Por que você não tem olhos azuis? Ele é mesmo seu pai? Ou sua mãe casou-se com outra pessoa? Você é adotada?” E isso era dito rindo, como se fosse brincadeira, mas, para mim, era muito doloroso. Eu me via obrigada a me justificar: “Olha, meus olhos são escuros, mas não tão escuros; o formato da sobrancelha lembra o dele (do pai)”.

Essas experiências foram muitas, a ponto de que mudar o cabelo parecia ser uma saída. Alisar o cabelo virou, em certos momentos, uma forma de tentar se proteger. Lembro que, em uma festa de 15 anos de uma colega, eu alisei o cabelo só para ver como ficaria, porque sempre me zoavam, diziam que eu não era bonita. Ao mesmo tempo, faziam comentários do tipo: “As outras meninas da turma não têm bunda, mas a Carolina tem”. Então, nesse dia, alisei o cabelo e, de repente, todo mundo na festa começou a tecer elogios: “Nossa, Carolina, você está tão linda, seus traços são tão finos, nem parece que você é negra”. Depois disso, fiquei com aquilo na cabeça: “Preciso urgentemente alisar meu cabelo”.

Na época, meus pais não tinham condições financeiras para pagar, então comecei a juntar dinheiro fazendo faxina para a minha tia, ganhando 25 reais, até conseguir juntar o suficiente para fazer uma progressiva. Quando finalmente fiz, não deu muito certo, e aquilo me trouxe uma tristeza enorme. Pensei: “Nossa, aquele único momento em que senti uma certa passabilidade, eu não vou ter mais”. Então, tive que voltar a prender o cabelo, esperando juntar dinheiro de novo para alisar. Esses foram alguns dos maiores marcos para eu perceber, de forma muito concreta, que eu não era vista como uma pessoa branca.

A trajetória de Carolina Maria de Jesus (23 anos) exemplifica como o apagamento identitário se transforma em um projeto de passabilidade condicionado à aceitação em uma sociedade racista e machista. Sua vivência revela a contradição perversa enfrentada por mulheres negras: a negação simultânea e a hiperssexualização de seus corpos. Assim sendo, em um mesmo contexto social, Carolina vivenciou a pressão para alisar o cabelo - apagamento de traços negros - enquanto era hipererotizada por seus atributos físicos (“[...] *As outras meninas da turma não têm bunda, mas a Carolina tem*”).

Esta contradição perversa, que nega a beleza natural enquanto erotiza traços racializados, desvela a armadilha da passabilidade, na qual tentativas de assimilação são sistematicamente sabotadas pela lógica objetificante do racismo. Nesse sentido, a questão capilar, segundo Cruz (2014), está intrinsecamente ligada à identidade, estética e feminilidade, evidenciando como o racismo e o sexismo se entrelaçam para afetar a formação da identidade negra, impondo um padrão de beleza branco desde a infância.

Dessa forma, a busca pelo alisamento transcende a mera estética, constituindo-se como uma resposta violenta à prática racista, uma negociação forçada da própria existência, em que o cabelo é transformado em estigma a ser corrigido (Ginsberg, 1996; Bento, 2002). O “fracasso” técnico do alisamento de Carolina representa, na verdade, o colapso de um projeto

de sobrevivência emocional baseado na autonegação, reafirmando brutalmente a impossibilidade de escapar do estigma racial.

Esta violência direcionada ao cabelo negro não foi isolada, mas uma regra vivenciada coletivamente. Taís Araújo (24 anos) relata

Era uma escola particular, e havia também as comparações: as meninas usavam franja e tiara, e eu sempre usei trança. Elas diziam: “Você não usa porque seu cabelo é duro, né?”. Mas, na verdade, era por praticidade; eu não ia ficar de cabelo solto correndo o risco de pegar piolho. Eu não tinha clareza dessas coisas porque era muito nova, mas já havia piadinhas sobre o meu cabelo. Diziam que eu não podia ter franja por ser crespo [o cabelo].

A reação mais comum a essa violência, como apontam os relatos, não foi a confrontação, mas a internalização da vergonha, como evidencia o depoimento de Solána (19 anos):

Para mim, a questão do cabelo sempre foi central. Na minha família, todo o núcleo é negro, mas o meu pai e o meu irmão têm cabelos lisos. A minha mãe, na época, alisava o dela, que era igual ao meu, e tem a pele da mesma cor que a minha (negra de pele clara). Ninguém nunca me ensinou a cuidar do meu cabelo, então era um verdadeiro inferno, principalmente na época da escola. Eu ia com o cabelo o mais preso possível, a ponto de sentir dor de cabeça. No fundamental, ninguém me via de cabelo solto, no máximo em festa junina, e mesmo assim, quando soltava, vinham os comentários: “Que juba é essa?”. Na época, eu não entendia totalmente o teor desses comentários, mas já me sentia desconfortável.

O impacto dessa violência é tão profundo que pode distorcer até mesmo a relação de uma criança consigo mesma e com seus brinquedos, conforme relata Dandalunda (25 anos):

No meu caso, a identidade racial veio de forma tardia. Sempre havia aquele sentimento de “eu sou diferente”, mas, com o tempo, você passa a entender o porquê. O cabelo teve um impacto muito grande nessa experiência. Minha mãe conta que, quando eu era criança, eu deixava minhas bonecas carecas, porque preferia que elas não tivessem cabelo a ter que lidar com o meu, como um reflexo. Manejar o cabelo era muito difícil, então eu acabava indo para a escola com ele sempre extremamente preso.

Esta narrativa demonstra como a passabilidade raramente é uma escolha livre; trata-se, antes, de uma estratégia de sobrevivência psíquica moldada pela violência epistêmica e física do racismo, que oferece um alívio temporário ao custo da autonegação. Deste modo, o cabelo emerge como elemento central na construção da identidade negra, transcendendo sua dimensão biológica para converter-se em um “[...] objeto simbólico onde se ancora a construção social, cultural, política e ideológica, tanto do racismo brasileiro quanto da formação da identidade branca idealizada” (Schuman e Gonçalves, 2017, p. 77).

Outro exemplo emblemático dessa negociação identitária no plano simbólico, vivenciada no espaço escolar, é o lápis “cor de pele”. Esse objeto aparentemente banal,

presente nas caixas de lápis de várias gerações de crianças brasileiras, materializa a lógica do apagamento racial. Nas memórias de infância de diversos colaboradores, ele aparece como símbolo de uma dubiedade dolorosa: a representação da pele era sempre reduzida a um tom bege salmão ou rosa pálido, distante da tonalidade real da maioria das crianças negras. Como observam Franceschini, da Silva e Marques (2017), mencionando Martins (2017), associar a cor da pele a tons claros faz parte do processo de branqueamento ainda profundamente enraizado na sociedade brasileira, sobretudo no espaço escolar infantil.

Os depoimentos a seguir ilustram essa vivência de forma concreta:

Acho que a primeira percepção de diferença de cor de pele aconteceu na hora de pintar e escolher o lápis “cor de pele”. Qual era o lápis considerado “cor de pele”? Aquele bege salmão. No entanto, naquela época, o movimento negro já estava mais fortalecido e afirmava: ‘cor de pele é essa aqui’, um marrom mais claro. Foi a primeira vez que notei que a representação da minha pele não era vista como ideal (Ali, 23 anos).

Dorothy Vaughan (28 anos) também compartilha sua vivência em relação à questão do "lápis cor de pele":

Quando eu era criança, lembro bem do lápis cor de pele, que era um tom nada a ver com o meu tom de pele. Todos os desenhos eram de crianças brancas, loiras e de olhos claros, assim como as bonecas e desenhos que passavam na época. Não consigo lembrar de um único personagem negro da minha infância que não fosse o Saci Pererê ou a Tia Nastácia. Acho que essa vivência mostrava que pessoas negras e pardas não existiam nessa visão, que não eram fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Acho que, somado aos comentários que eu ouvia das minhas colegas de escola e da família, ser negro era algo errado e eu não queria errar.

Por último, Carolina Maria de Jesus (23 anos) recorda:

Lembrei dessa situação do lápis “cor de pele”: quando eu desenhava pessoas em formato de palitinho, eu pintava todos ao meu redor com aquele lápis bege salmão. Mas, quando tinha que me representar, eu passava o lápis salmão por cima do preto, para criar uma cor mais próxima da minha, já que não havia um lápis adequado. Minha própria representação acabava sempre borrada.

Por meio dessas narrativas, observa-se que a estratégia utilizada por Carolina para se autorrepresentar, sobrepor o lápis preto ao bege, revela o lugar ambíguo socialmente designado para sujeitos negros de pele clara. Mais do que uma adaptação infantil, esse gesto expressa a construção contínua de identidade em um contexto que não reconhece plenamente sua existência, materializando o limbo identitário. A cor "borrada" que resultava dessa sobreposição traduz a tensão de uma identidade que não é totalmente visível ou validada, evidenciando a violência simbólica de se construir sobre uma base que não foi feita para elas. Se o bege representava a negação e o preto, a realidade, a camada sobreposta espelha a

própria vivência do limbo racial; um estado de passabilidade compulsória, em que a existência é condicionada à negociação permanente da própria imagem.

Essa violência simbólica do lápis “cor de pele” não se restringia ao campo da representação. Ela também se manifestava em práticas explícitas de agressão, vindas até mesmo de figuras de autoridade, como professores. O depoimento de Taís Araújo (24 anos) ilustra com clareza essa dimensão:

*Tinha uma professora de Geografia muito querida pela escola inteira. Só eu não gostava dela. [...] Era o olhar, a fala, até a forma como ela dava o visto no meu caderno era diferente. [...] Até que, um dia, na frente da sala inteira, ela me disse: ‘Sabe o que acontece com você? Você tem espírito de perseguição, eu não gosto de você e quero que você se f***’. Eu levantei e disse que não ficaria ouvindo aquilo, e tentei sair da sala. Ela agarrou meu braço, me puxou de volta e continuou me ofendendo. Foi horrível. [...] No dia seguinte, durante a reunião de pais, ela ainda disse para a minha mãe que estava desperdiçando dinheiro comigo. Só depois, na direção, é que pediram desculpas — mas era aquela desculpa em que se preocupavam mais com a reputação da escola do que comigo.*

O relato de Taís Araújo (24 anos) evidencia como a hostilidade contra estudantes negros não se limita a gestos sutis de exclusão, mas pode assumir contornos de violência aberta, sustentada pela autoridade docente e, muitas vezes, naturalizada pela instituição escolar. Essa dimensão também emergiu nas discussões do Grupo Focal, quando se questionou sobre os mecanismos de enfrentamento ao racismo escolar, incluindo a busca por apoio institucional ou familiar e as estratégias individuais adotadas ao optar pelo silêncio. Os colaboradores relataram sentimentos de medo e insegurança em denunciar as situações vividas, sobretudo em relação a compartilhar os episódios com os pais, como apontaram Patrice, Carolina e outros colaboradores. Em muitos casos, a opção foi sofrer em silêncio, internalizar as dores e guardar os sentimentos, como forma de autopreservação em um contexto no qual o racismo não encontrava espaço legítimo de escuta e reconhecimento. Taís, por sua vez, foi uma das poucas que rompeu esse silêncio ao relatar a violência sofrida. Paralelamente à violência explícita, a exclusão social constituía outra face da violência direcionada aos corpos infantis negros. Essa exclusão se manifestava de várias maneiras, desde a rejeição social silenciosa até a agressão verbal.

Ali (23 anos) relata um caso exemplar dessa exclusão social sutil, porém profundamente marcante:

Lembro-me de quando me mudei para uma escola particular: todo mundo da minha turma foi convidado para um aniversário, menos eu. A partir desse momento, comecei a enxergar a escola como um lugar que não era meu, como se eu estivesse ali sempre pedindo licença para existir.

Concomitantemente à exclusão social, essa mesma lógica de rejeição se manifestava por meio de agressões dirigidas a características fenotípicas, como conta Solána (19 anos) a respeito de seu diastema¹¹:

A galera me apelidou de “dentinho”, e eu tentava levar na esportiva, mas lembro o quanto isso me afetava na forma como eu me enxergava. Cheguei a implorar para a minha mãe colocar aparelho, e acabei usando por quatro anos, até ajustar os dentes. Foi um processo que nem partiu de algo que realmente me incomodava ou que eu achasse feio em mim, mas percebi que passei um bom tempo sofrendo com o aparelho e, no fim, mudei uma característica minha que não dá para recuperar. Por me sentir muito diferente, acabava me sentindo excluída. Eu era popular, mas não parecia natural. Parecia que eu me esforçava para estar ali, mas, ao mesmo tempo, sentia que não pertencia de verdade àquele espaço.

Diante desse cenário de solidão racial, a tolerância a piadas racistas tornava-se, paradoxalmente, uma moeda de troca para uma frágil inclusão. O próprio Ali (23 anos) compartilha outra lembrança que ilustra esse mecanismo de sobrevivência:

Lembro de uma vez em que fui de roupa preta para a escola, e disseram: “Veio pelado para a escola!” Eram inúmeras piadas desse tipo, que a gente acabava rindo junto para não arrumar briga ou, simplesmente, para não ficar excluído. Então, muitas vezes, eu aceitava para conseguir permanecer ali.

