

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Samanta Panicacci

**Representatividade negra à primeira vista: uma abordagem narrativa sobre
infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2025**

Samanta Panicacci

**Representatividade negra à primeira vista: uma abordagem narrativa sobre
infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.^a Dra. **Marina Graziela Feldmann**.

São Paulo

2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Panicacci, Samanta
Representatividade negra à primeira vista: uma abordagem narrativa sobre infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo. / Samanta Panicacci. -- São Paulo: [s.n.], 2025.

83p. il. ; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Marina Graziela Feldmann.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

1. Programa Curumim do Sesc SP;. 2. Currículo na Educação Não Formal. 3. Racismo;. 4. Representatividade negra;. I. Feldmann, Marina Graziela. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Samanta Panicacci

**Representatividade negra à primeira vista: uma abordagem narrativa sobre
infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRA em **Educação: Currículo**.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho à minha filha Madalena, que me trouxe a oportunidade de experimentar o amor, a potência e a utopia. E para Tita, que vive, inspira, sonha e vence, todos os dias.

Esta pesquisa foi realizada através do programa de concessão de bolsa de estudos para funcionários do Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AGRADECIMENTOS

No primeiro dia de aula no mestrado, ao nos apresentarmos para os colegas e para a Professora Marina Feldmann, eu disse que estava com demasiado frio na barriga e com muito medo, pois fazia dez anos que havia saído da Universidade. A professora, com um olhar acolhedor, me respondeu: *sorte a nossa que você está aqui, então!*

Assim começo meus agradecimentos às oportunidades! A oportunidade que a Professora Marina me concedeu ao aceitar ser minha orientadora e me incentivar incessantemente, me lembrando de minha qualidade como educadora e pesquisadora.

Agradeço ao Sesc São Paulo, pela oportunidade de voltar a estudar, com aporte total da bolsa e de tempos para esses estudos.

Agradeço aos meus colegas de trabalho no Sesc Santo Amaro, Sesc Santos e Sesc Pompeia, que foram inspiração e acalanto neste processo. Educadores e educadoras comprometidos com seu trabalho e com a educação não formal, fazendo com que o dia a dia das crianças que participam dos Programas Socioeducativos sejam de muitas aprendizagens, conquistas e alegrias!

Agradeço em especial duas pessoas que sempre acreditaram em mim: Débora Dacanal e Cássio Viana. Débora, que na época era minha gestora, além de incentivar a me inscrever, disse com sua voz suave: que seu mestrado seja leve! E ele foi! Mesmo com um assunto tão denso e tão desafiante, o processo do mestrado foi um mergulho interior em minha trajetória de maneira suave e delicada. Cássio, meu parceiro de trabalho e de histórias, que desde o dia em que nos vimos viu em mim algo que nem eu via: potência! Obrigada, querido amigo, por tanto. Eu sou porque você também é.

Ao meu amigo Bernardo, que foi um apoio fundamental nesse percurso físico e subjetivo. Não nos soltamos as mãos nenhuma vez, meu amigo mestre! Agradeço também a todos os colegas do mestrado e aos doutores e mestres que nos levaram nesta trilha de pesquisa rigorosa e, sobretudo, amorosa. Agradeço a professora Nadia Dumara Ruiz Silveira e o professor Danilo de Souza Morais, que aceitaram me apoiar e me ajudaram a qualificar esta escrita.

Agradeço também, com muito respeito e amor, a minha família: meu pai João Panicacci, minha mãe Maria Cristina Raymundo Panicacci e meu irmão Willian Panicacci. Nós sempre fomos tão unidos, uns pelos outros, nunca nos soltamos as mãos. Esse núcleo me fortalece até hoje e me deu a oportunidade de ser quem eu sou hoje: uma mulher forte, batalhadora, inteligente e amada.

Agradeço com muito amor ao Gustavo Cecci Silva. Meu companheiro, meu amor, que caminhou e caminha comigo nesta trilha de superação e de fé. Se não fosse o Gustavo com sua pesquisa brilhante nas culturas afrobrasileiras e seu empenho em me incentivar, eu não teria conhecido metade do que sei hoje.

Agradeço a Madá, minha Madalena! Me faz levantar todos os dias e almejar um mundo melhor para ela e para todas as crianças negras.

Agradeço às crianças do Programa Curumim! Todas elas as quais conheci, convivi e sonhei junto!

Por fim, agradeço a todos as minhas amigas e amigos negros e negras. São inspiração para mim de lutas, de conquistas, de sabedoria e de beleza! Que continuemos caminhando juntas e juntos!

Eu descobri, com este mestrado, que eu sou capaz, que eu posso. Sou extremamente grata a essa oportunidade que a vida me deu.

