

**ESCREVIVER OS CORPOS
INFANTIS NEGROS:
DEBATENDO NOVAS PRÁXIS
PARTINDO DA ORALIDADE E
ORALITURA, DESAFIOS PARA
O COMPONENTE
CURRICULAR ENSINO
RELIGIOSO**

**WRITELIVING BLACK
CHILDREN'S BODIES:
DEBATING NEW PRACTICES
FROM ORALITY AND
ORALITURE, CHALLENGES
FOR THE RELIGIOUS
EDUCATION CURRICULAR
COMPONENT**

Claudete Beise Ulrich

Pós-doutorado em História (UFSC). Pós-doutorado em Educação (UFES). Doutora e mestra em Teologia (Faculdades EST). Professora no curso de graduação de Teologia, Licenciatura em Ciências das Religiões e no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória-ES. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da Faculdade Unida. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos e Educação REGEVIDHE/FUV/CNPq. Contato: claudete@fuv.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9830-3768>

Geisa Hupp Fernandes Lacerda

Mestra em Ciências das Religiões (FUV). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos e Educação – REGEVIDHE/FUV/CNPq. Integrante do Coletivo Literário Tereza de Benguela. Escritora de livros infanto-juvenil na perspectiva das infâncias negras. Contato: ge.lacerda@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8619-6144>

Edeson dos Anjos Silva

Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGCR). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências das Religiões Faculdade Unida de Vitória (FUV). Professor de matemática da Rede Estadual do Rio de Janeiro (Seeduc) e do Sistema de Ensino Contemporâneo (SEC). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos e Educação REGEVIDHE FUV/CNPq. Contato: edeson.anjos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7915-7665>

Resumo: O presente artigo é resultado da leitura e dos diálogos do livro *Olhos D'Água* da escritora Conceição Evaristo, realizado pelo grupo de pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos da Faculdade Unida de Vitória. Objetiva-se refletir sobre o escrever dos corpos-infantis-adolescentes negros, a partir do conceito escrevivência cunhado pela escritora mencionada. Assim, temos uma pesquisa qualitativa de carácter documental, também, a utilização da escrevivência como uma metodologia científica. O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” articula o diálogo em torno das infâncias negras (pretas e pardas), apresentando desafios para o Componente Curricular Ensino Religioso, e apresentando a urgência da decolonialidade nos currículos europeizados e a inclusão de novos saberes/conhecimentos que os corpos infantis e adolescentes negros e pardos trazem de suas experiências sociais, culturais e religiosas cotidianas. A oralidade e a oralitura são ferramentas didático-pedagógicas que desafiam repensar os currículos e os saberes-fazer docentes, numa prática antirracista e inclusiva do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

Palavras-chave: corpos-infâncias-adolescentes negros; escrevivência; oralidade e oralitura; Conceição Evaristo; componente curricular ensino religioso.

Abstract: This article is the result of reading and dialogues in the book *Olhos D'Água* by writer Conceição Evaristo, carried out by the research group Religion, Gender, Violence: Human Rights at Faculdade Unida de Vitória. The aim is to reflect on the writing of black children's bodies, based on the concept of writing coined by the aforementioned writer. The story "Zaíta forgot to put away her toys" articulates the dialogue around black childhoods (black and brown), presenting challenges for the Religious Education Curricular Component. It is necessary to decolonialize Europeanized curricula and include new knowledge/knowledge that black and brown children's and adolescent bodies bring from their daily social, cultural and religious experiences. Orality and oralitura are didactic-pedagogical tools that challenge the rethinking of curricula and teaching know-how, in an anti-racist and inclusive practice that respects Brazilian cultural and religious diversity.

Keywords: black bodies-childhood-adolescents; writeliving; orality and oralitura; Conceição Evaristo; religious teaching curricular component.

1 Para iniciar a conversa... Um pouco da escrita de nós

Pedra, pau, espinho e grade

No meio do caminho tinha uma pedra,
Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem[...]¹

A pesquisa que apresentamos tem como proposta dialogar e refletir sobre a ótica dos corpos de infâncias negras (pretas e pardas), mulheres, mães, em torno da perspectiva da *escrevivência* de Conceição Evaristo, a partir do livro *Olhos d'água*.² A leitura do livro produziu debates e escritas articuladas e aprofundadas no grupo de estudos e pesquisas Religião, Gênero, Violências: Direitos humanos e Educação (REGEVIDHE) da Faculdade Unida de Vitória (FUV). O presente texto foi apresentado em forma reduzida/comunicação no XVII SEFOPER – Seminário de Formação de Professores/as para o Ensino Religioso, no Grupo de Trabalho 5 - Decolonialidade, Ciências da Religião e Ensino Religioso.