Essa solidão demográfica relatada pelos colaboradores, sintetizada nas palavras de Taís Araújo (24 anos): “[...] eu era a única entre mil crianças”, não é um acaso, mas expressão direta das desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Como evidencia Gusmão (1997), a baixa presença de estudantes negros nos espaços escolares foi também recorrente entre seus entrevistados, revelando a persistência desse padrão excludente. Esse padrão se confirma vividamente nas memórias aqui analisadas: Ali (23 anos) recorda que, em sua escola, havia “[...] no máximo dois ou três alunos de pele parda [...] e um ou dois pretos mais retintos, bem poucos”. Carolina Maria de Jesus (23 anos), por sua vez, descreve um espaço marcado pela mesma ausência: “[...] no prézinho e no fundamental, eu era a única negra”.

Diante desse isolamento, a percepção da própria diferença tornava-se aguda e demandava estratégias de enfrentamento específicas. Como detalha Patrice Lumumba (23 anos):

¹¹ Segundo o Portal Drauzio Varella, citando pesquisa publicada no *The Journal of Prosthetic Dentistry*, o **diastema** é o espaço aberto entre os dentes, geralmente localizado entre os incisivos centrais superiores. Trata-se de uma condição multifatorial, influenciada por aspectos genéticos e comportamentais. O estudo indica que o diastema é mais recorrente em pessoas negras: ocorre em 19,95% das pessoas brancas e amarelas, enquanto a taxa entre pessoas negras é de 29,10%.

Havia duas funcionárias negras, que eram umas das minhas únicas amigas na escola, com quem mantenho contato até hoje: Dona Já e Dona Bene... Sempre conversávamos e estávamos juntos, e ela demonstrava muito afeto pela minha família.

Esta memória evidencia como, em meio à solidão racial, Patrice Lumumba lançou mão de uma estratégia de identificação que podemos nomear como "*me vejo, então me procuro*". Nesse contexto, a presença e o reconhecimento de outros sujeitos negros tornam-se fundamentais para afirmar identidades e preservar o sentimento de pertencimento em meio à hegemonia branca.

Com base em tudo o que foi apresentado até agora, os efeitos dessas vivências na infância são significativos e duradouros. Conforme demonstram as narrativas, a violência racial vivenciada nos espaços familiares e escolares, justamente aqueles que deveriam introduzir a criança no mundo de forma acolhedora, leva o sujeito negro a desenvolver uma relação antagônica com sua própria corporeidade e história. Como sintetizam Schucaman e Gonçalves (2017), o ideal identificatório do negro violentado transforma-se em um desejo de retorno a um passado fictício de branquitude ou na projeção de um futuro onde sua identidade negra deverá ser obliterada. Este processo de autonegação, conforme reforça Munanga (2004), é particularmente complexo e doloroso em um país como o Brasil, onde o projeto de branqueamento social tornou-se estrutural, dificultando o desenvolvimento de uma identidade negra positiva e levando à internalização de preconceitos.

Dessa forma, se as narrativas deste capítulo desvendam como o racismo moldou as vivências temporais e relacionais desses sujeitos, elas também nos convocam a investigar como essas vivências se inscreveram no espaço. As angústias do "limbo racial", as estratégias de "passabilidade" e a violência do apagamento simbólico representado pelo lápis "cor de pele" não ocorreram no vazio: encontraram materialidade nos corredores, nos pátios, nas salas de aula e nos diferentes cantos das instituições educacionais.

É justamente essa dimensão espacial da vivência racializada na infância que o próximo capítulo buscará cartografar. Por meio dos Mapas Vivenciais elaborados pelos colaboradores, será possível visualizar a Geografia do racismo na escola, identificando não apenas os espaços de exclusão, onde a invisibilidade, a segregação e a violência se materializavam, mas também os microespaços de refúgio e acolhimento que, ainda que raros, ofereciam algum alívio.

5.3 O Nascer de Si no Mundo: Mapas vivenciais e suas narrativas

A Cartografia [...] nunca é apenas um desenho de mapas - ela é a fabricação de mundos
(Harley, 1990, p. 16).

A citação de Harley (1990) nos lembra que mapear nunca é uma ação neutra: todo mapa fabrica mundos, revela olhares e constrói representações. É precisamente essa perspectiva que fundamenta nossa utilização de Mapas Vivenciais, os quais transcendem a dimensão técnica da cartografia para expressar memórias, afetos e vivências, especialmente quando consideramos a escola como um espaço marcado por hierarquias raciais que definem o que se convencionou chamar de Geografia da Infância Negra (Gonçalves, 2017; Silva e Pereira, 2021).

Embora tradicionalmente associados à documentação espacial (Silva; Pereira, 2023), os mapas também podem revelar dimensões existenciais, individuais e coletivas (Seemann, 2003; Katuta, 2013). Essa abordagem adquire especial relevância ao dar voz às crianças e jovens negros, cujas perspectivas são frequentemente silenciadas. Dessa forma, os Mapas Vivenciais emergem como ferramentas privilegiadas de expressão de subjetividades, rompendo com noções tradicionais de representação objetiva (Lopes, 2018).

Nesta pesquisa, tais registros constituem cartografias das vivências corporais e afetivas, capturando a dimensão subjetiva da experiência espacial racializada. Por meio deles, investigamos o que se pode denominar Geografia Afetiva da Infância Negra, na qual o racismo atua como uma força polarizadora: de um lado, refrigera certos locais, transformando-os em zonas de exclusão; de outro, aquece e transforma outros em refúgios de acolhimento. Theves (2017) sintetiza essa capacidade dos mapas de capturar interações, significados e histórias que emergem de vivências espaciais únicas.

Para além da dimensão gráfica, as narrativas que acompanham os Mapas Vivenciais revelam como as memórias de infância podem funcionar como ferramentas de transformação, tanto em nível individual quanto coletivo. Ao rememorar lugares de acolhimento e espaços de exclusão, os colaboradores não apenas reconstroem experiências passadas, mas também refletem sobre como essas vivências influenciaram sua identidade, suas relações e sua percepção de pertencimento. Nesse sentido, rememorar torna-se um ato de ressignificação, no qual espaços antes marcados pela dor ou pelo isolamento podem ser revisitados como espaços de autoconhecimento.

A partir disso, e com base nos Mapas Vivenciais elaborados pelos colaboradores — que serão apresentados a seguir —, o título deste capítulo, “*Nascer de dentro para fora*”,

revela toda a sua pertinência. A expressão dialoga profundamente com a ideia de que cartografar e narrar vivências permite ao sujeito afirmar-se, reconhecer-se e projetar sentidos a partir de sua própria interioridade. Desse modo, a memória não se limita a uma simples recordação, mas atua como um motor de afirmação, demonstrando a capacidade de converter experiências subjetivas em conhecimento e ação, o que, por sua vez, configura a própria relação com os espaços escolar e social.

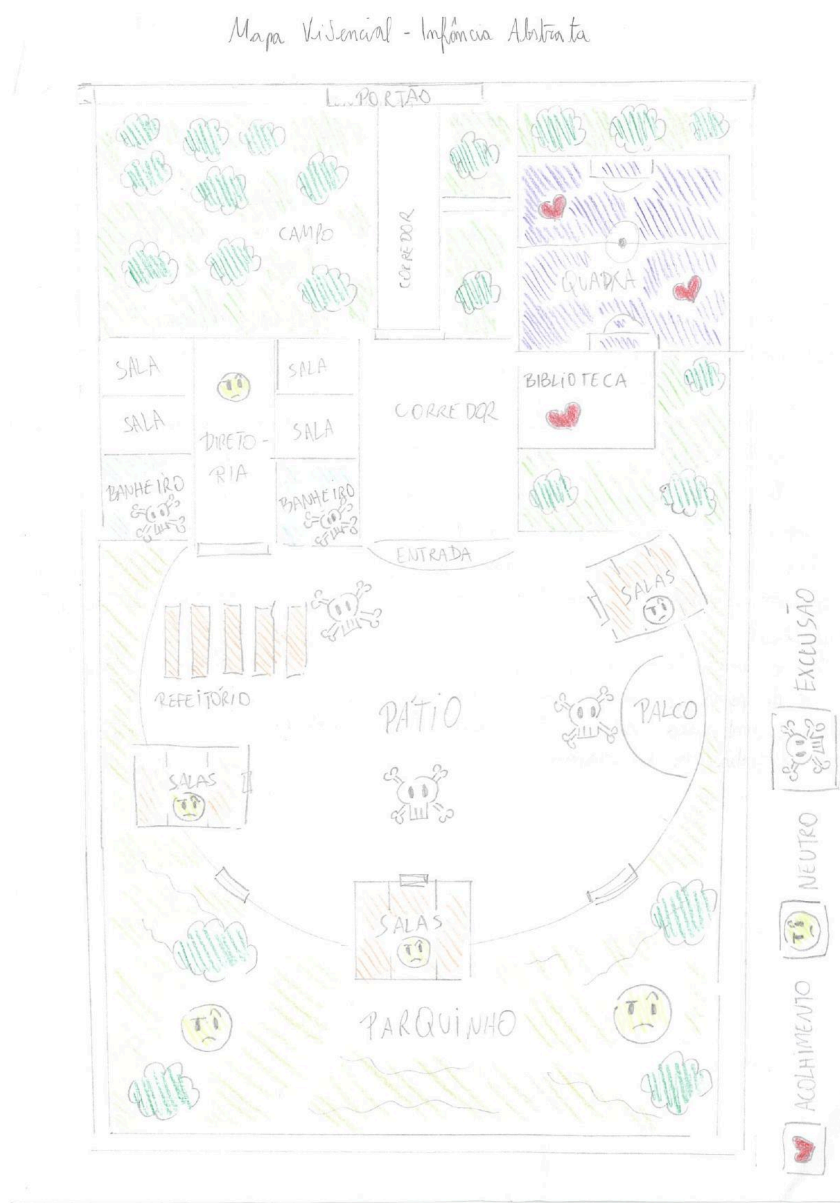
Com esse propósito, os colaboradores utilizaram materiais simples — como folhas A4, lápis e régua — para criar os mapas que seguem, representando, de forma individual, suas memórias espaciais escolares. Tais mapas, verdadeiras “fabricações de mundos”, na concepção de Harley (1990), revelam como o espaço educativo é vivenciado e ressignificado por meio de uma lente racial que organiza, de modos sutis e violentos, os espaços do acolhimento e do isolamento.

Ademais, o ato de rememorar, tal como realizado nesta pesquisa, culmina em uma representação gráfica que contribui significativamente para o campo da Geografia da Infância. Esse método oferece caminhos para compreender como as crianças percebem, sentem e se apropriam dos espaços que habitam, especialmente em contextos marcados por desigualdades étnico-raciais. A seguir, apresentamos os Mapas Vivenciais e suas respectivas “*Descrições do Mapa Vivencial*” (Maia; Lopes, 2024)¹², analisando concretamente como os colaboradores perceberam, rememoraram, vivenciaram e conceberam os espaços escolares, com base na categorização de *lugares de exclusão, neutros e de acolhimento*.

Essa categorização emergiu de forma orgânica durante o processo de elaboração dessa pesquisa, sendo construída de maneira colaborativa entre a pesquisadora e os participantes. Em certos mapas, essa diferenciação é explicitamente apresentada (podendo ser referida por outros nomes, como lugares legais e não legais); em outros, ela se revela de forma mais discreta, destacando o aspecto livre e subjetivo da proposição metodológica. Tal liberdade metodológica permitiu que cada colaborador expressasse suas experiências de maneira singular, sem interferências, reafirmando o valor das vivências individuais na compreensão dos espaços escolares. A partir dessa perspectiva, os mapas a seguir materializam memórias e afetos, revelando as múltiplas formas como o espaço escolar foi sentido, narrado e reconstruído pelos participantes.