A valorização da diversidade torna-se para nós, então, um pré-requisito para a reconciliação de todos os seres humanos. O princípio capaz de fazer com que cada um de nós, com a sua diferença, possa se sentir confortável e “em casa nesse mundo”, pertencentes que somos todos à mesma espécie humana. Essa missão civilizatória é talvez o ponto mais importante da agenda das próximas gerações.

Então, meninas, aceitem esse bastão porque ele lhes oferece a oportunidade de, como guerreiras de da luz, travarem o bom combate! Pelas causas mais justas da humanidade.

Sueli Carneiro

RESUMO

PANICACCI, Samanta. **Representatividade negra à primeira vista**: uma abordagem narrativa sobre infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo. 79 f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa analisa o Programa Curumim, do Sesc São Paulo, entendendo o território como espaço de poder e disputas simbólicas, e examina como o currículo se articula às questões de raça e identidade na infância negra. A partir de abordagem qualitativa, que combina pesquisa narrativa e documental, foram analisadas cenas vivenciadas por três crianças — Amara, Dayo e Bintu. As narrativas revelam como o racismo estrutural, institucional e simbólico atravessa o cotidiano infantil, afetando experiências de pertencimento e reconhecimento. Destaca-se a importância da representatividade negra como princípio pedagógico central. Os achados apontam a potência das narrativas infantis para explicitar o racismo cotidiano, a necessidade de revisão crítica do currículo do Programa Curumim e a importância de ações institucionais que ampliem a presença negra e promovam práticas educativas antirracistas.

Palavras-chave: território; programa Curumim; currículo; racismo; representatividade negra.

ABSTRACT

PANICACCI, Samanta. **Black Representation at First Sight**: a narrative approach to childhood and racism in the Curumim. 79 f. 2025. Dissertation (Master's in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This research analyzes the Curumim Program of SESC São Paulo, understanding the territory as a space of power and symbolic dispute, and examines how the curriculum articulates with issues of race and identity in Black childhood. Using a qualitative approach that combines narrative inquiry and documentary research, scenes experienced by three children — Amara, Dayo, and Bintu — were analyzed. The narratives reveal how structural, institutional, and symbolic racism traverses children's daily lives, shaping their experiences of belonging and recognition. The study highlights the central importance of Black representation as a pedagogical principle. The findings point to the power of children's narratives to expose everyday racism, the need for a critical review of the Curumim Program curriculum, and the importance of institutional actions that expand Black presence and promote antiracist educational practices.

Keywords: territory; Curumim Program; curriculum; racism; Black representation.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - População residente por cor ou raça – Brasil, 2010 e 2022.....	56
Figura 2 - População residente por cor ou raça, segundo sexo – Brasil, 2022.....	56
Figura 3 - Proporção da população negra (preta ou parda), por unidade federativa, 2010 e 2022.....	57
Quadro 1 - Dados sobre desigualdades raciais na infância e juventude no Brasil.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Ceert	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
Cefam	Centro Específico de Formação do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NBR	Normas Técnicas Brasileiras
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pidi	Projeto Integrado de Desenvolvimento Infantojuvenil
Sesc	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O SESC SÃO PAULO E O PROGRAMA CURUMIM: TERRITÓRIO SUBJETIVO E CURRÍCULO VIVO.....	26
1.1 O Sesc São Paulo e a Carta da Paz: uma leitura a partir da lente do racismo.....	26
1.2 O Programa Curumim e seus marcos documentais: entre ausência e presença antirracista	31
1.3 E o Programa Curumim possui Currículo?	37
2 AMARA: OLHAR-SE NEGRA E RECONHECER-SE NA OUTRA PESSOA.....	42
2.1 O que é ser negra	42
2.2 Tensões identitárias em espaços de maioria branca.....	45
2.3 O lugar subjetivo da negritude.....	48
3 DAYO: FALAR SOBRE NEGRITUDE E GRITAR CONTRA RACISMO.....	51
3.1 Reconhecer para combater	51
3.2 É preciso e precioso falar sobre racismo com as crianças	59
3.3 Reconhecimento do corpo negro	61
4 BINTU: SER CRIANÇA NEGRA E SER LIVRE	64
4.1 Espelhamento positivo: o poder de se reconhecer e ser reconhecida.....	64
4.2 Romper o lugar da não pertença.....	66

4.3 Território potencializador das infâncias negras	67
ACHADOS CENTRAIS DA PESQUISA: DINÂMICAS RACIAIS NAS INFÂNCIAS DO CURUMIM	70
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Meu filho, havemos de cismar com as coisas do mundo.
Luiz Rufino

E eu era cismada. Podemos chamar de cisma, intuição, aquela voz interior. O que nos toca, o que nos perpassa. Às vezes o que perpassa fere, posso dizer que em sua maioria de tempo foi assim. E eu estava cismada, sempre estive.