¹ EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p. 41.

² EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

Para produção, compreensão e discussão nos apropriamos do uso teórico e metodológico da *escrevivência*, da pesquisa documental, tendo como sustentação a Base Nacional Comum Curricular, onde articulando o Componente Curricular de Ensino Religioso, com compromisso ético, social, político de debater as Relações étnico- raciais. Sobre a pesquisa documental: “[...] são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações nelas contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.³

A escritora Conceição Evaristo em entrevista para Beatriz Hermínio afirma que o termo *escrevivência* traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, do como e onde ela nasce, assim como nas experiências étnica e de gênero ao qual está intimamente ligada, explicou a escritora e educadora. "A *escrevivência* não é a escrita de si, porque está se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade."⁴

O grupo de pesquisa REGEVIDHE neste processo de produção-reflexão vem articulando e evidenciando a partir do referencial teórico da *escrevivência* a necessidade de uma nova *espisteme* na academia que fomenta pesquisas em torno das vivências daqueles/as que são rotulados/as como minorias, mas que na verdade, são minorizados/as: infâncias negras, mulheres negras, homens e mulheres transexuais, povos indígenas, pessoas empobrecidas. Neste jogo, todo corpo que foge da heteronormatividade, da branquitude, do cristianismo, do consumismo-capitalista é negligenciado, invisibilizado, ou seja, é ocultado e descartado em nossa sociedade. No entanto, no que se refere à representação dos/as excluídos/as, Conceição Evaristo afirma: "A maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam

³ KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Bogotá - Colômbia: Revista de investigaciones UNAD, 2015. p. 55-73.

⁴ HERMINIO, Beatriz. A *escrevivência* carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 03 out. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 04 maio 2024.

condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens”.⁵

Neste contexto, podemos destacar que a *escrevivência* apresenta em sua concepção um propósito de possibilitar emergir em sua escrita a visibilidade, voz-fala de sujeitos que em vários espaços-tempos foram negligenciados e/ou excluídos e invisibilizados. Outrossim, a *escrevivência* vem se transformando em um movimento de fornecer protagonismo a estes sujeitos que são minorizados/as, denunciando suas dores, narrativas cotidianas de existências e resistências.

É fundamental evidenciar que *escrevivência* é um conceito teórico e metodológico cunhado pela intelectual negra Conceição Evaristo, para confrontar a lógica colonial como pensamento eurocentrado, escravocrata. Essa construção eurocentrada foi construída, difundida e reproduzida em nossa sociedade na ótica da escravidão, da opressão, possibilitando que ditos maioria, mas que na verdade são minorizados/as e invisibilizados/as, através do racismo, machismo, patriarcado colonial escravocrata, capitalismo neocolonial, como pontua Evaristo

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. [...] Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.⁶

Sem esquecer a oralidade das/os ancestrais, a *escrevivência* é parte do campo da escrita literária, poética, ampliando horizontes nas ciências humanas e sociais, saindo do cânone da academia do discurso da branquitude, dando voz-fala às/aos

⁵ EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). Ilustrações Goya Lopes. *Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 20.

⁶ EVARISTO, 2020, p. 30.

silenciadas/os social e historicamente. Neste processo, de fazer uso da palavra, Conceição Evaristo agrega o viés político à *escrevivência*. Ela diz: “Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida”.⁷

A *escrevivência* ao contrário de debruçar numa perspectiva do saber historicamente acumulado produzidos em sua maioria por homens brancos, visa confrontar a colonialidade, movendo uma reflexão sobre as mazelas que difunde o pensamento colonial. Desse modo, segundo Bárbara Carine, a colonialidade aponta as seguintes perspectivas: a colonialidade do saber, onde destaca que o currículo é pensado e difundido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, a colonialidade do poder onde as instituições sociais reproduzem as estruturas do racismo, colonialidade do ser onde o corpo representado obtém voz é o fenótipo branco.⁸

Na perspectiva de compreender a colonialidade Grada Kilomba destaca as seguintes reflexões: qual o sujeito que possui a voz/ fala? Quando o sujeito pode discorrer sobre algum assunto e tem realmente a autonomia de dissertar o que almeja denunciar? Ou a dominação colonial e as amarras do status quo oprime e os roteiros da fala são conduzidos pela estrutura colonial?⁹

Nesta direção, Conceição Evaristo busca recuperar a importância do conhecimento oral, tecendo em tramas escritas, novas narrativas para um novo fazer-saber na ótica do conhecimento. Desta forma, ela aciona, também, o pensamento decolonial, confrontando toda lógica colonial e combatendo o epistemicídio. Neste sentido, Aparecida Sueli Carneiro, afirma

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de

⁷ EVARISTO, 2022, p. 35.