¹² Correa Maia, D., Lopes, J. J. M., & La Vega, A. G. de . (2024). “Sou magrinho, não canso fácil e sou muito determinado”: vivências espaciais da cultura rider e dos entregadores de aplicativos de bicicletas. *GeoTextos*, 20(1). <https://doi.org/10.9771/geo.v0i1.61378>

Figura 15 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Solána (19 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

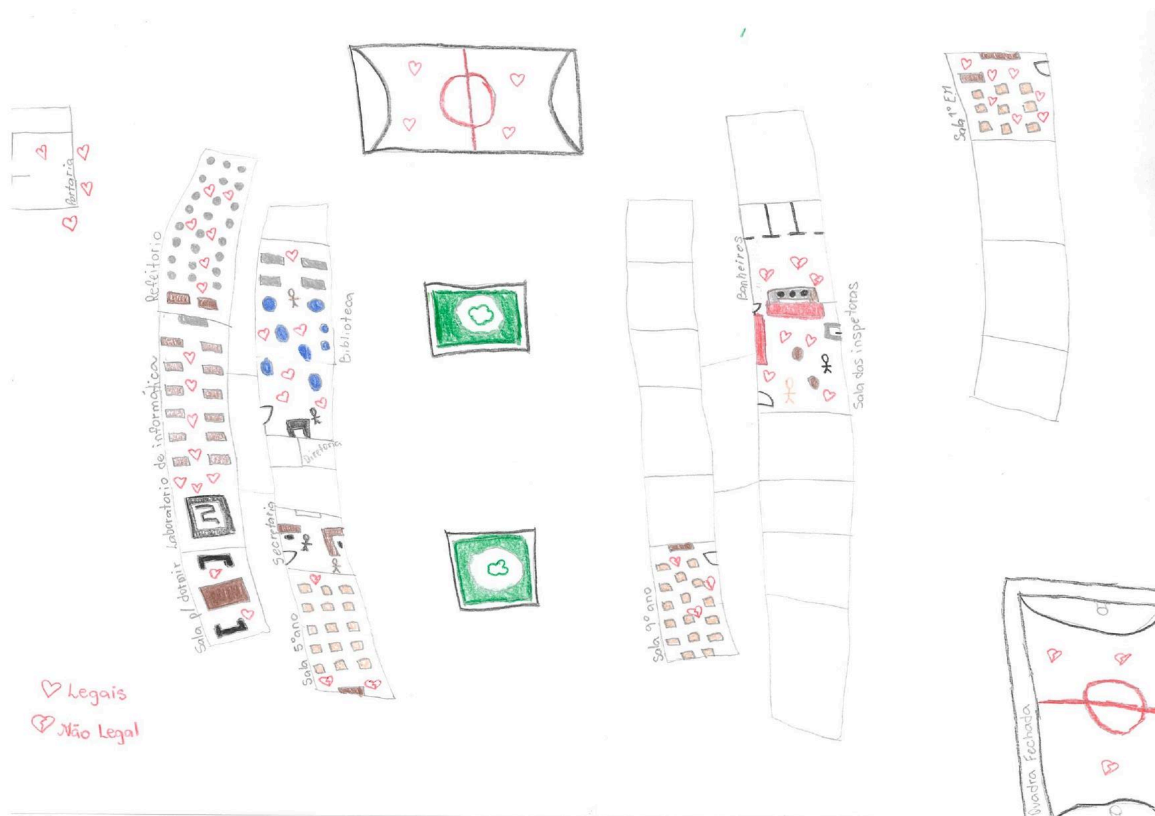
Descrição do Mapa Vivencial:

→ **Lugares de exclusão:** em toda a minha infância, passei por muitas situações boas e ruins, tendo como palco dessas experiências a escola. Nunca me senti confortável ou acolhida em espaços como o pátio, o refeitório, os banheiros e o palco, pois eram lugares em que minhas diferenças e características pessoais ficavam expostas em meio a uma multidão, fazendo-me sentir diminuída, menos bonita e com medo

de ser ridicularizada.

- **Lugares neutros:** *em locais mais neutros, como as salas de aula e o parquinho, eu me sentia consideravelmente bem, pois conseguia socializar de forma mais tranquila. No entanto, às vezes esses lugares também se tornavam palco de violência, principalmente relacionada às minhas características físicas. Essas situações sempre aconteciam de surpresa, de modo que, mesmo quando eu acreditava estar segura, acabava sofrendo.*
- **Lugares de acolhimento:** *os espaços em que me sentia acolhida foram, principalmente, a quadra e a biblioteca. A quadra sempre foi o palco principal da minha vida, pois eu era bastante popular e me destacava nos esportes. Ali, sentia-me viva, pois nada mais importava além dos jogos, do meu time e dos meus amigos — sentia-me invencível. Já na biblioteca, tinha a sensação de estar em outro mundo. A perspectiva de conhecer novas realidades e histórias fazia com que eu me esquecesse, ainda que por um instante, dos momentos ruins e das possibilidades de violência. Ali, eu sentia que podia simplesmente ser eu mesma.*

Figura 17 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Carolina Maria de Jesus (23 anos).

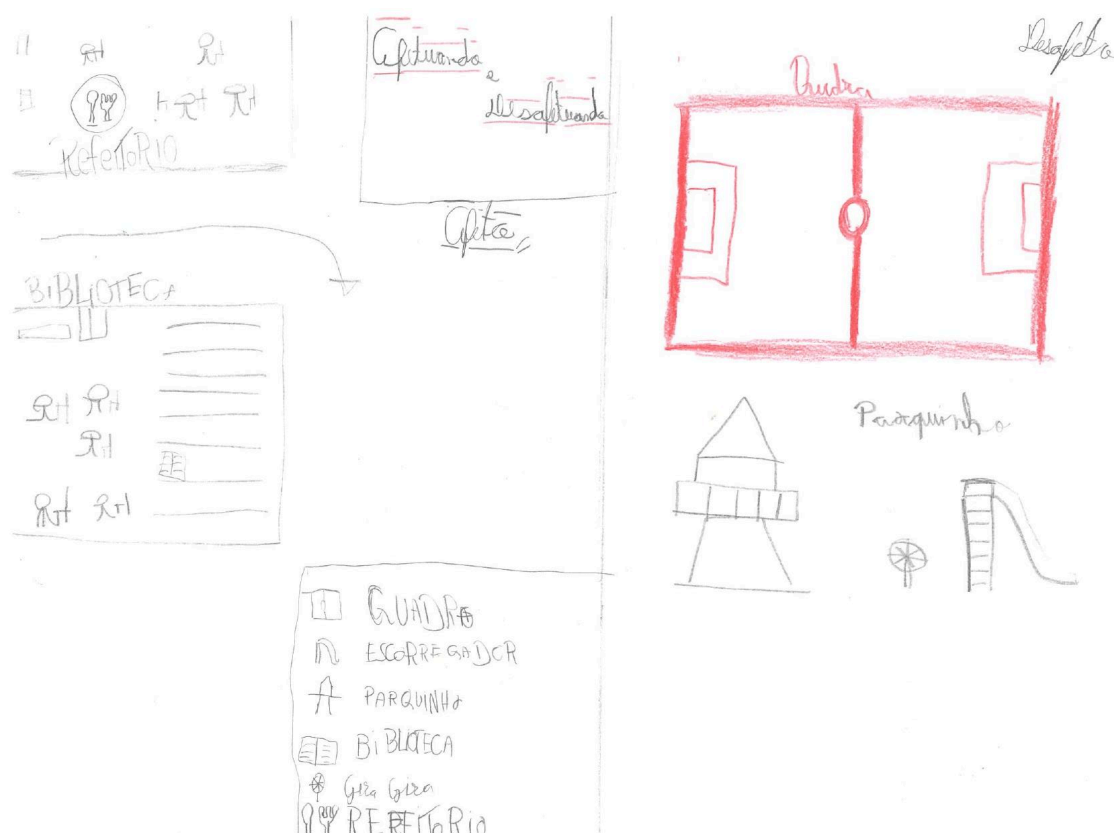


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Lugares legais:** eu gostava de estar na portaria, no laboratório de informática, na biblioteca e até na sala dos inspetores. Eram espaços onde me sentia à vontade, livre para circular e descansar — lugares de convivência e tranquilidade.
- **Lugares não legais:** já as salas do 5º e 9º anos, a quadra fechada e os banheiros eram lugares que eu evitava. Neles, o ambiente parecia mais tenso e desconfortável, marcado por olhares e sensações de exclusão.

Figura 18 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Patrice (23 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Lugares de afeto:** entre os espaços pelos quais eu tinha grande afeto, lembro-me muito bem do refeitório. Era lá que eu ficava próxima dos meus amigos, especialmente daqueles que trabalhavam na escola. Conversávamos sobre tudo da vida: eles se impressionavam com o meu interesse em aprender e eu me surpreendia com o interesse deles em me ouvir. Às vezes parecia que eu não tinha ninguém, mas, no fundo, eu tinha eles — e isso me fazia feliz. Já a biblioteca era outro lugar especial. Eu gostava de estar ali porque era muito silenciosa, quase ninguém aparecia por lá, e esse vazio fazia dela um refúgio.
- **Lugares de exclusão:** não gostava da quadra, por ser muito barulhenta. Nunca fui bom em esportes e, além disso, minha família não tinha condições de pagar uma escola de esportes. O parque também não era um bom espaço para mim, pelos mesmos motivos.

Figura 19 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Taís Araújo (24 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Lugares de afeto:** eu me sentia bem ao sentar-me na escada da escola com meus amigos. Aquele era o nosso ponto de encontro, um espaço de convivência e sociabilidade. Ali, entre risadas e conversas, eu me sentia acolhida. No entanto, ao revisitar essa lembrança, percebo também uma nuance racial: meus amigos eram, em sua maioria, brancos, e esse acolhimento estava mediado por essa diferença.
- **Lugares de exclusão:** em contraste, nas festas de família, eu me sentia mais distante. Enquanto as pessoas ao meu redor riam, dançavam e conversavam, eu me sentia frequentemente isolada e excluída.

Figura 20 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Dandalunda (25 anos).

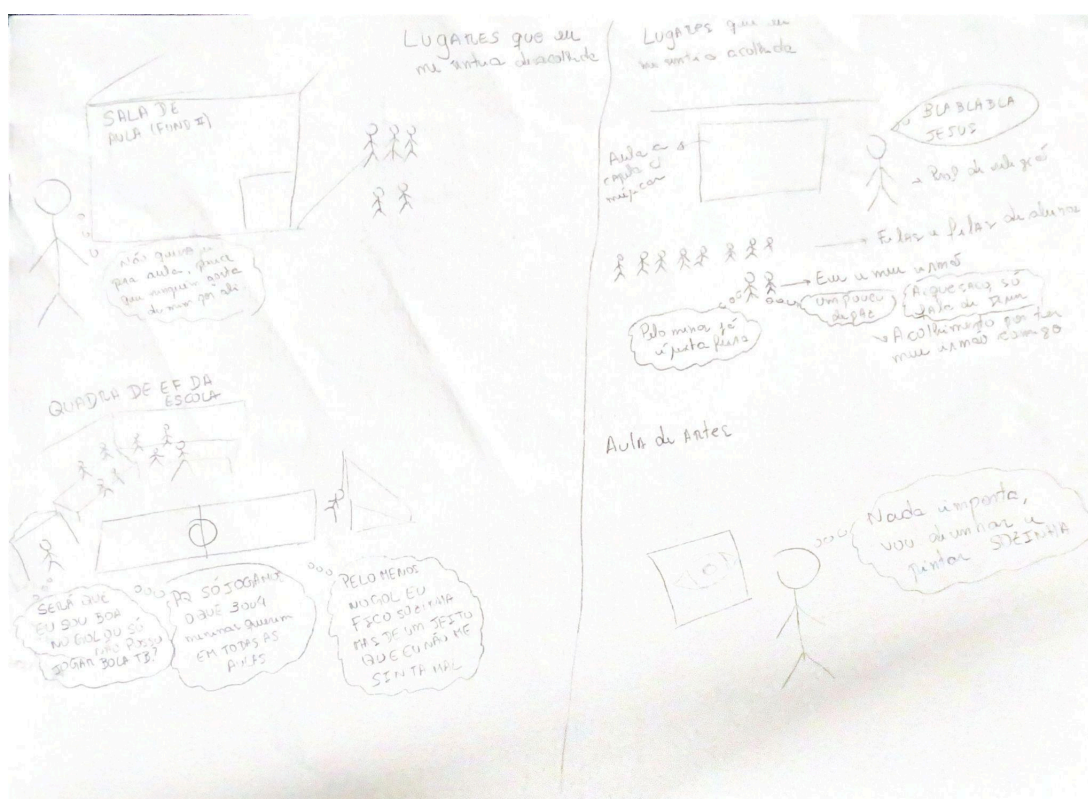


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ A biblioteca e a entrada da escola eram os meus espaços de conforto, pois eram locais onde eu "escolhia" ficar sozinha e não enfrentava exclusão, ao contrário dos outros.

Figura 21 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Dorothy (28 anos).