Algo estava esquisito. Não me sentir bem nos espaços, mesmo me achando pronta para eles. Não me achar merecedora e capaz de ocupar posições ou de dar minha opinião sobre algo. Achava que era pessoal, mas não é. Não é somente sobre mim, nunca foi.

Assim me proponho então nesta pesquisa: uma busca por um caminho, um aprofundamento intelectual e sensível em questões de um racismo cotidiano, que perpassam o espaço interno e externo da gente, desde a infância. Espaço que é território, que é força, que é potencial de transformação e de justiça.

Portanto, o assunto aqui é racismo. A escolha não é aleatória, ela passa por uma “não escolha” que tenho todos os dias: a de encarar o racismo e todas as suas mazelas. Tomo partido de minha história e me permito fazer uma releitura de minha trajetória em um contexto, um espaço de tempo e de uma maneira narrativa que, como método, começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos (Creswell, 2014).

Tomar posse de uma narrativa é um instrumento de poder e como forma de analisar esta narrativa e contá-la, me utilizo da descrição autoetnográfica, a qual

é escrita e registrada pelos indivíduos que são objeto do estudo (Ellis, 2004; Muncey, 2010). Muncey (2010) define autoetnografia como a ideia de múltiplas camadas de consciência, do self vulnerável, do self coerente, abordando o self inserido em um contexto social, a subversão dos discursos dominantes e o seu potencial evocativo. A autoetnografia contém a história pessoal do autor, bem como o significado cultural mais amplo para a sua história. Um exemplo de autoetnografia é a tese de doutorado de Neyman (2011), em que ela explorou suas experiências de ensino, tendo como pano de fundo problemas maiores das escolas públicas nos Estados Unidos e na Ucrânia. Sua história sobre problemas como o baixo desempenho acadêmico, a ausência de disciplina, o roubo, o envolvimento insuficiente dos pais e outras questões lançou luz sobre sua vida pessoal e profissional (Creswell, 2014, p. 70).

A decisão foi, sem dúvida, corajosa, exigindo um rigor considerável tanto na estruturação da pesquisa quanto na escolha cuidadosa das palavras, de modo que o estudo fosse capaz de contemplar a subjetividade e ao mesmo tempo reconhecer os paradigmas pertinentes referentes ao racismo cotidiano. Além disso, vivi um processo de autoanálise, que envolveu uma busca pela minha identidade intelectual e pelo significado profundo dessa pesquisa. A reflexão sobre "o que escrever e para quem" frequentemente me acompanhou.

Mas você não é negra!

Por vezes, ao ouvir essa afirmação, sempre originada de pessoas brancas, experimentei erroneamente um misto de alívio e orgulho. Alívio por não estar, segundo os parâmetros da branquitude, inserida no grupo que seria excluído e subalternizado, e orgulho por ser considerada uma delas, pessoas para as quais a questão racial não seria um obstáculo em nenhuma situação. Contudo, na prática a situação se revelou bem diferente. Esse processo de invisibilização do visível (Kilomba, 2019) me colocou em um "não lugar", onde a noção de pertencimento, essencial para um desenvolvimento integral, simplesmente não existia. Esse tipo de comentário tinha como objetivo me conceder a autorização para ingressar e permanecer nos espaços, mas, na verdade, evidenciava ainda mais as diferenciações feitas a partir da minha cor.

Sou uma mulher negra, de quarenta anos, residente na periferia, mãe de uma menina de quatro anos, educadora e pesquisadora na área de educação e currículo, com enfoque antirracista. Apresento e me constituo a partir desses elementos que definem minha identidade de maneira integral. Cada um desses aspectos é fundamental para a elaboração deste trabalho, pois constituem os alicerces que conferem significado à minha trajetória e à pesquisa que desenvolvo.

Como pesquisadora, defendo a urgência de expandir e difundir as narrativas negras, a fim de promover uma educação que priorize a luta contra o racismo, o que deve ocorrer em todos os espaços. Sou uma mulher negra, e não sou retinta. Reconheço que minhas experiências não se comparam, nem de longe, às vividas por muitas outras mulheres negras. Minha família materna é inteiramente negra, e desde a infância, fomos, eu e meus primos, educados para sobreviver em uma sociedade estruturada pelo racismo. Frases como: "coloque seu documento na bolsa para, caso a polícia te pare, você consiga se defender", "seu cabelo está muito

armado... prenda ou melhor alise de vez para você poder usá-lo solto", ou ainda, quando entrávamos em uma farmácia: "coloque essa bolsa para frente, menina, para não acharem que você está roubando", foram passadas por nossas avós, tias, mães e primas mais velhas. Essas palavras ainda ecoam em minha mente e, até hoje, me percebo colocando a "bolsa para frente" ao adentrar qualquer estabelecimento comercial.