⁸ PINHEIRO, Barbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. p. 26-27.

⁹ KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 47-69.

conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.¹⁰

A *escrevivência* de Evaristo afirma o conhecimento das pessoas, grupos e povos dominados e traz para superfície o incômodo, as vozes–falas que não ecoam cantigas de ninar na casa grande, mas palavras (vozes-falas) que tecem novas tramas, para incomodar os sonos dos injustos senhores da senzala. É necessário reconhecer que todos e todas são seres cognoscentes e é fundamental qualificar o conhecimento, construindo saberes e conhecimentos, que outra foram negados e desqualificados.

Diante dessas reflexões e questionamentos é que nós através do conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, contida na obra de Conceição Evaristo “Olhos d’Água”, buscamos articular provocações, instigar o debate, o diálogo sobre infâncias negras (pretas e pardas), apresentando também desafios para o ensino do Componente Curricular Ensino Religioso.

2 As infâncias negras contidas na personagem Zaíta

O corpo-menino
Sacode a morte.
Inútil
A letargia dorme no asfalto.¹¹

Conceição Evaristo, no conto *Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos*¹² resiste a uma lógica de negação de direitos básicos à infância negra. Zaíta vive uma infância periférica, com apego às figurinhas de uma forma especial, a de florzinha em meio as tampinhas e palitos de fósforos riscados. O processo de transformar tampinhas, papéis, entre objetos em grandes coisas como Zaíta o faz, faz com que as infâncias em seu imaginário criativo transformam o nada em grandes milagres em consonância com a reflexão de Sonia Kramer no seu artigo é necessário entender a

¹⁰ CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Filosofia da Educação. FE/USP, São Paulo, 2005. p.97.

¹¹ EVARISTO, 2008. p. 37.

¹² EVARISTO, 2016, p. 45-48.

infância em sua singularidade.¹³ As criações inventivas das crianças como Zaíta fazem resistir ao não direito de viver a infância. Portanto, o brincar criativo e o sorrir são atos de resistência dos corpos infantis negros (pretos e pardos).

A escritora Evaristo, no conto sobre Zaíta, traça uma descrição sobre as infâncias que resistem ao caos das desigualdades de gênero, raça-cor, modelos econômicos, vida periférica entre outros fatores. Estes processos demonstram a necessidade de tratar o termo no plural, pois estes quesitos, infelizmente, modelam desde tenra idade a visão de ser e estar no mundo enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Os professores Renato Nogueira e Marcos Barreto, em estudos referentes às infâncias dentro do processo de uma afro-perspectiva utilizam a nomenclatura no 'contexto da filosofia ubuntu, a compreender a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos.'¹⁴ Segundo os autores,

Infanciarizar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida. [...] No contexto ubuntu, ubuntu quer dizer infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. Em termos filosóficos, a infância aqui aparece como uma condição de experiência humana privilegiada¹⁵

A infância é vista, na cultura africana, pela ética ubuntu como uma possibilidade de ser, de novos modos de vida. A infância produz encantamento, sendo uma experiência humana que necessita ser cuidada e vivida de forma privilegiada. Os corpos infantis negros (pretos e pardos), na sociedade brasileira, no entanto, são templos, territórios, que enfrentam, cotidianamente, as desigualdades sociais, educacionais, culturais sendo vítimas de violências físicas, psicológicas e simbólicas. Os sofrimentos dos corpos infantis negros (pretos e pardos) são silenciados, abafados, ocultados, sendo tratados de forma diferenciada desde a tenra idade, pela

¹³ KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

¹⁴ NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. Infanciarização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez, 2018. p. 632. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v14n31/1984-5987-childphilo-14-31-00625.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

¹⁵ NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 631.

necropolítica, termo criado pelo filósofo Achille Mbembe¹⁶. A necropolítica é a política do abandono, da violência, do assassinato, da prisão e a morte, especialmente, de jovens negros. Segundo Mbembe: “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”.¹⁷ A soberania do estado garante o poder de quem pode viver e de quem deve morrer. A experiência brasileira aponta que a maioria são jovens negros que se encontram encarcerados ou são assassinados pelo poder policial.