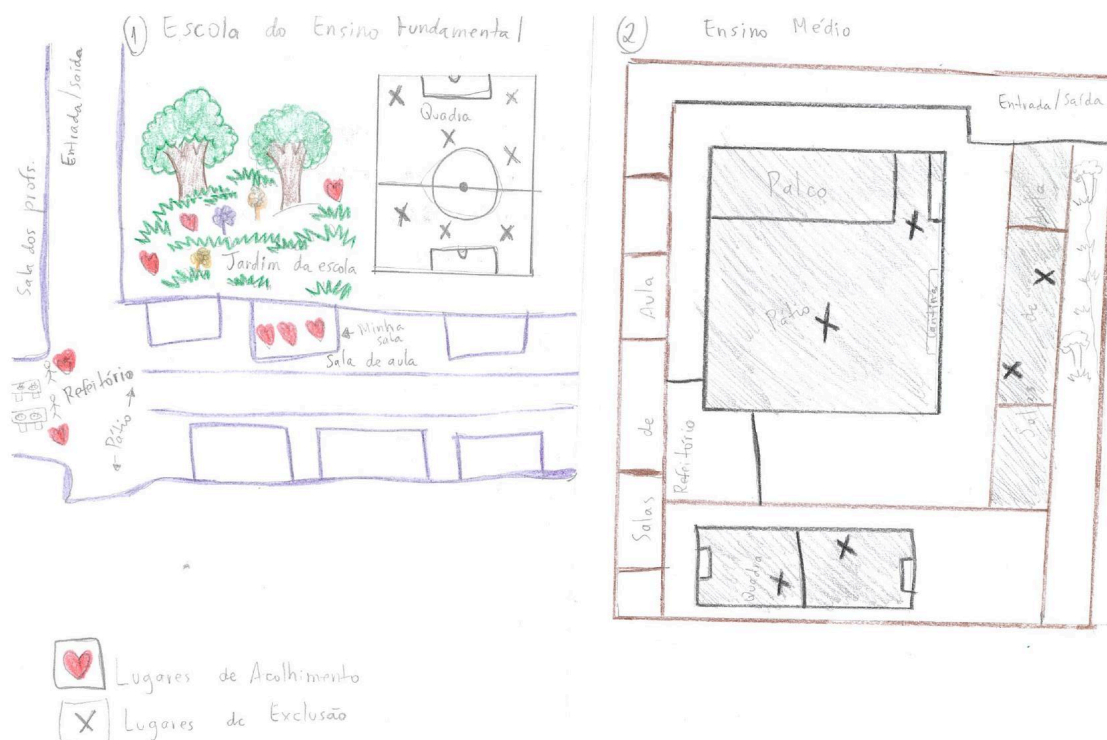


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Lugares de exclusão:** durante o Ensino Fundamental II, a sala de aula, assim como a quadra de Educação Física, sempre foram um sufoco para mim. Nunca me senti pertencente a nenhum grupo; nunca fui escolhida para participar de atividades coletivas. Isso era frustrante e me deixava ainda mais solitária. Nas aulas de Educação Física, eu quase sempre acabava no gol — uma forma de ser isolada e, ao mesmo tempo, atraparlar o mínimo possível o meu time.
- **Lugares de acolhimento:** os únicos espaços de acolhimento eram as aulas de religião (que eu odiava), pois nelas estava toda a escola reunida e eu podia ficar com meu irmão; juntos, nos isolávamos. Outro refúgio era a aula de arte, em que eu me concentrava tanto em desenhar e pintar que quase esquecia o pesadelo que era a escola.

Figura 22 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Conceição Evaristo (30 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- ➔ (1) O Ensino Fundamental foi um período muito bom na minha infância. Meus espaços favoritos eram a sala de aula e o refeitório, além do jardim, que era lindo e inspirador. Apenas a quadra não era um bom espaço, por conta das questões relacionadas ao meu corpo.
- ➔ (2) Já o Ensino Médio foi um período sombrio, marcado pelo agravamento da crise em relação à imagem e ao corpo, além das questões ligadas à sexualidade e ao bullying/homofobia.

Figura 23 - Mapa Vivencial: Rememoração do Espaço Escolar – Elza Soares (52 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Lugares de exclusão:** os corredores, a sala e a escadaria eram lugares onde eu me sentia deslocada.
- **Lugares de acolhimento:** eu me sentia acolhida na sala de aula, no pátio, no refeitório e na quadra. Eram espaços cheios de movimento e convivência, nos quais me sentia parte do grupo e o dia passava de forma leve.

A partir deste vislumbre dos Mapas Vivenciais e suas respectivas descrições, enriquecido pelas narrativas dos Grupos Focais apresentadas no capítulo anterior, torna-se evidente que o espaço escolar não é homogêneo, mas profundamente permeado por significados e (des)afetos variados. Essa heterogeneidade de vivências, longe de ser aleatória, revela-se sistemática e demonstrativa de como a escola opera na defesa de interesses hegemônicos por meio de estratégias veladas e explícitas (Fogaça, 2006). Tais mecanismos materializam-se concretamente nos contrastes de percepção espacial relatados pelos

colaboradores, delineando o que podemos identificar como uma Geografia do poder e do (des)afeto. Como afirma Massey (2008), o espaço é sempre relacional, composto por histórias que se encontram e se chocam. No caso das infâncias negras, essas histórias frequentemente colidem com a branquitude institucionalizada, que define quem pertence e quem é constantemente lembrado de que está "fora do lugar".

Esse embate espacial tem profundas repercussões na formação do psiquismo. Partindo do pressuposto vigotskiano (1989) de que nos constituímos pela internalização dos códigos sociais, a criança negra se depara com um conflito dilacerante: os referenciais externos transmitem a mensagem de que, para ser reconhecida, ela deve negar seu corpo, sua cultura e sua etnicidade (D'Adesky, 2001). O resultado é um desvirtuamento identitário e um silenciamento internalizado do preconceito, processo que a escola, ao invés de combater, frequentemente intensifica (Menezes, 2003). Ao silenciar essas crianças, o espaço escolar pode gerar uma angústia paralisante e um embotamento de suas potencialidades, podendo levar, em última instância, a um processo de embranquecimento e autoexclusão como estratégia de sobrevivência psíquica (Menezes, 2003).

A mediação que opera essa travessia do social para o psíquico é, em grande medida, de natureza afetiva. Nessa conjuntura de relações desiguais, torna-se fundamental reconhecer o papel do afeto como elemento constituinte do espaço vivido. Partindo dessa premissa, Moreti (2019) investiga como as emoções e os afetos organizam as percepções espaciais e moldam a conexão dos sujeitos com os lugares, ponto-chave de análise da Geografia da Infância. Sob essa ótica, o espaço escolar transcende sua condição de infraestrutura física para converter-se em uma atmosfera afetiva, tecida de encontros, tensões, esperanças e frustrações. Para a autora, os afetos podem criar "paredes ou pontes atmosféricas", influenciando a maneira como diferentes sujeitos percebem e habitam um mesmo espaço. Nos Mapas Vivenciais desta pesquisa, conforme pode ser brevemente revisto de forma sintetizada na tabela abaixo, essas "paredes" materializam-se quando o racismo gera desconforto, isolamento e medo, enquanto as "pontes" surgem nas vivências de afeto, amizade e acolhimento que atravessam a infância negra (Moreti, 2019).

Quadro 2 – Categorização dos Espaços Escolares nos Mapas Vivenciais.

Categoria	Descrição	Exemplo de Espaço
Acolhimento	Lugares de afeto, pertencimento e segurança.	Biblioteca, jardins, sala de arte.
Exclusão	Espaços de exclusão, solidão ou discriminação.	Quadra esportiva, pátio principal.

Neutros	Áreas sem carga afetiva marcante.	Corredores, banheiros, administração.
---------	-----------------------------------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sendo assim, a categorização apresentada sintetiza a diversidade de percepções sobre o espaço escolar, revelando como o mesmo ambiente pode produzir experiências afetivas opostas conforme o corpo que o habita. Essas dinâmicas afetivas emergem assim uma divisão espacial significativa: de um lado, a biblioteca e os jardins são associados ao acolhimento; de outro, a quadra e o pátio emergem como palcos de exclusão e pressão, enquanto os corredores assumem uma neutralidade operacional. Essa cartografia de contrastes e tensões, intensificada pelas marcas do racismo e pelas trajetórias individuais, demonstra o caráter plural e disputado do espaço escolar. Essa perspectiva é fundamental para compreender como o racismo se materializa no espaço educacional. Conforme apontam estudiosos como Cavalleiro (2001) e Ziviani (2014), a escola – especialmente na educação básica – reproduz visões perversas e consolidadas sobre a população negra, tornando-se um espaço hostil (Oliveira, 2008). Nesse contexto, características fenotípicas como cor da pele e tipo de cabelo, como trazido ao longo do estudo, convertem-se em marcas geradoras de discriminação e, conseqüentemente, de exclusão.

Dessa forma, constata-se uma dinâmica de exclusão simbólica vivenciada pelos colaboradores durante a infância. Embora a admissão na escola fosse oficialmente garantida, o acolhimento raramente se concretizava: o cotidiano era atravessado por preconceitos que impediam sua plena integração. Assim, ao destinar à criança negra um espaço social que a desvaloriza, a escola revela-se como um produto dinâmico das interações humanas, onde se constroem coletivamente significados que reproduzem e naturalizam desigualdades (Carlos, 1996; Fogaça, 2006; Ribeiro e Mesquita, 2022). Esse processo remete ao que Brito (2009) e Ratusniak (2019) definem como expulsão compulsória, expressão que substitui a ideia de evasão ao evidenciar o caráter estrutural da exclusão escolar. Trata-se de um afastamento produzido por práticas veladas de discriminação e micropunições, que fazem com que o aluno negro se perceba fora de lugar, em um espaço que, simbolicamente, nunca o reconhece como pertencente (Carneiro, 2005).

Para compreender tais vivências, foi necessária uma abordagem capaz de captar as marcas de desafeto deixadas pela exclusão. Ao documentar e compreender essas memórias, tornou-se possível reconhecer as espacialidades do desafeto que estruturavam o cotidiano das crianças negras. Essa perspectiva revela-se fundamental, pois permite identificar um problema central: a produção de condições desfavoráveis para os alunos negros, evidenciada em relatos

de discriminação que expõem as desigualdades raciais presentes no espaço escolar e suas repercussões na constituição das identidades negras. Ao revelar essas vivências, evidencia-se que as relações raciais atravessam o espaço escolar de forma profunda, produzindo memórias que carregam tanto a dor da exclusão quanto a resistência cotidiana diante dela.

Nesse sentido, os Mapas Vivenciais não apenas transcendem o simples registro espacial, mas tornam-se também ferramentas essenciais para compreender a infância racializada. Ao visibilizarem vivências historicamente silenciadas, convertem o vivido em conhecimento e o individual em coletivo. Dessa maneira, a análise reforça a necessidade de problematizar o espaço escolar – foco desta dissertação – enquanto espaço vivido, nos termos de uma Geografia da Infância. Trata-se da dimensão concreta onde se materializam práticas de acolhimento e exclusão, que deixam marcas profundas e repercutem a afirmação de Freitas (1999, p. 42) de que *"[...] as vivências, as expectativas, os interesses [...] quando desconsiderados, acabam por constituir-se em processos de exclusões"*, o que pode dificultar a construção de uma identidade racial positiva, como já evidenciado. Assim, ao mapear as memórias espaciais desses sujeitos, torna-se possível compreender não apenas onde se manifestam as vivências de exclusão, mas também como o espaço escolar participa ativamente da formação – ou da negação – de pertencimentos. Os Mapas Vivenciais, nesse contexto, revelam-se ferramentas de leitura sensível do cotidiano, capazes de traduzir as Geografias Afetivas e raciais que conformam as trajetórias das infâncias negras.

Portanto, os Mapas Vivenciais não apenas cartografam a Geografia da exclusão, mas também, e sobretudo, revelam os pontos de fuga, os microespaços de fôlego e os espaços íntimos de resistência. Se, por um lado, eles materializam as cicatrizes do racismo no espaço escolar, por outro, sinalizam uma tenaz vontade de existir que não se deixou apagar completamente. As bibliotecas, os jardins, os cantos silenciosos – todos esses refúgios mapeados pelos colaboradores foram, na verdade, os primeiros laboratórios de uma sobrevivência que ansiava por se transformar em algo mais: em pertencimento.

Desse modo, a análise até aqui se debruçou sobre as memórias que doem, que marcam, que constituem o adulto a partir das feridas da criança. No entanto, revisitar a infância não é apenas um exercício de arqueologia da dor. É também, e fundamentalmente, um ato de busca pelas sementes de resignificação que teimosamente germinaram na sombra. Se o racismo tentou roubar a infância, onde e como a alegria insistiu em brotar? Essa busca se faz ainda mais iminente ao considerarmos o presente desses adultos. Se a infância foi marcada por essa ambiguidade espacial radical – entre a exclusão violenta e os raros, porém vitais, espaços de acolhimento –, como essa Geografia Afetiva se reconfigura hoje, no espaço

acadêmico que eles ocupam? O que foi resgatado dessas vivências para construir um novo sentido identitário?

É precisamente essa investigação – pelo que foi resgatado, celebrado, fortalecido e projetado no presente – que conduz este trabalho ao seu próximo movimento. Se o Capítulo 5 esgotou o inventário das facas, o que se segue é a celebração daquilo que a lâmina não conseguiu cortar. Afinal, como bem lembra o título que se avizinha, todo fim carrega em si a potência de um novo começo. Adentramos, assim, não no fim da linha, mas no "Fim que Deveria Ser o Começo".

6. O FIM QUE DEVERIA SER O COMEÇO: ÀS ALEGRIAS

A memória guardará o que vale a pena. A memória sabe de mim mais que eu mesmo; e ela não perde o que merece ser salvo
(Galeano, 2012, p. 356).

É precisamente esse legado de resiliência e a busca pelo que "merece ser salvo" que orienta a transição para nosso próximo movimento analítico. Se o capítulo anterior nos mostrou como a escola pode ser um espaço ambíguo, é tempo de seguir o fio dessas memórias para além da dor, na direção daquilo que também constitui as infâncias e adultidades negras: os lugares de acolhimento, afeto, alegria e pertencimento. Cabe, portanto, perguntar: se na infância esses lugares eram sobretudo refúgios, como eles se reconfiguram na vida adulta? Permanecem? Transformam-se?

É por isso que este capítulo intitula-se "O fim que deveria ser o começo": nosso foco desloca-se das dinâmicas de exclusão para as alegrias que marcam os percursos da infância e da vida adulta negras. Partimos do princípio de que as memórias afetivas são não negociáveis: elas constituem nossa linhagem, apontam direções e revelam potenciais. Comprometer-se com essas memórias é identificá-las, considerando que a identidade não é rígida, mas flexível, processual e aberta a transformações, uma constante reinscrição nos espaços que habitamos (Munanga, 2003).