A composição interracial da minha família, marcada pela união de um pai branco e uma mãe negra, foi o primeiro espaço em que percebi as tensões raciais presentes na sociedade brasileira. Na família paterna, minha mãe era constantemente tratada como "a nega", lugar que a colocava em estereótipos racializados. Em festas, esperavam que ela sambasse, animasse o ambiente e encarnasse a figura da mulher negra festiva, entre chacotas e exposições disfarçadas de brincadeira. Essas vivências revelaram, ainda na infância, os contrastes entre afeto e violência simbólica que atravessam relações interraciais, e influenciaram profundamente minha compreensão sobre identidade, pertencimento e desigualdade racial — dimensões que hoje sustentam minha trajetória como educadora e pesquisadora comprometida com perspectivas antirracistas.

Os temas relacionados às relações étnicas e ao racismo não eram sistematizados na escola onde estudei durante o ensino fundamental, na década de 1990. Lembro-me de que apenas as amigas brancas eram escolhidas para representar a turma, ocupar cargos no grêmio estudantil e serem convidadas a visitar as casas de outras pessoas. Naquela época, eu não compreendia que aquilo era, na verdade, uma manifestação de racismo.

No ensino médio, esse tema começou a ser abordado de forma mais estruturada. Fiz Magistério no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), onde tive meu primeiro contato com discussões sobre as situações de vulnerabilidade que afetavam, principalmente, pessoas negras. No entanto, quando ingressei na faculdade de Administração, pela Faculdade Sumaré (SP), o racismo novamente se ausentou dos discursos e do currículo, embora suas marcas continuassem presentes, não mais nas palavras, mas nas sensações e experiências vividas.

Durante minha segunda graduação, em Pedagogia, na Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), tive a oportunidade de participar do Programa

Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na época ainda vinculado ao governo federal. Nesse contexto, junto a outros oito professores das redes municipal e estadual de São Paulo, trabalhamos para estabelecer conexões entre a teoria e a prática, trazendo o preconceito e suas consequências para o centro das discussões, e fortalecendo a reflexão sobre como essas questões poderiam transformar nossas práticas pedagógicas.

Minha trajetória acadêmica foi marcada por episódios significativos. Um deles foi quando fui convidada a representar a Universidade Presbiteriana Mackenzie em uma reunião em Brasília. Na ocasião, eu tinha vinte e nove anos e foi a minha primeira viagem de avião. Outro episódio marcante também envolveu uma viagem de avião, dessa vez para a Universidade de Salamanca, na Espanha, na qual participei de um programa de intercâmbio financiado pelo Banco Santander, o TOP Espanha. Esse programa premiava os alunos com as melhores notas da universidade, e fui selecionada devido ao meu desempenho acadêmico no Mackenzie. Essa foi a segunda vez que viajei de avião. Como mulher negra, proveniente da periferia, sei que é necessário lutar constantemente para acessar as oportunidades sociais que podem contribuir para a superação das adversidades que enfrentamos. Por isso, tenho muito orgulho da minha trajetória e sigo motivada a avançar. Quero voar!

Após a conclusão das minhas graduações, atuei como professora efetiva no ensino fundamental em escolas estaduais e privadas da cidade de São Paulo. Em algumas dessas escolas privadas, as crianças não me viam como professora, mas sim como babá, classificando-me simplesmente como "aquela que é marrom". Não dispus de muitos problemas para lidar com essas falas no momento em que aconteciam, e acredito que isso se deu porque não possuía o repertório necessário para identificar tais episódios como situações de constrangimento e, portanto, de racismo. Além disso, naquele momento, não encontrei espaço nas instituições para levar essas questões às pautas das reuniões entre educadores, famílias e gestão escolar. Contudo, acredito firmemente que temas como esses deveriam integrar o currículo vivo escolar, visto que fazem parte do cotidiano das pessoas e impactam diretamente a condição vivida por todos.

Em minha família, sou a primeira a realizar um mestrado, motivo de grande orgulho. No entanto, também reflito sobre o quanto meus tios, tias, primos e primas

são igualmente capazes e poderiam ocupar esses espaços de intelectualidade acadêmica, caso não tivessem sido inseridos no mercado de trabalho tão cedo, com o objetivo de "ajudar em casa". Aliás, essa também foi minha motivação para estudar: "ajudar em casa". Nesse contexto, o estudo se apresenta como uma oportunidade de transformação social, um caminho para o acesso a uma vida melhor.

Tive como inspiração para ingressar na área da educação uma prima que havia cursado o magistério. Ela era a pessoa mais próxima a mim que tinha frequentado algum curso superior, e sua trajetória me motivou. Por sua causa, também desejei seguir a carreira de professora. Nossas escolhas são em grande parte influenciadas pelas referências que temos ao nosso redor. Durante esse percurso, me fiz algumas perguntas, cujas respostas, embora evidentes, são reveladoras do contexto social em que vivemos. Quantas médicas ou médicos negros eu havia me consultado? Quantas advogadas ou advogados negros? Quantas professoras ou professores negros? Poucos, quase nenhum. Lembro-me do professor Ari, do quarto ano do ensino fundamental. Embora eu tenha poucas recordações dele, é importante destacar que ter um professor homem e negro era algo extremamente raro para a época.