Sobre o sofrimento imposto aos corpos infantis negros (pretos e pardos) Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz, destacam que ao adentrar na escola, essas infâncias são invisibilizadas, não recebem afeto, ao contrário das infâncias brancas. As autoras discorrem que desde tenra idade as infâncias negras (pretas e pardas) conhecem descaso, por serem retintas, existe uma padronização de raça/ cor para receber afeto, contrariando os objetos da educação infantil onde o foco é a aprendizagem e desenvolvimento tecida no afeto e ato de cuidar.¹⁸ No que se refere ao afeto em infâncias negras (pretos e pardos) as autoras discorrem: “[...] há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial”.¹⁹ O racismo se mostra na forma como os corpos recebem afeto e cuidado. Oliveira e Abramowicz salientam:

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado.²⁰

¹⁶ MBEMBE, Achille *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad.: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

¹⁷ MBEMBE, 2018, p. 5.

¹⁸ OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete; Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p.209-226, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 de maio de 2024.

¹⁹ OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212.

²⁰ OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 222.

Os corpos negros infantis são destinados, pela ótica do colonialismo escravocrata, para o trabalho precarizado/escravizado, tornando-se mercadoria de troca e venda. Segundo pesquisa de Mary Del Priore

os escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobrevivia até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhava com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por que? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho.²¹

Ao longo da sua história de vida, crianças e adolescentes escravizados, viviam em seus corpos a precariedade de alimentação, higiene e saúde, sendo também a grande maioria analfabeta. Dados atuais da Pesquisa Amostra por Domicílio (PNAD) destaca que no ano de 2022, o total de infâncias negras (pretas e pardas) em situação de trabalho infantil totaliza 66,3%²², estes números demonstram como as infâncias negras (pretas e pardas), perpassam por variáveis de desigualdades sociais entre estas adentrar ao mundo do trabalho de forma precoce sem os menores direitos. Os corpos negros continuam a ser precarizados e entregues à necropolítica. Na mesma perspectiva Miguel G. Arroyo afirma que os corpos precarizados, famintos, ameaçados à morte cotidiana interpelam as éticas da docência e da educação.²³ É necessário desconstruir o olhar racista e que rejeita pobres e a pobreza, denunciando as políticas que ameaçam a vida de crianças e adolescentes negros. Arroyo afirma: A função ética da Pedagogia é reconhecer que toda a vida merece ser vivida.²⁴

Sobre as desigualdades nas infâncias negras (pretas e pardas) Nilma Lino Gomes descreve:

É urgente compreender que os negros, em geral, e as crianças negras, em particular, vivenciam historicamente mais do que situações de desigualdades.

²¹ DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. *Portal Geledés*, 20 maio de 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/crianca-negra-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2024.

²² NERY, Carmen; CABRAL, Umberlância. De 2019 para 2022, trabalho infantil aumentou no país. *Agência IBGE*. 20 dez. 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38700-de-2019-para-2022-trabalho-infantil-aumentou-no-pais#:~:text=Em%202022%2C%20entre%20as%20crian%C3%A7as,horas%20ou%20mais%20por%20semana](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38700-de-2019-para-2022-trabalho-infantil-aumentou-no-pais#:~:text=Em%202022%2C%20entre%20as%20crian%C3%A7as,horas%20ou%20mais%20por%20semana.). Acesso em 05 maio 2024.

²³ ARROYO, Miguel Gonzalez. *Vidas Ameaçadas: Exigências-respostas éticas da Educação e da Docência*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 18.

²⁴ ARROYO, 2019, p. 175.

Incidem sobre esses sujeitos, de forma cotidiana, injustiças de toda ordem. Garantir às crianças negras um trato digno na Educação Infantil significa retirá-las do lugar da injustiça e da não humanidade impostas pelo racismo. Por isso, é preciso articular tanto na prática quanto na teoria educação, relações raciais, justiça social e cognitiva.²⁵

Diante da relevância da temática é que nós enquanto professoras/professor pesquisadoras/pesquisador assumimos o compromisso com uma reflexão que objetiva a transformação em relação aos corpos precarizados de infâncias e adolescências negras (pretas e pardas). É isto que nos motiva a pesquisar, ler, dialogar, debater, refletir e produzir textos e artigos sobre as mazelas que atravessam muitos dos/as minorizados/as, especialmente pessoas negras e de tradição religiosa africana ou afro-brasileira. É fundamental refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que contemplem elementos históricos, sociais, educacionais, culturais e religiosos, a partir do cotidiano dos/as estudantes, para que os/as mesmos/as percebam a importância de uma educação que faça sentido e provoque transformações emancipatórias.