Essa perspectiva está em diálogo direto com os depoimentos dos colaboradores, que apontaram a representatividade — entendida como um conceito estético de imaginação e observação (Sánchez, 2017) — como um elemento essencial para a construção da identidade após a infância (Dess, 2022). Nesse sentido, nos encontros do Grupo Focal, essa representatividade se manifestou de maneiras afirmativas quando trazida para o presente: na música de artistas negros que inspira a subjetividade; na dimensão espiritual que fortalece; na literatura que proporciona reconhecimento; e na comida como espaço de memória e ancestralidade.

Tais aspectos evidenciam que a identidade é formada não apenas por oposição à exclusão, mas positivamente, por meio de práticas de cuidado e pertencimento. Compreender isso é o fundamento para uma escola pautada na amorosidade espacial, conceito que valoriza a vivência, a escuta e as vozes do sujeito negro. Para destacar essas inscrições de memória e as ressignificações na vida adulta, apresentamos os "Mapas Vivenciais: às alegrias do pertencimento e acolhimento", que demonstram a continuidade das trajetórias dos colaboradores.

Figura 24 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Solána (19 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

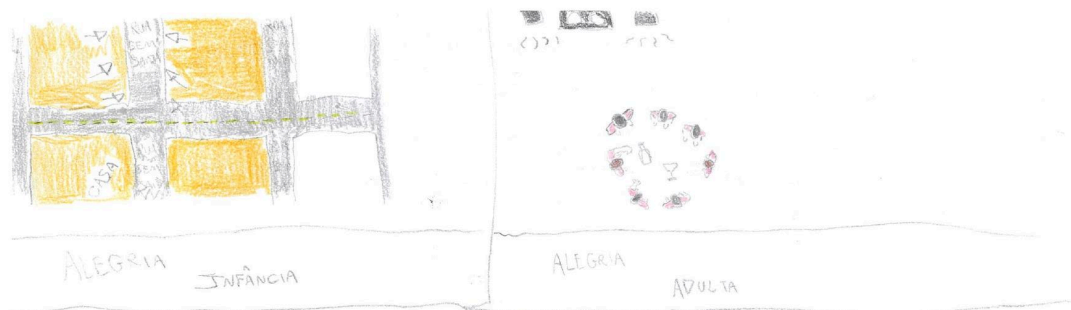
Descrição do mapa vivencial:

→ **Lugares de alegria na infância:** o principal lugar da minha infância em que vivenciei momentos felizes foi o campinho do Lago Azul. Participei de um projeto

social de futebol, no qual sempre me sentia animada para jogar, pois o esporte completava minha personalidade e me abria portas para a socialização, algo que sempre foi um desafio para mim.

→ ***Lugares de alegria na adultez:*** *os principais lugares de felicidade na minha vida adulta são o meu quarto, a casa da minha avó (que também foi minha antiga casa) e qualquer lugar em que eu esteja com meus amigos. Meu quarto é meu refúgio, o espaço onde sinto que habito meu próprio mundo e expresso minha personalidade. Ele é a personificação da minha mente e de quem eu sou. A casa da minha avó guarda muitos momentos felizes de reuniões em família e concentra grande parte da minha vida. Por fim, quando estou com meus amigos, o lugar ou o horário pouco importam: eles me fazem sentir completa, vista e reconhecida, como se fossem minha segunda casa.*

Figura 25 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Ali (23 anos).

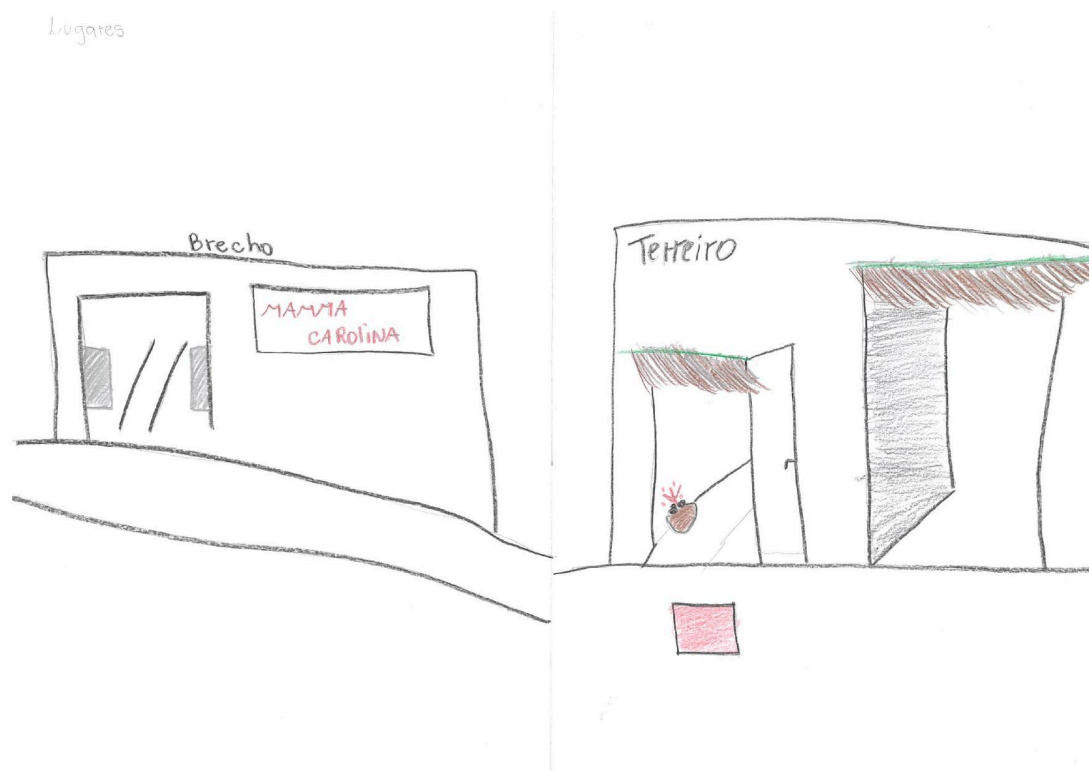


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ Na infância, a rua sem saída ao lado da minha casa era o lugar de brincar o dia inteiro e, por isso, representava pertencimento. Já na vida adulta, a diversão passou a ser as festas e a socialização com os amigos, acompanhadas de bebidas e músicas. Ambos os momentos me remetem a uma diversão sem fim.

Figura 26 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Carolina Maria de Jesus (23 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ Sinto que meu pertencimento vem, sobretudo, de lugares como o Brechó Mama Carolina e o terreiro. São espaços de afeto, identidade e força coletiva, onde posso ser quem sou, cercada por histórias e presenças que me reconhecem.

Figura 27 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Patrice (23 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ O pertencimento vem principalmente de onde moro, além de ter a minha própria casa em Santo. Além disso, incluí o Horta, que é muito importante por causa da conexão com a natureza.

Figura 28 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Taís Araújo (24 anos).

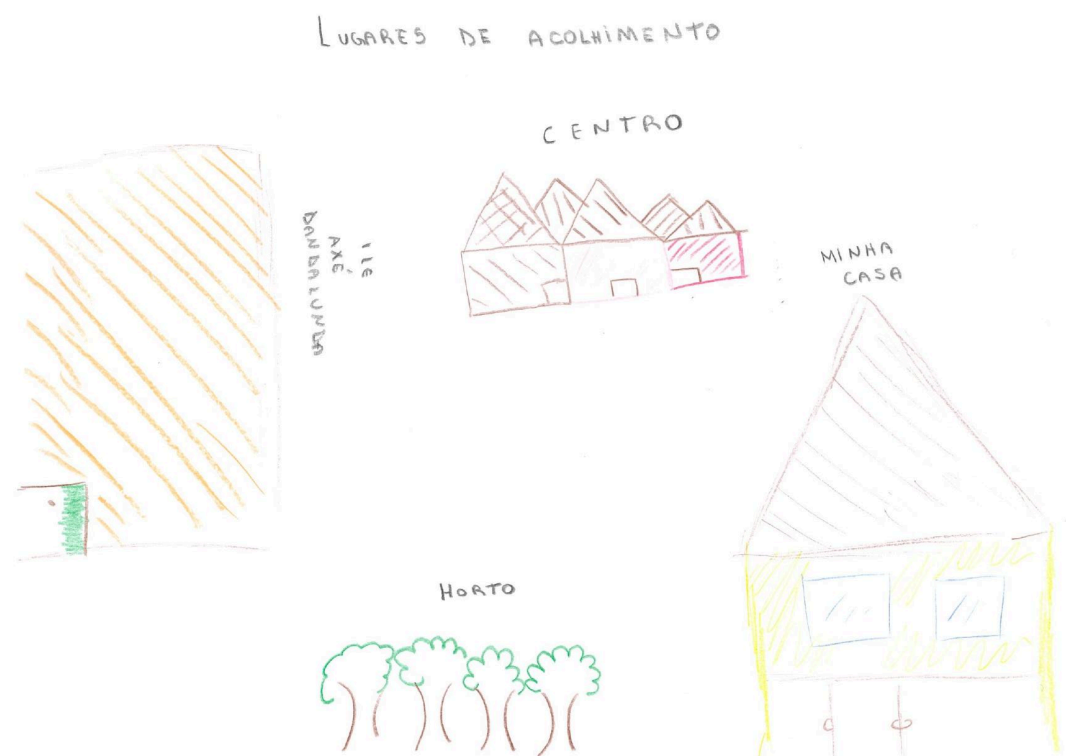


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- **Onde eu me sentia acolhida na infância:** a Igreja, era um dos locais em que me sentia bem recebida durante a infância. Ia com minha avó e, de certo modo, aquele era um lugar seguro.
- **Onde eu me sinto acolhida (atualmente):** hoje, ao pensar em um lugar onde me sinto acolhida, imagino a entrada da UNESP. Há algo nesse espaço que me recebe — talvez a oportunidade de construir uma nova trajetória e ocupar um lugar que me pertence por direito.

Figura 29 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Dandalunda (25 anos).

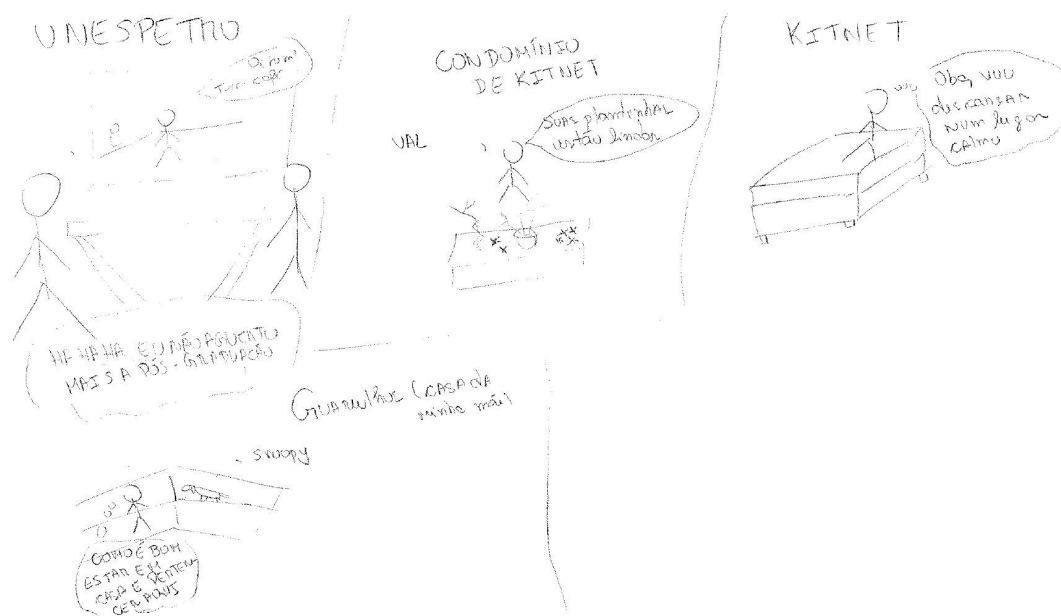


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ São os lugares em que me sinto mais acolhida e convivo com pessoas semelhantes a mim.

Figura 30 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Dorothy (28 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ Hoje, meus lugares de afeto e pertencimento são a UNESPETRO, a casa da minha mãe, o condomínio de kitnets onde moro e a minha própria kitnet. Cada um desses espaços carrega um tipo de acolhimento: o da origem, o do trabalho e o da autonomia.

Figura 31 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Conceição Evaristo (30 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

- (1) Escolhi o parque como lugar de alegria, pois é um espaço de liberdade e, na infância, era encantador: tudo parecia muito colorido e convidativo. É um espaço onde as crianças ainda hoje se divertem e que também guarda parte da história da minha idade.
- (2) O outro lugar em que me sinto feliz é a universidade, pois, finalmente, não me sinto preso em meu próprio corpo — as outras pessoas também parecem estar livres em seus corpos. Além disso, é um ambiente onde tenho a liberdade de ser quem eu sou.

Figura 32 - Mapa Vivencial: Às Alegrias do Pertencimento e Acolhimento – Elza Soares (52 anos).