Esses questionamentos tocam em aspectos profundos de identidade e referência. Como podemos escolher ser algo se nunca tivemos um modelo, uma referência que nos representasse? Como me ver em algo que nunca vi?

Terreno de possibilidades

Cheguei ao mestrado por meio do Serviço Social do Comércio (Sesc), em São Paulo, instituição na qual atuo como educadora. Ao iniciar meu trabalho na instituição, nos programas socioeducativos, percebi uma grande mudança nas abordagens sobre o racismo. Neste ambiente pude falar, estudar, reconhecer e, principalmente, ampliar meu repertório cultural, o que me proporcionou um fortalecimento significativo e a valorização de minha identidade.

Segundo Creswell (2014), as histórias narrativas estão inseridas em contextos específicos, sendo importante para o pesquisador considerar o local e a situação ao narrar essas histórias. E é nesse local, território usado (Silva, 2009) que busco olhar para a instituição, as crianças e a relação com o racismo.

Com uma história de 79 anos, o Sesc-SP tem grande relevância e reconhecimento social no estado de São Paulo como um espaço sociocultural. Em sua atuação na educação não formal, tem realizado um trabalho formativo de grande importância, inclusive para a minha própria formação, contribuindo para a efetivação de aspectos previstos em lei, como o direito das crianças ao acesso às fontes culturais, conforme o artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que assegura o direito ao acesso cultural, respeitando o contexto social dessas crianças.

Desde 2017 trabalho como educadora nos programas socioeducativos do Sesc São Paulo. No primeiro ano, atuei no Programa Espaço de Brincar da Unidade Sesc Santo Amaro, voltado para a primeira infância, com o objetivo de garantir o direito ao brincar para crianças de 0 a 6 anos, em espaços interativos e acolhedores, estruturados para proporcionar momentos de brincadeira entre as crianças e seus adultos de referência (Sesc, 2025). Após esse período de um ano, ingressei no Programa Curumim, do qual faço parte até hoje. Depois de atuar na Unidade de Santo Amaro, trabalhei na Unidade do Sesc Santos e, atualmente, estou alocada na Unidade do Sesc Pompeia, na qual continuo como educadora do Programa.

Em funcionamento no estado de São Paulo, desde 1987, o Programa Curumim oferece atividades de ampliação de repertório cultural, garantia de tempos e espaços para o brincar, e estímulo à autonomia e cidadania, além de inspirar muitos educadores que acompanham o trabalho realizado. Um dos fundamentos do Programa é o desenvolvimento de atividades por meio de temas e projetos, com um currículo não formal pautado em questões como cidadania, sustentabilidade, diversidade, solidariedade e comprometimento social.

No contexto do Curumim, como carinhosamente o denomino, tive a oportunidade de conhecer diversas crianças e histórias. A cada nova turma, uma multiplicidade e singularidade de infâncias ocupa os espaços do Sesc. Danilo Miranda, diretor do Sesc São Paulo por quase quatro décadas, em suas reflexões sobre a infância, reconhecia que nem tudo é harmonioso e tranquilo para todas as crianças. Para ele, muitos enfrentam as adversidades humanas, e a infância, nem sempre, constitui um período de plenitude (Park; Fernandes, 2015). Nesse sentido, Nilma nos provoca a refletir sobre as particularidades de uma infância específica, com a qual me identifico, ao destacar que nas sociedades coexistem diversas

infâncias e crianças, e o destaque para as especificidades das experiências de crianças negras e o que se reserva à infância negra, que são permeadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e destroem suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideias, fragilizam e reduzem suas percepções de mundo e das relações interpessoais, além de negarem suas identidades, considerando seus coletivos sociais e étnico-raciais (Gomes, 2002).

São essas infâncias negras, expostas à crueldade do racismo, que fundamentam esta pesquisa, a qual se propõe refletir sobre o racismo cotidiano no território e a analisar a importância da representatividade negra, tanto na figura do educador quanto na da educadora, para as crianças em um espaço cultural como o Sesc. Dessa forma, busca-se avançar na discussão acerca de até que ponto o espaço/território deixa de ser opressor, tornando-se um ambiente potencializador da infância negra.

Durante o tempo em que estive no Programa Curumim pude observar situações que identifiquei como janelas de possibilidades para a superação do racismo. Embora tenha experimentado receio ao iniciar a escrita desta pesquisa, devido à força da colonialidade do ser e do saber (Kilomba, 2019), ela se revelou um caminho imprescindível para a reflexão e ação antirracista. Ao longo dos anos em que atuei como educadora, três histórias se destacam no que tange à vivência do racismo. Trata-se de três crianças negras, de três unidades diferentes nas quais trabalhei, todas com cerca de nove e dez anos de idade no período em que tivemos um contato diário. Essas histórias representam três casos de infâncias marcadas e atravessadas pelo racismo.