Após estas reflexões, retornamos a criança Zaíta, personagem infantil de Conceição Evaristo, no livro *Olhos D'Água*. Zaíta queria achar a figurinha de flor que havia perdido

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido?²⁶

[...]

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contedores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como

²⁵ GOMES, Nilma. Raça e Educação Infantil: À Procura de Justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p.1015-1044, jul./set. 2019. p. 1024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 05 maio 2024.

²⁶ EVARISTO, 2016, p. 45.

flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída? Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: — Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!²⁷

A menina Zaíta representa o corpo infantil precarizado, vítima da violência da contra a vida de crianças pobres e negras. Ela é um corpo-infância alvejado como tantas outras, virando estatísticas, números frios, tirando da mãe preta o direito de ser mãe e ao mesmo tempo furtando o direito de vivenciar o luto, mesmo assim elas lutam, resistem e persistem diante as injustiças. Os corpos-infâncias negras (pretas e pardas) problematizam a pedagogia, a docência, a religião e demais instituições sociais, demonstrando a urgência de retirar estes corpos-infâncias do ocultamento/apagamento e do silenciamento, buscando entender, compreender, não no sentido de aceitação, os motivos do porquê a família negra e suas crianças e jovens, os pobres, são tão violentados e assassinados.

Entendemos que foram negadas aos corpos de crianças negras (pretas e pardas) desde o período da colonial-escravocrata, da escravização, o direito à infância. Reconhecemos, ainda, que por muitos anos as infâncias não brancas não eram e não são consideradas na educação, na pedagogia, na docência e tampouco no Componente Curricular Ensino Religioso.

Os estudos de Philippe Ariès²⁸ referente à infância em tempos remotos era caracterizada como adulto em miniatura, porém convém pensar que as infâncias negras (pretas e pardas) são consideradas adultos em miniaturas até os dias atuais, inclusive no extermínio dos corpos infantis como Zaíta, Miguel, Ágata entre tantos outros nomes que são assassinados antes de atingirem a maioridade. “As crianças,

²⁷ EVARISTO, 2016, p. 48.

²⁸ ARIÉS, Philippe. *História social da infância e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

nesse contexto ainda mais precisam ser ouvidas. Como têm lidado com esses tempos de desumanização? O que pensam sobre isso? Como esse contexto as atinge?”²⁹

É urgente dar voz-fala aos/às silenciados/as, aos corpos precarizados, às infâncias sem infâncias. Os corpos-infâncias e adolescentes nem sempre se resumem numa lógica cultural, social, religiosa colonial. É fundamental mover uma construção epistemológica e ética dos corpos, como território sagrado que enfrenta as violências do cotidiano e tem o direito do bem viver, da dignidade humana, combatendo os discursos e as ações violentas e assassinas.

Neste sentido, perguntamos qual o papel e função social da escola e da docência em dar voz-fala aos corpos silenciados? Como o componente curricular de Ensino Religioso pode corroborar na visibilidade, superando o silenciamento e a invisibilidade das infâncias negras precarizadas? Talvez não tenhamos todas as respostas para tais indagações, mas sublimamos que estas provocações são essenciais, tanto para nós professoras/pesquisadoras e professor/pesquisador como para escola, educação e à docência.

3 Os corpos infâncias e o/a docente do ensino religioso: escrever é preciso!

[...] Cremos
Na autoria
desta nova história.
e neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.³⁰

A obra *Olhos D'Água* de Conceição Evaristo é um marco referencial para tecer novas epistemologias e práticas pedagógicas dentro do cenário educacional e principalmente no âmbito da sala, questionar o currículo eurocentrado, que tem negado a ocorrência das religiões africanas e afro-brasileiras.³¹ É necessário partir das *escrevivências* das narrativas sociais, principalmente na interface das infâncias.

²⁹ GOMES, Nilma. *Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida Justa*. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 27.

³⁰ EVARISTO, 2008, p. 64.