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Descrição do mapa vivencial:

→ *Me sinto acolhida na minha casa, na UNESP — lugar onde trabalho — e também quando estou em um avião, a caminho de uma viagem. Esses espaços me trazem paz, liberdade e a sensação de estar em movimento, de pertencer a mim mesma.*

A análise desses Mapas Vivenciais permite perceber diferenças e permanências entre os espaços de alegria e pertencimento na infância e na vida adulta. Na infância, prevalecem os espaços abertos e coletivos (ruas, praças, campinhos, parques e áreas de natureza), fortemente associados ao brincar, à convivência comunitária e à liberdade. Nesses lugares, a criança vivencia encantamento, proteção e socialização, como no caso do campinho do Lago Azul, que aparece como espaço de expressão da personalidade e de superação das dificuldades de socialização.

Na vida adulta, contudo, os lugares de pertencimento passam a incorporar dimensões mais complexas, relacionadas à identidade, à autonomia e ao reconhecimento social. A universidade surge como espaço de liberdade e de afirmação da corporalidade negra. Em

contraste com as vivências vividas na escola durante a infância, alguns colaboradores, como Conceição, Solána, Ali, Patrice e Dandalunda, expressaram um afeto pela figura do espaço educacional em sua vida adulta. Nesse caso, o espaço é a UNESP, campus de Rio Claro, um local onde eles afirmaram poder ser autênticos e onde os encontros com amigos fortalecem os vínculos de afeto e coletividade.

Por outro lado, a figura do lar, antes associada à casa dos pais e, em muitos casos, marcada por vivências de desacolhimento, é ressignificada na vida adulta como espaço de autonomia e refúgio pessoal. Morando sozinhos ou compartilhando a casa com amigos, parceiros e companheiros, os colaboradores passam a reconhecer esse lugar não apenas como moradia, mas como o verdadeiro lar que escolheram construir para si, onde podem ser eles mesmos. Ademais, bares, espaços religiosos, locais culturais e o Horto se sobressaem como locais de convivência e bem-estar, expandindo o senso de pertencimento para âmbitos políticos, espirituais e comunitários.

Assim, a comparação entre os dois períodos evidencia uma significativa transição: se na infância a alegria ancora-se predominantemente no brincar e na sociabilidade em espaços coletivos, na vida adulta ela assume contornos mais complexos, marcados por dimensões identitárias, políticas e culturais. Essa transformação, contudo, não representa uma ruptura, mas uma ressignificação: casa, comunidade e laços afetivos permanecem como eixos centrais, ainda que ganhem novos significados ao longo da trajetória de vida.

Ao evidenciar esses espaços de afeto, coletividade e identidade, os registros não apenas demonstram que a vivência negra transcende a dor, mas também revelam o potencial transformador do espaço, seja ele escolar ou não, como lugar de acolhimento e afirmação. A liberdade vivenciada nos parques e ruas da infância ecoa, na vida adulta, nos espaços de autonomia e reconhecimento social, mostrando que o pertencimento e a alegria constroem-se de forma contínua através de diferentes temporalidades e formas de apropriação espacial.

Esse processo de ressignificação reflete-se diretamente na relação dos colaboradores com sua identidade negra. Quando questionados sobre esse aspecto, relataram que, atualmente - na vida adulta -, embora ainda possuam algumas dúvidas, hoje em menor número, conseguem se reconhecer e se afirmar como sujeitos negros. Essa conquista não é acidental; ela é diretamente impulsionada pelas vivências aqui mencionadas, sejam elas de exclusão, acolhimento, representatividade ou afirmação. A universidade, o lar ressignificado, os espaços culturais e comunitários - todos esses lugares identificados como significativos - constituem-se como espacialidades férteis para a construção de uma identidade negra positiva.

Assim, fica evidente que os espaços de alegria e pertencimento não são apenas refúgios, como eram na infância durante a escola, mas também locais de produção de subjetividades, onde a identidade negra pode ser vivenciada de forma mais completa, afirmativa e coletiva. Esses espaços ofereceram elementos concretos, como representatividade, acolhimento e autonomia, permitindo que sujeitos negros reconstruam sua autoimagem e enfrentem as dúvidas e inseguranças que lhes foram impostas desde a infância por uma sociedade ainda permeada pelo racismo. O que se revela como traço comum entre os colaboradores é que, nesses lugares, há quem os escute e compreenda suas dores, transformando tais vivências em expressões de uma amorosidade espacial que ressignifica o cotidiano e fortalece as vivências de resistência.

7. AMOROSIDADE ESPACIAL: O AMOR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO

O amor é o que o amor faz, e é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos (hooks, p. 67, 2020b).

Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, a família e a escola carregam uma dupla face de (des)afeto e amor em relação às crianças negras (hooks, 2020b). Tanto os relatos quanto os Mapas Vivenciais revelam como esses espaços marcam profundamente a infância negra. Isso ocorre porque a escola, frequentemente, não rompe com as hierarquias raciais herdadas do espaço familiar, mas antes as amplifica e institucionaliza (Schucman; Gonçalves, 2017). Essa percepção, que emergiu com força nos Grupos Focais, demonstra como a violência simbólica se reproduz por meio de práticas cotidianas, consolidando a ideia da escola como um prolongamento das estruturas familiares de poder racial.

Dessa forma, a criança aprende desde cedo que o amor pode ser atravessado por dinâmicas de poder racial, internalizando sentimentos de exclusão que fragilizam sua autoimagem. Essa internalização, por sua vez, encontra uma expressão espacial nos Mapas Vivenciais, onde tais sentimentos aparecem representados em locais como cantos isolados do pátio ou corredores vazios. Desse modo, esses espaços físicos refletem a exclusão compulsória direcionada a corpos infantis negros (Menezes, 2003; de França, 2019). Essa segregação é não só internalizada pela criança, mas também reforçada por seus colegas e frequentemente aceita pela instituição de ensino.

Ao observar essas expressões de exclusão no espaço escolar, torna-se inevitável reconhecer que elas não se limitam ao ambiente educativo, mas dialogam com outras instâncias formadoras da infância. Nesse sentido, a família e a escola são essenciais para o desenvolvimento da subjetividade infantil, pois são os espaços onde as crianças aprendem sobre pertencimento, reconhecimento e afeto, elementos cruciais para a formação de uma identidade positiva (Schucman; Gonçalves, 2017). No entanto, esses mesmos lugares também são onde as crianças aprendem suas primeiras lições sobre negação e subalternização, como vimos anteriormente. No caso das crianças negras, essas vivências ganham contornos específicos: o amor, que deveria ser fonte de segurança e acolhimento, muitas vezes se apresenta de forma ambígua, uma vez que coexiste com a rejeição e invisibilização. Essa ambiguidade do afeto, destacada nas narrativas dos Grupos Focais, revela que o cuidado e o preconceito podem, paradoxalmente, coexistir em uma mesma relação.

Essa ambiguidade revela que o afeto não é neutro; ele é moldado por estruturas raciais que determinam quem é digno de cuidado e quem é alvo da indiferença (Silva, 2000). Essa dinâmica se materializa nos Mapas Vivenciais por meio de uma Geografia Afetiva paradoxal. Nela, a indiferença se impõe nos espaços de grande circulação, nos quais o corpo negro infantil é ignorado e/ou excluído em pleno fluxo social, enquanto o acolhimento emerge justamente nas brechas, ou seja, nos cantos silenciosos e áreas vazias, convertidas em refúgios de sociabilidade. Essa distribuição evidencia que o (des)afeto, de fato, se espacializa, mas não pela ocupação dos centros de poder simbólico da escola, e sim pela criação de microespaços de afeto à margem (Massey, 2004; Moretti, 2019). Dessa forma, a aprendizagem afetiva da criança negra ocorre em meio a disputas simbólicas que atravessam a linguagem, os corpos e os espaços, configurando um campo de tensões entre amor e exclusão, pertencimento e afastamento.

Nesse contexto, é crucial entender que a construção identitária não se dá de maneira isolada, mas no interior de relações sociais permeadas por poder e diferença. Como bem sintetiza Silva (2000, p. 96-97), “[...] a identidade não é uma essência, mas um processo de produção, um ato performativo”. Sob essa perspectiva, trata-se de uma construção dinâmica e instável, que se reformula continuamente a partir das representações sociais e dos discursos que a sustentam. As falas dos colaboradores reforçam essa instabilidade, ao revelarem que as memórias escolares foram constantemente reinterpretadas à luz das vivências adultas, o que ilustra de maneira concreta a fluidez das identidades ao longo do tempo.

Complementarmente, Turra (2006) observa que a identidade se estrutura em um contínuo movimento de ampliação de vínculos: da relação com os primeiros cuidadores à construção de novas afetividades no espaço escolar e na vida adulta. Cada sujeito elabora, a partir desse percurso, modos próprios de amar, de se relacionar e de afirmar-se no mundo. Todavia, é importante ressaltar que esse “leque de afetividades” (Turra, 2006) opera dentro de um campo atravessado por hierarquias raciais que definem lugares de privilégio e de subalternidade. Nesse processo de construção, e conforme destaca Silva (2000), afirmar uma identidade implica sempre traçar fronteiras, incluir e excluir, dizer quem pertence e quem é colocado fora. É precisamente esse mecanismo de exclusão que se ativa quando, ao se deslocar do núcleo familiar para o espaço escolar, a criança negra é frequentemente posicionada no lugar do “eles”: o outro, o estranho, o diferente. Não por acaso, essa sensação de alteridade apareceu repetidamente nos Grupos Focais, especialmente em relatos sobre apelidos, brincadeiras racistas e exclusões simbólicas no cotidiano da escola.

Essa experiência concreta ilustra a caracterização da escola como um espaço ambivalente. A análise dos Mapas Vivenciais não apenas corrobora essa ambiguidade, mas a detalha: o mesmo espaço — como o pátio ou a sala — podia ser lembrado simultaneamente como cenário de dor e de alegria, dependendo das relações ali vividas. Em outras palavras, de um lado, a instituição educacional reproduz estigmas e representações negativas sobre o negro; de outro, pode se tornar um espaço de resistência e ressignificação, na medida em que possibilita o diálogo, a escuta e o reconhecimento da diferença. Conclui-se, portanto, que o mesmo espaço que exclui pode, paradoxalmente, ser o espaço que cura, desde que permeado por práticas pedagógicas pautadas pela amorosidade (Lopes, 2022; Lopes; Paula, 2020) e pela ética amorosa (hooks, 2020).

Deste modo, a análise dos Mapas Vivenciais nesta pesquisa revela de forma contundente a durabilidade dessas marcas. Os espaços escolares não se apresentam de modo homogêneo: na verdade, lugares de exclusão e de acolhimento coexistem, evidenciando um cotidiano infantil negro atravessado por tensões constantes entre ferida e cuidado. Essa justaposição de significados espaciais aponta para a coexistência de Geografias Afetivas opostas, ampliando nossa compreensão da escola como um espaço múltiplo. Mais do que um paradoxo, essa dualidade ressalta o potencial transformador da instituição, sobretudo quando nela se instauram práticas pedagógicas baseadas na empatia, na escuta ativa e na construção de vínculos.

É nesse horizonte de possibilidade que se insere a noção de amorosidade espacial, formulada por Lopes (2022). Compreendida como uma categoria ética fundada na “não indiferença” e na “escuta ativa e dialógica com o outro” (Lopes, 2022), essa noção ganha corpo nos relatos dos Grupos Focais. No espaço escolar, tal amorosidade pode se materializar nas formas pelas quais as crianças ocupam, significam e transformam o espaço, produzindo sentidos próprios e descolonizando subjetividades historicamente marcadas por relações de poder (Lopes, 2022). Os Mapas Vivenciais capturaram esse processo de ressignificação ao mostrarem que locais antes marcados pela dor, como espaços educacionais, foram redesenhados como lugares de amizade, convivência e afeto, revelando assim o potencial de reconstrução simbólica do espaço. Dessa maneira, o amor, compreendido como abertura ao outro e reconhecimento de sua humanidade, assume um caráter político e pedagógico, consolidando-se como uma ferramenta de resistência e de reconstrução das relações escolares.

Consequentemente, a escola deixa de ser apenas um cenário de opressão para se converter em um lugar de potência e (re)existência. Segundo Gomes (1996, 2002), reconhecer-se em uma identidade implica responder afirmativamente a uma interpelação e

construir um sentido de pertencimento. Esse sentimento emergiu nos Grupos Focais, quando os participantes relataram momentos de valorização da cultura negra ou de solidariedade entre colegas, reforçando o papel da escola como espaço de reconstrução identitária e afetiva. Em consonância, Gonzalez (1988, p. 2) lembra que “[...] *a gente nasce preta, parda, marrom... mas torna-se negro na conquista*”. Trata-se de um *tornar-se* que é, em essência, um processo de conscientização e afirmação, capaz de transformar a dor em força e o silêncio em expressão.

É nesse processo de (re)existência que a noção de amorosidade espacial proposta nesta pesquisa ganha densidade analítica. Nos Mapas Vivenciais, o brincar e a imaginação aparecem como dimensões fundamentais da relação com o espaço, confirmando a ideia de que o afeto e a criação constituem formas de resistência geográfica. Sob essa perspectiva, não existe vivência espacial além do verbo humano, isto é, além da linguagem — o espaço é, portanto, atravessado pela imaginação e pela criação, dimensões constitutivas da existência infantil.