A partir desses casos proponho uma discussão central sobre a importância da representatividade negra no Programa Curumim, com ênfase na figura do educador e sua relação com as crianças. Como nos ensina Fanon (2008, p.34), "um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro", o que ressalta a relevância de modelos de educadores negros, que, ao compartilharem uma identidade comum com as crianças negras, podem oferecer uma experiência mais profunda de pertencimento e compreensão dentro do território.

Essa opção metodológica não isenta pessoas brancas de seu papel na luta contra o racismo. A implicação de educadoras e educadores não negros na

educação das relações étnico-raciais é indispensável, pois o enfrentamento ao racismo não é, e jamais deve ser, uma responsabilidade atribuída apenas às pessoas negras. A construção de práticas antirracistas demanda um compromisso coletivo, no qual profissionais não negros reconheçam seus lugares de privilégio, analisem criticamente as estruturas que produzem e reproduzem desigualdades e adotem uma postura ativa na transformação do cotidiano educativo, seja em contextos formais ou não formais.

A escolha do título “Representatividade negra à primeira vista: uma abordagem narrativa sobre infância e racismo no Programa Curumim do Sesc São Paulo” faz alusão à experiência de pertencimento a um território comum e à tranquilidade advinda do reconhecimento de outras pessoas negras no mesmo espaço. Em analogia à expressão “amor à primeira vista”, o encontro entre pessoas negras em ambientes majoritariamente brancos produz um processo imediato de subjetivação positiva, marcado pelo sentimento de reconhecimento, liberdade e legitimidade para ocupar aquele lugar.

Agora é a nossa vez

Em conjunto com a pesquisa narrativa, esta composição focalizou a análise bibliográfica de autores e autoras que investigam o racismo, dados estatísticos e informações sobre o tema, bem como de dois documentos fundamentais que têm sustentado o Programa Curumim do Sesc São Paulo desde sua criação, em 1987.

O primeiro deles é o Projeto Integrado de Desenvolvimento Infantojuvenil (Pidi) que orientou a estrutura e as práticas do programa por cerca de quatro décadas. Em 2022, com a realização da Conferência Curumim, um novo documento foi elaborado, resultante de um processo colaborativo que envolveu diversas contribuições, incluindo a participação ativa das próprias crianças, ouvidas por meio de diferentes estratégias. Contudo, uma questão persistia: será que esses documentos abordavam adequadamente a especificidade do racismo na infância ou ainda, tratava-se de aspectos relacionados à representatividade racial dos educadores e educadoras? E por que seria importante que tratassem?

Refletindo sobre minha trajetória pessoal e meu trabalho com crianças, sei que muitas delas vivenciam situações violentas de racismo sem sequer perceberem. Somente compreenderão as consequências psíquicas e sociais dessas experiências quando se depararem com a adolescência e a vida adulta. Por isso, acredito que os

espaços dedicados ao cuidado da infância, como escolas e espaços não formais, possuem grande capacidade e potencial para abordar esse tema.

O racismo tem sido amplamente abordado por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A proposta apresentada neste trabalho é uma escrita ancorada no contexto que, em determinados momentos, pode ser impactante para o leitor – e de fato o será. Essa, de fato, é a vivência cotidiana de uma pessoa negra. A deputada e educadora Erica Malunguinho nos provoca ao questionar: "O que uma pessoa negra faz quando não precisa pensar no racismo?". Apesar das dores e desafios envolvidos, é essencial que a reflexão sobre essa questão continue, e que a produção realizada por pessoas negras seja devidamente validada e reconhecida no meio acadêmico.

Paulo Freire em um de seus diálogos com Ira Shor, registrado no livro "Medo e Ousadia", salienta sobre a importância da realidade concreta para nós que estamos neste caminho das especializações,

Muitas vezes, tenho refletido sobre o seguinte aspecto: nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos! É um "balé de conceitos". (Ira ri.) Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto. Este é o primeiro momento de meu vôo sobre a questão da "pedagogia situada", antes de aterrizar (Freire; Shor, 1986, p. 69).

Este mestrado foi desenvolvido a partir da realidade concreta de pessoas negras, buscando um referencial que não apenas nos representasse, mas que também oferecesse suporte à minha própria subjetividade enquanto pesquisadora. O recorte racial constitui o princípio orientador desta investigação, justificando a priorização de autoras e autores negros na construção do referencial teórico, de modo a garantir que a análise dialogasse com experiências e saberes historicamente marginalizados.