³¹ ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. *Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos*

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.³²

Pensar em infâncias negras (pretas e pardas) é fundamental dentro do processo formativo tanto inicial em cursos de Licenciatura em Ciências das Religiões, como em formação continuada em cursos de extensão, pós graduação, mestrado e doutorado. O processo de emancipar o currículo e as práticas pedagógicas do racismo e da branquitude necessita tecer a atuação docente. Essas demarcações são fundamentais para abrir possibilidades epistemológicas decoloniais, com o atravessamento da lei nº 10.639 de 2003³³, que instituiu a História e a Cultura africana e afro-brasileira. O conhecimento e o respeito à cultura e às manifestações religiosas afro-brasileira nos cotidianos da escola, seja pública ou privada, continua a ser um desafio político educacional, lembrando que a Lei 10.639/03 já completou vinte e um anos de sua instituição.

Diante deste panorama, faz-se necessário realizar um enfrentamento para repensar o currículo embranquecido e europeizado. Novos materiais didáticos precisam ser construídos e a configuração de novos saberes são possíveis. A história, a cultura, a memória e a pedagogia podem ser articuladas frente à necessidade de uma educação que valorize a epistemologia negra e antirracista, pensando e repensando o ensino das infâncias, principalmente os aspectos de identidades, dialogismos e alteridades, conforme a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³⁴ e

Candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. *Revista Identidade*, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, jan./jun.2022.

³² MUNANGA, Kabengele (Org.). *Apresentação Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. p. 14.

³³ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 9 janeiro de 2003.

³⁴ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, Ministério da Educação, 2018. p. 7-34. A leitura e o estudo da introdução e da estrutura da BNCC é fundamental para entender as orientações deste documento normativo.

também no Componente Curricular Ensino Religioso.³⁵ Gomes salienta a necessidade de

Propor uma mudança radical a essa situação é possível. Entretanto, para tal, será preciso articular educação, relações raciais, justiça social e cognitiva. Essa articulação revela que é preciso mais do que garantir à criança negra ser reconhecida como sujeito de direitos e de conhecimento. É urgente compreender os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca.³⁶

É fundamental que cursos de licenciaturas tencionem à necessidade de rever as formas de conhecimentos produzidos e muitas vezes reproduzidos, fomentando o pensar da diversidade e de uma educação antirracista, considerando as infâncias negras (pretas e pardas). É fundamental mergulhar nos conhecimentos/saberes ancestrais, articulando a chegada da literatura negra, dos intelectuais antirracistas.³⁷ É necessária valorizar na práxis docente emancipadora a *oralitura*, que foca o conhecimento oral como forma de emergir a literatura.

Ainda no contexto da oralitura Leda Martins, amplia os horizontes ao afirmar que os povos africanos e indígenas teciam o saber e seus repertórios, perpassando de forma oralizada, não grafando a letra. O saber ancestral é oral.³⁸ Neste processo, o corpo é o lugar de aprendizagem, da dança, de escuta, de ludicidade, de gestos entre outros processos, a textualidade se performa na oralidade. Segundo a autora

Nas culturas, culturas predominantemente orais e gestuais, como as africanas e as indígenas, por exemplo, o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, corpo que é performance. [...] Ele é sim, local de um saber, em contínuo movimento de recriação formal, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural. [...] Os sujeitos e suas formas artísticas que daí emergem são tecidos de memória, escrevem história.³⁹

Neste processo, é fundamental articular uma práxis pedagógica, movimento de ação-reflexão-ação, retirando a cristalização da colonialidade nos currículos

³⁵ BRASIL, 2018, p. 434-451 Verificar, especialmente, o Componente Curricular Ensino Religioso, no Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano).

³⁶ GOMES, 2019, p.1024.

³⁷ EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. v.13, n.25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 31 ago. 2023.

³⁸ Martins, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63–81, 2003.

³⁹ MARTINS, 2003, p. 78

embranquecidos, promovendo, assim, uma nova cosmovisão que reitera a inclusão dos corpos das infâncias negras, com seus saberes, culturas e histórias. “Os saberes na narrativa decolonial propõem visitar e desenhar novas possibilidades de currículo, colocar a interculturalidade como pauta relevante para que outras histórias e culturas silenciadas ganhem visibilidade no trabalho docente”.⁴⁰

Dito isto, frisamos neste artigo propostas epistêmicas do Ensino Religioso com fundamentações nos processos da interculturalidade, onde diferentes expressões culturais sejam incluídas. Uma educação que abarca a pedagogia decolonial tencionada no aprendizado movido pelo processo da ecologia de saberes, problematiza e vivencia narrativas de inclusão, medeia problemáticas sociais, que são múltiplas. Assim, Candau nos mostra que “a questão da diferença assume importância e se transforma em um direito, não só pelo direito de os diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades”.⁴¹

Neste sentido, as práticas de ensino o Ensino Religioso, um componente curricular em construção⁴², devem tensionar o currículo colonial e embranquecido, revertendo práticas de exclusão, no sentido motriz de combater o racismo e suas diversas facetas, o racismo religioso é um desdobramento do racismo estrutural da cultura patriarcal e exige práxis de enfrentamento, neste sentido a proposta de intolerância abarca o discurso da tolerância⁴³.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 46-51.