Para Lopes e Paula (2020), as "crônicas de vivências espaciais" evidenciam que brincar, memória e narrativa se entrelaçam na criação das Geografias Infantis, nas quais corpo, palavra e afeto se fundem. Nesse processo, a vivência espacial da criança configura-se como um ato de humanização e enraizamento no mundo, forjando vínculos, pertencimentos e resistências. Essa perspectiva converge com uma educação pautada pela amorosidade, entendida como atitude ética de reconhecimento da alteridade.

É justamente através dessas vivências que as crianças constituem seus lugares, numa construção que não é neutra. Nenhum lugar existe desprovido de significados, pois a ausência de vínculos afetivos implica a inexistência do próprio lugar. O lugar se configura, assim, como um espaço construído e vivido que transcende o vazio físico para ganhar relevância simbólica por meio dos acontecimentos que o marcam (Oliveira, 2014). Assim, pensar a escola como espaço de amorosidade é concebê-la como lugar de linguagem, imaginação e criação, onde a escuta das crianças e o reconhecimento de seus lugares se traduzem em possibilidade concreta de transformação das Geografias do cotidiano (Lopes; Paula, 2020).

Esse mundo vivido pela criança é uma realidade complexa que abrange dimensões coletivas e individuais, formando um espaço de sujeitos, histórias e materialidades de múltiplas temporalidades. Mais do que um receptáculo de significados, é este espaço que atribui sentido ao ser humano, um mundo que transcende a ciência, a posse ou o "comum", sendo percebido e refletido em diversas escalas do social, mesmo quando não é alvo de reflexão constante (Suess, 2014). Nesse sentido, compreender as experiências infantis negras

a partir das Geografias Afetivas e da amorosidade espacial, é reconhecer que o ambiente escolar não se limita à materialidade das paredes ou dos pátios, mas se expande como espaço simbólico de disputas, resistências e reexistências.

Os Mapas Vivenciais mostraram que, apesar das cicatrizes deixadas pelo racismo, as crianças e, posteriormente, os adultos que se tornaram, relembram e reinventam o espaço com gestos de criação e esperança. Ao reinscreverem a dor no terreno da imaginação, constroem novos lugares de fala e pertencimento, transformando o cotidiano escolar em um campo possível de cuidado, reconhecimento e amor. Assim, a Geografia da Infância se afirma também como uma geografia da escuta — uma geografia ética —, capaz de acolher as memórias e os afetos como elementos centrais na luta por uma educação inclusiva e humanizadora.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo organizou-se por um percurso teórico-analítico que, partindo dos princípios da Geografia da Infância, permitiu compreender a criança como sujeito histórico, social e criador de espaço, além de reconhecer a infância em sua pluralidade constitutiva. Deste modo, ao assumir o reconhecimento das múltiplas infâncias, este trabalho elegeu como objeto de estudo a infância negra. Para acessar essas vivências, tomou-se como eixo central de investigação as construções identitárias e as memórias da infância narradas por adultos negros. Para tanto, a análise de conceitos como espaço, lugar, espaço vivido e vivência ofereceu as lentes teórico-metodológicas necessárias não apenas para cartografar, mas para interpretar criticamente as vivências espaciais que constituíram essa experiência infantil, tal como rememorada e ressignificada na vida adulta.

Para acessar essas vivências, a memória mostrou-se um fundamento constitutivo da identidade e uma ferramenta de análise geográfica crucial, capaz de revelar as marcas duradouras do racismo no espaço escolar. A investigação evidenciou não apenas as desigualdades no acesso e na permanência de crianças negras, mas também, e sobretudo, suas estratégias cotidianas de resistência e (re)existência espacial. Ao examinar a reconstrução de memórias da infância na vida adulta, este estudo não apenas trouxe à tona vivências pessoais, mas também desvelou os processos sociais que perpetuam a exclusão. É dessa compreensão que emerge a conclusão central desta pesquisa: a necessidade urgente de uma transformação ético-política na educação e na própria Geografia, na qual a amorosidade espacial se configura como um imperativo categórico para enfrentar as Geografias da Exclusão.

Essa necessidade ética torna-se ainda mais premente quando partimos do pressuposto de que a infância, para muitas crianças negras, é uma "faca na garganta" – uma vivência de dor racializada que silencia e cristaliza memórias. Ao longo desta investigação, buscamos não apenas extrair essa lâmina, mas compreender sua geometria, sua profundidade e seus efeitos duradouros. Por meio da colaboração e da escuta sensível, este estudo confirmou a premissa inicial, mas a complexificou ao revelar que, mesmo na dor, germinam sementes de resistência e uma profunda busca por pertencimento.

Dessa resistência, emergem quatro conclusões fundamentais. A primeira é que o processo de construção identitária racializada na infância é profundamente marcado por uma dialética entre o apagamento e a busca por reconhecimento. Como evidenciado nos grupos focais, a internalização do racismo começa no seio familiar, operando como microcosmo das hierarquias raciais. Conceitos como "limbo identitário-racial" e "passabilidade" mostraram-se centrais para entender a vivência de negros de pele clara, que negociam constantemente entre

autopercepção e percepção alheia (o eu e o outro). A violência dirigida ao cabelo crespo e a exclusão materializada pelo lápis "cor de pele" bege, não são episódios isolados, mas rituais que ensinam, desde tenra idade, que a negritude é um estigma a ser corrigido.

Em segundo lugar, os Mapas Vivenciais confirmaram-se como ferramenta metodológica poderosa, permitindo traduzir em espacialidade concreta as vivências do racismo. Eles não apenas cartografaram a Geografia da Exclusão – os pátios onde se sentiam observados, as salas onde eram constrangidos – mas também iluminaram os microespaços de refúgio e acolhimento. A biblioteca, a sala de arte, o refeitório emergiram como espaços de fuga e resistência, demonstrando que as crianças negras desenvolvem táticas espaciais de sobrevivência em espaços hostis.

A terceira conclusão diz respeito aos impactos duradouros na vida adulta. As memórias da violência racial escolar não se dissipam; elas se metamorfoseiam em dificuldades de autoafirmação ou hipervigilância em espaços majoritariamente brancos. Contudo, a pesquisa também revelou o movimento inverso: o processo de rememoração coletiva atuou como potente mecanismo de resignificação. Partilhar essas vivências com outros que as compreendiam foi, por si só, um ato de cura. Os mapas da vida adulta, ao destacarem a universidade, a casa própria e os espaços comunitários como lugares de alegria, mostram uma trajetória de reconstrução ativa de uma geografia do pertencimento.

Por fim, e talvez a conclusão mais importante, esta pesquisa demonstra que a resposta às Geografias da exclusão não pode ser apenas antirracista; deve ser, necessariamente, amorosa. É aqui que o conceito de amorosidade espacial revela todo seu potencial transformador. Longe de ser um ideal romântico, a amorosidade espacial surge como imperativo ético e político concretizado em gestos cotidianos: uma escola que celebra a diversidade de corpos e histórias; que substitui o lápis "cor de pele" único por uma caixa de cores vasta; onde se interrompe uma piada racista com a mesma veemência com que se valoriza um cabelo crespo. Uma Geografia da Infância comprometida com a amorosidade é aquela que, através de metodologias como os Mapas Vivenciais, reconhece as crianças como produtoras de saber e de espaço.

Em síntese, esta dissertação conclui que: (1) o espaço escolar é um dos *locus* fundamentais de produção das desigualdades raciais; (2) a memória é ferramenta crucial para acessar as marcas do racismo na infância; (3) o processo de rememoração mostrou-se terapêutico e político; (4) o horizonte para superação dessas violências está na construção intencional de práticas pautadas pela amorosidade espacial – escuta, acolhimento e reconhecimento radical da desigualdade.

Assim, mais do que um ponto final, esta pesquisa pretende ser um convite à ação. Que as vozes aqui reunidas inspirem a transformação concreta dos espaços educacionais em lugares de liberdade e pertencimento, onde todas as infâncias possam florescer livres do racismo e plenas do direito à alegria. Que a amorosidade espacial seja não apenas um conceito, mas uma prática cotidiana capaz de construir um futuro onde a geografia da exclusão seja substituída por uma cartografia do afeto e da dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOUD, Frances. The development of ethnic self-identification and attitudes. In: PHINNEY, Jean S.; ROTHERAM, Mary Jane (Org.). **Children's ethnic socialization**. Newbury Park: Sage Publications, 1987. p. 32-55.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 102).
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andreia Braga. **O plural da infância**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ALEXANDRE, Bruno do Prado; SALGADO, Raquel Gonçalves. Memórias de infância na escola pelo avesso do tracejado das normativas de gênero, sexualidade e desenvolvimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 31-47, set./dez. 2019.
- ALLPORT, Gordon W. **The nature of prejudice**. 3. ed. Wokingham: Addison-Wesley, 1954.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Vamos, não chores. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 57.
- ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afrodescendentes**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **Desigualdade racial e desempenho escolar**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- ARAÚJO, J. C. S. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- ARAÚJO, Tereza Cristina Nascimento. A classificação de "cor" nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 14-16, nov. 1987.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo Focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, jan./abr. 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Quatro Fragmentos. Tradução Valdemir Miotello. In: GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Questões de Cultura e Contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2011. p. 225-230.

BARBOSA, Júlio Augusto Gama. A utilização do Grupo Focal como método de coleta dados em pesquisa qualitativa na saúde e na enfermagem. **Periódico Científico do Núcleo de Biociências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 38-46, ago./set. 2012.

BATISTA, Claudio Magalhães. Memória e Identidade: Aspectos relevantes para o desenvolvimento do turismo cultural. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 27-33, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHOPAL, Raj. **Ethnicity, race, and health in multicultural societies: foundations for better epidemiology, public health, and health care**. New York: Oxford University Press, 2007.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

BLANK, Rebecca M.; DABADY, Marilyn; CITRO, Constance F. (Ed.). **Measuring racial discrimination**. Washington, DC: National Academies Press, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Que infância é esta?** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 23, p. 94, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTTIMER, Ana. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: MARGARIDA, Marísia; BUITONI, Santiago. **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino v. 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capa-pdf&category_slug=abril--2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/05/2025.

CANDAU, Joel. **Memoria e identidad**. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2008.

CARDOSO, Marilete Calegari; ARAÚJO, Larisse Oliveira. Memória, infância e negritude: aspectos constitutivos de identidade negra frente a situações de discriminação racial na vida escolar. **Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira**, n. 1, p. 33-42, 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, p. 349-369, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 77-95, 2005.

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.

CAVALLEIRO, E. S. (2001). Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In E. S. Cavalleiro (org.), **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHIAVEGATTO FILHO, Alexandre Dias Porto; LAURENTI, Ruy. Disparidades étnico-raciais em saúde autoavaliada: análise multinível de 2.697 indivíduos residentes em 145 municípios brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, p. 1572-1582, 2013.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. **A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva** – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, p. 306-324.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie K. Skin color as a factor in racial identification of Negro preschool children. **The Journal of Social Psychology**, v. 11, n. 1, p. 159-169, 1940.

CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia Cultural: um balanço. **Geografia** (Londrina), v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CORDEIRO, F. C.; FERREIRA, S. L. Discriminação racial e de gênero em discursos de mulheres negras com anemia falciforme. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 352-358, 2009.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47.

CORREA Maia, D., LOPES, J. J. M., & La Vega, A. G. de. (2024). “Sou magrinho, não canso fácil e sou muito determinado”: vivências espaciais da cultura rider e dos entregadores de aplicativos de bicicletas. **GeoTextos**, 20(1). <https://doi.org/10.9771/geo.v0i1.61378>

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

CRUZ, Arlindo. Meu lugar. In: —. **Sambista perfeito** [S. l.]: Sony BMG, 2007. 1 faixa son., estéreo. Disponível em:

<https://open.spotify.com/track/52NFgCjGw7oZKIBABYKLPG?si=vrhyHbExR0SIYUzutVdwDA&context=spotify%3Asearch%3Ameu%2Blugar>. Acesso em: 24 set. 2025.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, v. 30, p. 157-188, 2014.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Ásia**, n. 19-20, 1997.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e antirracismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA SILVA MOTA, Janine. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

DALL'AGNOL, Clarice Maria; TRENCH, Maria Helena. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, jan. 1999.

DE ALCANTARA SAVAZZONI, Simone. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, p. 39, 2015.

DE ALMEIDA, Mauro W. Barbosa. Caipora e outros conflitos ontológicos. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 5, n. 1, p. 7-28, 2013.

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

DE FRANÇA, Dalila Xavier. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interacções**, v. 13, n. 45, 2017.

DE OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

DE OLIVEIRA, Dennis. Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica. **Dandara Editora**, 2021.

DEBUS M. **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-20, abr. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**, 2. London: Athlone, 1988.

DIAS, Lucimar. Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência e saúde coletiva**, v. 13, p. 417-426, 2008.

DO NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2008.

EMICIDA; GIL, Gilberto. **É Tudo Pra Ontem**. São Paulo: Sony Music Entertainment Brasil Ltda., sob licença exclusiva de Laboratório Fantasma, 2020. 1 single. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1FpjfHwVh1ziha91Ng2o4P?si=s0Rsaar-S9Gv4yeUDcIevQ>. Acesso em: [01 de janeiro de 2025].