Para a discussão sobre território e currículo recorro a Paulo Freire, Milton Santos, Marlucy Alves Paraíso, Marina Feldmann e Ana Maria Saul. No que diz respeito às concepções de racismo e racismo cotidiano, utilizei o trabalho dos

autores Kabengele Munanga e Sueli Carneiro para embasar a análise. Já no campo da representatividade, as autoras Grada Kilomba, Barbara Carine Pinheiro e Nilma Lino Gomes foram fundamentais para o meu processo de autoconhecimento, permitindo-me compreender e reconhecer o racismo como um aspecto impiedoso e estruturante da sociedade e de como a representatividade é fundamental para o fortalecimento a favor de nossas identidades.

Busco demonstrar que o racismo não se configura apenas através de minha fala e das muitas experiências que carrego comigo, mas também por meio de dados estatísticos que revelam um panorama desse fenômeno perverso. Quem são aqueles que mais morrem neste país? Quem ocupa, predominantemente, os cargos de gestão? Usei para este fim dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e do Portal Geledés. A análise dessas e de outras questões permite uma compreensão mais abrangente e fundamentada do racismo cotidiano e estrutural e suas consequências sociais.

No entanto, alguns desafios foram previstos e encarados nesta escrita narrativa como parte desse processo. Segundo Creswell (2014, p. 72),

Considerando-se esses procedimentos e suas características, a pesquisa narrativa é uma abordagem desafiadora de ser usada. O pesquisador precisa coletar ampla informação sobre o participante e precisa ter um entendimento claro do contexto da vida do indivíduo. É necessário um olhar atento para identificar na fonte o material que reúne as histórias particulares para captar as experiências do indivíduo. Conforme comenta Edel (1984), é importante trazer à tona a “figura embaixo do tapete” que explica o contexto multifacetado de uma vida. É necessária a colaboração ativa com o participante, e os pesquisadores precisam debater as histórias, além de serem reflexivos quanto às suas experiências pessoais e políticas, que moldam como eles “recontam” o relato. Múltiplas questões surgem na coleta, na análise e no relato das histórias individuais. Pinnegar e Daynes (2007) levantam estas importantes questões: quem é o dono da história? Quem pode contá-la? Quem pode alterá-la? Qual das versões é convincente? O que acontece quando as narrativas competem? Como comunidade, o que é que as histórias fazem entre nós?

Portanto, proponho realizar uma pesquisa minuciosa sobre o material documental do Programa Curumim do Sesc São Paulo, analisando em que medida as histórias narradas podem ilustrar a importância de garantirmos espaços que reconheçam e enfrentem o racismo com o devido rigor e justiça. Para isso, as autoras e autores citados, assim como aqueles ainda não mencionados, e as inúmeras leituras, discussões em grupo, análises e reflexões fornecerão o suporte necessário para essa análise.

É fundamental que existam produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, sobre o racismo. Trata-se de uma responsabilidade social e ancestral na busca pela libertação plena. Espero que minha reflexão contribua para a transformação estrutural do racismo em um contexto específico, promovendo uma mudança significativa nas práticas e no entendimento sobre o tema.

Diante disso, a proposta desta pesquisa é discutir como a presença e a representatividade de educadores negros e negras no Programa Curumim pode contribuir para a construção de um território educativo antirracista.

Essa pesquisa parte da compreensão de que o território educativo não é neutro (Silva, 2009). Ele é atravessado por relações de poder, discursos culturais e políticas institucionais que, ao serem tensionadas, podem tanto reproduzir quanto transformar a realidade social. Assim, refletir sobre a representatividade negra entre os educadores do Curumim é também refletir sobre as condições concretas para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, libertadoras (Freire, 1996) e alinhadas à justiça social (Carneiro, 2011).

Horizonte metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, conforme proposto por Cresweel (2014) com foco na descrição densa do cotidiano. A etnografia aqui se ancora numa perspectiva crítica e decolonial, articulando a observação participante, análise de documentos institucionais, registros pedagógicos do Programa Curumim e diários de campo pessoais.

Inspirando-se também na autoetnografia crítica (Holman Jones; Adams; Ellis, 2013), me coloco como sujeito implicado, produzindo conhecimento a partir da escuta e da vivência, em diálogo com os sujeitos do território. A pesquisa, portanto, se inscreve no campo das epistemologias do Sul (Santos, 2010), valorizando os saberes produzidos nos territórios populares e por sujeitos historicamente silenciados.

A adoção das narrativas configura-se como possibilidade de apropriação da própria história e de enunciação em primeira pessoa. Parte-se de relatos de cenas emblemáticas, submetidos à análise e à luz de pesquisadoras e pesquisadores — em sua maioria negros e negras —, de modo que tais narrativas ultrapassem o âmbito meramente individual e adquiram caráter coletivo. Tratam-se, portanto, de

fragmentos da vida cotidiana que evidenciam a permanência de uma estrutura de violência racial, vivenciada cotidianamente pela população negra.