⁴¹CANDAU, 2008, p.46.

⁴² ULRICH, Claudete Beise; RICHTER REIMER, Ivoni; BARRETO JR., Raimundo C.; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Ensino Religioso um Componente Curricular em Construção. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 5, p. 3–9, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8674>. Acesso em: 24 maio. 2024.

⁴³Sobre a questão racismo, intolerância e tolerância Flor do Nascimento aborda que inicia no ano de 2009: “o Plano Nacional de Proteção da Liberdade Religiosa. Nilo Nogueira tem um longo histórico de comprometimento com os povos de terreiro e com o enfrentamento ao racismo. Na ocasião, duas das mais destacadas lideranças – Beatriz Moreira Costa, conhecida como Mãe Beata de Yemonjá e Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina – apresentavam uma ideia com a qual elas já estavam trabalhando há algum tempo em seu ativismo. Elas diziam “Não queremos ser toleradas! Queremos ser respeitadas!”. Nesse momento, a ideia de intolerância religiosa e seu enfrentamento pela promoção da tolerância se mostravam insuficiente ou inadequada para a perspectiva advogada por elas. É nesse momento, que a ideia já percebida por muitas pessoas que militavam contra o preconceito que atinge as comunidades de terreiro toma nome: quando elas afirmam que querem ser respeitadas, eu me pergunto o que motivaria tal desrespeito, e foi aí que apareceu a expressão: racismo, racismo religioso.” (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p.58)

Diante do exposto, para promover brechas epistemológicas como propõe a educação intercultural e decolonial, umas das possibilidades de compreensão é amplo diálogo inter/trans/ componente no Ensino Religioso tecendo um currículo rizomático entre a lei nº 10.639 de 2003, que visa o trabalho da cultura africana e afro-brasileira articulada com Base Nacional Comum Curricular. Assim, as propostas da BNCC, especificamente os processos entre eixos temáticos, objetos de conhecimento e habilidades, possam articular aulas voltadas par o fortalecimento do Ensino Religioso diverso e plural, laico e antirracista.

Necessário se faz respeitar os corpos em sua ampla diversidade, incluindo epistemologias de saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros, pois, como Paulo Freire afirmou “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”⁴⁴ e, portanto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades [...]”⁴⁵

Para não concluir...e sim escrever!

Neste momento, faremos algumas considerações para não concluir, encerraremos, por isso, por ora, nossa escrita afirmando que o racismo continua enraizado em nossa sociedade. E, por ser um tempo em que ainda choramos pelas infâncias perdidas de João Pedro, Miguel, Zaíta, Ágata e tantas outras vidas infantis ceifadas pela logística do racismo cruel plantado e implantado na sociedade brasileira, cujos processos de colonização se fizeram e se refazem com constância, de modo perverso.

A menina Zaíta representa tantas vidas infantis ceifadas, sem direito a longevidade. Além das mortes/assassinatos, na escola se realizam mortes simbólicas pela ótica do racismo, os corpos das infâncias negras (pretas e pardas), são articulados como não padrão de inclusão e sofrem diversas mazelas e ausência de afeto, é necessário recalculas as práticas pedagógicas de ensino. Humanizar o ensino requer pensar em propostas antirracistas. A escola necessita ser um espaço de

⁴⁴ FREIRE, 1998, p. 52-55.

⁴⁵ LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Rayner Raulino; ULRICH, Claudete Beise. Formação docente e infâncias: construindo uma práxis antirracista nos desenhos da formação inicial e continuada. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021, p. 13. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4334/2118>

acolhimento. Precisamos escutar nossas infâncias, dar voz-fala, auxiliar na construção de identidade, onde goste de ser uma pessoa negra.