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima (Org.). **Escritoras mineiras: poesia, ficção, memória**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. p. 11-17.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965. 2 v.

FERNANDES, Marcio Luis. Um outro horizonte em busca da humanização da geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 1, p. 78-87, 2013.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente. **Eccos–Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 75-92, 2001.

FIGUEIRÓ, Alessandra Varinia Matte; RIBEIRO, Rosa Lúcia Rocha. Vivência do preconceito racial e de classe na doença falciforme. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 88-99, 2017.

FOGAÇA, Azuete. Educação e identidade negra. **Série-Estudos-Periódico** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

FRANÇA, D. X., Andrade, I. K. S., & Silva, K. C. (2016). Valores e discriminação racial em crianças. **Veredas – Revista Eletrônica de Ciências**, 9(2), 5-23.

FRANCESCHINI, Luciene; DA SILVA, Marta Regina Paulo; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. "Me empresta o lápis cor da pele?" "Pele de quem?": decolonizando currículos na educação infantil. **Revista Cocar**, v. 11, n. 22, p. 502-521, 2017.

FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. DP & A, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar como lugar: “propostas e questões”. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. Trad.: Alfredo Veiga Neto. 2.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 58-139, 2001.

FRANCISCO, Rayanne Suim et al. **“Quando eu crescer quero ser criança”: com um mundo adulto às avessas, fazer cartografia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção escolar” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Renita de Cássia dos Santos; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. O racismo enraizado nas famílias inter-raciais de São Paulo. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 43, p. e244897, 2023.

FREEMAN, E. H. **The Color of Love: Racial Features, Stigma, and Socialization in Black Brazilian Families**, 2015.

GALEANO, Eduardo. **Días y noches de amor y de guerra**. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

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

GILROY, Tony. **Andor**. 2.^a temporada. Disney+, 2025. Disponível em: <https://www.disneyplus.com>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GINSBURG, Elaine K. **Passing and the Fictions of Identity**. Durham, EUA: Duke University Press: New Americanists, 1996.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. “Ser Pardo: O limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade”. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 05, n. 01, p. 66-78, jan.-mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. "Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade". **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GONÇALVES, A. R. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapas e experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 51–66, 2017.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Revista Morpheus: Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 7, n. 13, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n.º 92/93 (jan./jun.). 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (v. 3).

GROSSI, Sérgio Augusto. (2014) **Memórias de professoras: do racismo à implementação da lei nº. 10.639 no município de Amparo (SP) – 2003-2008**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Infância, mídia e a experiência da multiterritorialidade. **Revista Teias**, v. 14, n. 32, p. 22, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cadernos CEDES**, v. 18, p. 53-74, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALBWACHS, M. **Memorie di Terrasanta**. Trad. de Marta Cardini. Veneza, Ed. Arsenale, 1988. Tradução de: La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. **Petrópolis: Vozes**, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HART, Roger. **Children's participation from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF, 1992.

HERMES, Ernani Silverio; SILVA, Denise Almeida. Bell hooks e a dialética da memória e da identidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS, 1., 2015, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Unisinos, 2015.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

_____. Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020a. (2013)

_____. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b. (2000).

INCÊNDIOS. Direção: Denis Villeneuve. Produção: Luc Déry; Kim McCraw. Roteiro: Denis Villeneuve, baseado na peça de Wajdi Mouawad [S.l.]: Micro_Scope, 2010. 1 DVD (131 min), son., color.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. New York: Palgrave Macmillan. 2004.

JONES, J. M. (1972). **Racismo e preconceito**. São Paulo: Edgard Blücher.

KABAD, Juliana Fernandes; BASTOS, João Luiz; SANTOS, Ricardo Ventura. Raça, cor e etnia em estudos epidemiológicos sobre populações brasileiras: revisão sistemática na base PubMed. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, p. 895-918, 2012.

KAPLAN, Judith B.; BENNETT, Trude. Use of race and ethnicity in biomedical publication. **JAMA**, Chicago, v. 289, n. 20, p. 2709-2716, May 2003.

KATUTA, Â.M. A(s) natureza(s) da cartografia. **Geograficidade**, v. 3, n. Especial, p. 7-21, 19 set. 2013.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n.º 1. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003, pp. 11-26.

KYAN; KAYIN; MU540. UM QUEBRADA. In: KYAN. **Só Vilão, Aqui Não Tem Herói** [S.l.]: Kyan, 2024. Décima primeira (11) faixa (4 min 03 seg). Disponível em: <https://open.spotify.com/track/49P09kbcewyvIP78XV8jtO?si=Fk4wbOc3Q8mkQvgRGQbVbA>. Acesso em: [20 de novembro de 2024].

LAGO, Mara Coelho de Souza; MONTIBELER, Débora Pinheiro da Silva; MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, p. e83015, 2023.

LATOUR, B. **We have never been modern**. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

LEAL, Halina. **Amor e Educação Libertadores em bell hooks**. Kalágatos, v. 19, n. 1, p. eK22014-eK22014, 2022.

LEE, C. “Race” and “ethnicity” in biomedical research: how do scientists construct and explain differences in health? **Social Science & Medicine**, v. 68, n. 6, p. 1183-1190, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid/ES: Capitán Swing, 2013.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia** (Natal), v. 9, p. 401-411, 2004.

LOBATO, Rodrigo Batista; TAVARES, Felipe Rangel; DA SILVA, Giovanni Codeça. A minha história é um mapa: mapas vivenciais, contramapeamentos e direito à cidade. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 2, p. 684-701, 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. A Criança e Sua Condição Geográfica: Contribuições da Geografia da Infância. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 21, p. 110-122, 2009.

_____. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-19, 2022.

_____. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 283-294, maio/ago. 2013.

_____.; AMORIM, Cassiano Caon; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas**, v. 6, n. 11, p. 237-256, jul./dez. 2016.

_____.; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 101-118, 2017.

_____.; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Mapas vivenciais e espacialização da vida. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 9, n. 1, p. 321-335, jan./abr. 2023.

_____.; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED–GT 21 e 07. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 227-248, maio/ago. 2015.

_____.; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1-16, jan./dez. 2020.

_____.; VASCONCELLOS, Tânia. Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, Joyce Souza. ‘Quase Negra Tanto Quanto Quase Branca’: Autoetnografia de uma posicionalidade racial nos entremeios. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 155-173.

MARIOSIA, Gilmaria Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, n. 1 Supl., p. 42-53, 2011.

MARTINS, Telma C. da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. In: **GEOgraphia**, Ano 06, n. 12, 2004, p. 07-23.

MEDINA, M. P. **Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niñas y niños para descolonizar el presente**. México (en proceso editorial), UPN, 2017.

MEIER, M. J. ; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & Contexto Enf.**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 394-399, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5.^a ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDONÇA, Gustavo Proença S. **Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 de mar. 2007.

MENEZES, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais**, 19 (1), 95-106.

MORELLI, Ailton José. **Memórias de infância em Maringá: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990)**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MORLAND, J. Kenneth. Racial recognition by nursery school children in Lynchburg, Virginia. **Social forces**, p. 132-137, 1958.

MORLAND, Kenneth. The development of racial bias in young children. **Theory into Practice**, v. 2, n. 3, p. 120-127, jun. 1963.

MORETI, Nicole Mieko Takada. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas?. **Geografia em Atos** (Online), v. 5, n. 12, p. 135-147, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: **Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação**, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. As crianças negras vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: uma revisão de literatura. **Saber e Educar**, Porto, n. 21, 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Maria Rosália Ferreira. Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re)educação das relações étnico-raciais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 70-78, 2008.

OLIVEIRA, L. **Reverberações da geografia humanista: o sentido de lugar**. In: MARANDOLA, E. JR.; HOLZER, W. e OLIVEIRA, L. (Org). Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PANZA, Thomaz; CAYMMI, Dori. Inaê. In: THOMAZ, o **Curva**. [S. l.]: Thomaz Panza, 2016. 3.^a faixa son., estéreo. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/46zE9bQM0ocyNkJF0lPUi?si=En70fQwXRPelf6Yu827wQQ&context=spotify%3Asearch%3Ainae>. Acesso em: 24 set. 2025.

PELICIONI, Maria Cecilia Focesi et al. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, p. 115-121, 2001.

PINTO, Regina Pahin. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-22, ago. 1987.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. p.33-73.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PORTAL DRAUZIO VARELLA. “Diastema”. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/saude-bucal/diastema/>. Acesso em: 12 nov. 2025. Adaptado de: THE JOURNAL OF PROSTHETIC DENTISTRY, v. 111, n. 4, p. 256–262, 2014

PRESTES, Zoia. Obscenie e a teoria histórico-cultural. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 851-874, set./dez. 2018.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood**. London: Routledge Falmer, 1990.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian (Ed.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-33.

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias**. 2019. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 12, n. 1, p. 01-19, jan./jun. 2022.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

RESSEL, Lúcia Beatriz; GUALDA, Dulce Maria Rosa; GONZALEZ, Rosa Maria Bregalda. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods, Edmonton**, v. 1, n. 2, p. 1-10, spring 2002. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>. Acesso em: 27 jul. 2025.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO VIVIDO**. 2022.

RODRIGUES, Danusa da Purificação. **“Se chover demais é ruim para plantação”: vivências atmosféricas das crianças em Feira de Santana – Bahia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Ciência, CSA & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

RUFO, Alline Duarte. A constituição do corpo pela alteridade bakhtiniana: de O Silmarillion de JRR Tolkien às mulheres negras brasileiras. **Letrônica**, v. 14, n. sup., p. e42468-e42468, 2021.

SÁNCHEZ, José A. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La uña RoTa, 2017.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTIAGO, FLAVIO. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em revista**, v. 36, p. e220090, 2020.

SANTOS, Diego Junior da Silva *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, p. 121-124, 2010.

SANTOS, Renato Ferreira; MARQUES, Ana José. **Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola**. Encontro Regional de História da Anpuh, v. 15, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, p. 7-30, 1997.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Doutorado (Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a posituação na constituição do sujeito. **ODEERE**, v. 2, n. 4, p. 61-83, 2017.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da Cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SEHNEM, Gabriela Dutra et al. Utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisas: relato de experiência. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 14, n. 2, p. 1194-1200, 2015.

SETUBAL, Neca; CARNEIRO, Sueli. Episódio 1: Neca Setubal e Sueli Carneiro. Apresentação: [Neca Setubal e Sueli Carneiro]. **Escute as Mais Velhas**, São Paulo: Fundação Tide Setubal, 11 mar. 2025. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0bmFIgfjdIUoKMzcJsdJRb?si=6xfMYkgITxKajuNsXqKyPQ>. Acesso em: [30 de maio de 2025].

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Identidades juvenis contemporâneas e espaços e tempos escolares: algo está fora da ordem? **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 24, p. 27-39, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Gabriele de Oliveira da et al. As não brancas: identidade racial e colorismo no Brasil. **Desacato**, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://desacato.info/as-nao-brancas-identidaderacial-e-colorismo-no-brasil/>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA SANTOS, Milena; PEREIRA, Cassio Expedito Galdino. “Meu Quarto não Cabe no Papel”: Mapas Vivenciais, Narrativas Cartográficas e o Sentido de Lugar. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 8, n. 14, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SUESS, R. C. Corpo, experiência, mundo vivido e cotidiano: uma análise para a construção do conceito de lugar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. **Anais [...]** Vitória: CBG, 2014.

TAINÁ: uma aventura na Amazônia. Direção: Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Produção de Pedro Carlos Rovai e Jaime A. Schwartz. Brasil: Columbia TriStar do Brasil, 2001. 1 DVD (90 min.), son., color.

TEODORO, M. L. M.; BAPTISTA, M. N. (Orgs.). (2012). **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Artmed.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de Educação Infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 110-133, 2020.

THEVES, Denise Wildner. Criança guarda as coisas na memória e representa suas vivências em mapas: entre árvores, riachos, animais, tesouros e o meteorito. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 159-179, jul./dez. 2017.

TONIETTO, Marcos Rafael; MARANGON, Davi; MONTEIRO, Tatiane Lopes. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista pedagógica**, v. 22, p. 1-21, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Tese de Doutorado.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

TURRA, Virgínia. **A formação da identidade**. Brasília: UnB. Disponível em: <www.hub.unb/ensi-no/formacaoidentidade.200905.pdf>. Acesso em 24 set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e os estudos culturais. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2004. p. 37-69, 2004.

_____. **Espacios que producen. Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela**. Buenos Aires: Santillana, p. 195-212, 2000.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **Estudos Culturais e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a, p. 37-69.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILELA JUNIOR, G. B.; PASSOS, R. P. (orgs.). **Metodologia da pesquisa científica e bases epistemológicas**. Campinas, SP: CPAQV, 2020.

WIRTH, L. **The problem of minority groups** (pp. 347–72). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill, 1945.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda (Org.). **Infâncias plurais: tensões, dissidências e subjetividades na educação infantil**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2025. p. 13 - 15.

ZIVIANI, Daniela Castilho G. Inclusão e diferença: estudos dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Márcia Jesus; NOGUEIRA, Sílvia G. (Org.). **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 155-170.