Portanto, é necessário enfrentar o currículo embranquecido que requer - faz-se necessário novos - outros materiais didáticos e configuração de novos saberes possíveis em que a história, a cultura, a memória e a pedagogia possam ser articuladas frente à necessidade de educação da epistemologia negra. Salientamos que o Componente Curricular Ensino Religioso necessita ser trabalhado a partir de uma perspectiva de decolonialidade, deixando emergir os corpos das infâncias e adolescências negras, com a sua cultura e sua história. É parte integrante do Ensino Religioso não confessional, o ensino sobre as religiões afro-brasileiras. Necessita ser conhecida e respeitada como parte da diversidade religiosa brasileira.

Neste sentido, é fundamental o estudo aprofundado sobre o Componente Curricular Ensino Religioso, transversalizado pela Lei 10.639/03. Frisamos, no entanto, que a BNCC tem sido alvo de críticas no que tange a propostas que envolvem diversidade e pluralidade. Neste sentido, é necessário afirmar que o objetivo do Ensino Religioso não confessional é ensinar sobre a diversidade cultural e religiosa brasileira.

As infâncias negras (pretas e pardas) devem ter direitos ao bem viver, a esperar e a continuar a escrever suas histórias, seus saberes e suas vivências religiosas. Posto isto, é necessário que o corpo docente esteja vinculado ao processo de descortinar novas práxis. O saber em uma lógica antirracista necessita ser vinculado de múltiplas formas, no livro, na literatura, nos recursos didáticos, na oralidade, a partir dos saberes ancestrais orais, dos mitos, dos ritos, das músicas, da dança, da oralitura. Urgente se faz um corpo docente que se firme no saber coletivo que nutre o cognitivo, o físico e o afetivo, não deixando se engessar por uma lógica curricular eurocentrada.

É necessário agir com esperança para um outro mundo possível, onde Zaíta e outras crianças e adolescente possam brincar livremente e tenham um futuro onde seus direitos sejam respeitados. A escritivência de Conceição Evaristo, sobre a menina Zaíta, além da denúncia sobre a violência que os corpos infantis negros (pretos e pardos) sofrem, cotidianamente, se coloca como crucial para uma atuação

docente emancipadora, que respeite, escute e inclua as infâncias negras com sua cultura de forma plena na escola.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da infância e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Vidas Ameaçadas: Exigências-respostas éticas da Educação e da Docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 9 janeiro de 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, Ministério da Educação, 2018. p. 7-34. A leitura e o estudo da introdução e da estrutura da BNCC é fundamental para entender as orientações deste documento normativo.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação. v.13 n.37. jan/abr. 2008. p.45-185. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acessado em: 02 mar. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Filosofia da Educação. FE/USP, São Paulo, 2005.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. *Portal Geledés*, 20 maio de 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/crianca-negra-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). Ilustrações Goya Lopes. *Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. v.13, n.25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 22 maio 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O Fenômeno Do Racismo Religioso: Desafios para os povos tradicionais de matrizes Africanas. Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2018. Disponível em: revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515/279. Acesso em: 05 abr. 2019.

GOMES, Nilma. Raça e Educação Infantil: À Procura de Justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p.1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 05 maio 2024.

GOMES, Nilma. *Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida Justa*. Petrópolis: Vozes, 2023.

HERMINIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 03 out. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 04 maio. 2024.

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

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Bogotá - Colombia: Revista de investigaciones UNAD, 2015. p. 55-73.

Martins, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, n. 26, p. 63-81, 2003.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Rayner Raulino; ULRICH, Claudete Beise. Formação docente e infâncias: construindo uma práxis antirracista nos desenhos da formação inicial e continuada. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 1-

20, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4334/2118>

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v14n31/1984-5987-childphilo-14-31-00625.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

MBEMBE, Achille *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad.: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Apresentação Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

NERY, Carmen; CABRAL, Umberlância. De 2019 para 2022, trabalho infantil aumentou no país. *Agência IBGE*. 20 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38700-de-2019-para-2022-trabalho-infantil-aumentou-no-pais#:~:text=Em%202022%2C%20entre%20as%20crian%C3%A7as,horas%20ou%20mais%20por%20semana>. Acesso em 05 maio 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete; Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p.209-226, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 maio 2024.

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

ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos Candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. *Revista Identidade*, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, jan./jun.2022.

ULRICH, Claudete Beise; RICHTER REIMER, Ivoni; BARRETO JR., Raimundo César; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Ensino Religioso um Componente Curricular em Construção. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, Goiânia, Brasil, v. 18, n. 5, p. 3–9, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8674>. Acesso em: 24 maio. 2024.