As cenas aqui apresentadas, denominadas emblemáticas, constituem expressões do racismo cotidiano vivenciado pela população negra. Trata-se de situações em que crianças negras se percebem em sua negritude e se confrontam com a racialização de suas existências, frequentemente de forma violenta. Nesses episódios, o marcador social da raça passa a orientar a maneira como essas crianças se reconhecem no território, experimentando, muitas vezes de modo solitário, os efeitos das desigualdades e mazelas impostas pelo racismo.

A descrição dessas cenas possibilita uma análise qualificada e aprofundada acerca de como, não obstante a violência estrutural do racismo, o reconhecimento identitário e cultural pode oferecer às crianças negras espaços de ressignificação, proteção e fortalecimento subjetivo.

Serão exploradas três cenas específicas. Os nomes utilizados são de origem africana e neste trabalho são fictícios, podendo representar a experiência de toda e qualquer criança negra neste país: Amara (nome originário da Nigéria Oriental, significa “graça” ou “bondade”), em que a presença de uma educadora negra favorece seu reconhecimento identitário e sua circulação pelo espaço; Dayo (nome popular na Nigéria, de origem lorubá, que significa “a alegria chegou”) que, por meio de reflexões conjuntas com os educadores, reconhece, nomeia e combate o racismo; e Bintu (nome popular da Costa do Marfim e do Senegal, significa “bonita”) que, ao assumir sua identidade negra, projeta-se e fortalece-se enquanto sujeito.

Por fim, ou talvez começo, me uno a duas das tantas mulheres que representam para mim a luta negra contra o racismo. Em suas falas, encontro o meu próprio reconhecimento e a força necessária para seguir adiante nesse processo de transformação e reflexão,

Somos ratas
Somos ratas,
Somos cinzas, pelos grossos, unhas sujas, podres,
pobres.
Somos odiadas, nós ratas
Comedoras de carniça no latão.
Ocupantes da rua por opção
Ou forçação
Se o acesso é negado, forcaremos.
Invadiremos suas casas, roeremos suas comidas,
Driblaremos seus venenos, seus chinelos, suas
armadilhas

1 O SESC SÃO PAULO E O PROGRAMA CURUMIM: TERRITÓRIO SUBJETIVO E CURRÍCULO VIVO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a instituição Serviço Social do Comércio (Sesc), situando sua dimensão histórica e sociocultural no Brasil, de modo a compreender o contexto no qual se insere o Programa Curumim — locus central desta pesquisa. Ao delinear as diretrizes institucionais, as concepções pedagógicas e as áreas de atuação do Sesc, busca-se evidenciar como este espaço se constitui simultaneamente como política social privada, ambiente educativo e território simbólico de memórias e pertencimentos.

Descreve-se a estrutura e os princípios norteadores do Sesc, evidenciando como sua fundação se baseou na Carta da Paz Social, documento chave que guia as ações da instituição. Em seguida, o foco se volta para o programa de educação não formal Curumim, analisando sua relação com a proposta de um currículo de cunho crítico-emancipatório.

1.1 O Sesc São Paulo e a Carta da Paz: uma leitura a partir da lente do racismo

A escolha por iniciar a análise pelo Sesc como um todo decorre da necessidade de situar o Programa Curumim dentro de um quadro institucional mais amplo, reconhecendo que as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à infância nesse contexto estão intrinsecamente ligados à missão, aos valores e à configuração histórica da instituição.

Tal abordagem parte do entendimento de que as instituições não se limitam às suas funções normativas ou à descrição formal de seus programas, mas se constroem também a partir das relações afetivas e simbólicas estabelecidas com os sujeitos que as vivenciam. Nesse sentido, o Sesc será aqui compreendido como um território social e cultural, articulando práticas educativas, culturais e de lazer, e produzindo significados que dialogam com espaço de pertencimento e segurança para as infâncias.

O Sesc ocupa um lugar de destaque no cenário sociocultural brasileiro, sendo amplamente reconhecido como uma instituição de referência. Criada em 1946 com o objetivo de suprir lacunas sociais no acesso ao lazer, à cultura e a serviços

socioeducativos (Sesc, 1971), o Sesc consolidou-se como uma organização cuja atuação extrapola a dimensão recreativa, sendo, por vezes, informalmente denominado “o Ministério da Cultura brasileiro” (Machado, 2017).

A instituição tem como objetivo proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores do comércio, de bens, serviços e turismo, bem como a seus familiares. O Sesc São Paulo mantém uma rede de 43 unidades operacionais, voltadas a diversas frentes de atuação: cultura, esporte, saúde, alimentação, desenvolvimento infantojuvenil, terceira idade, turismo social, entre outras. Com mais de 9.000 colaboradores, o Sesc desenvolve uma ação de educação não formal permanente, que valoriza seus diferentes públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com variadas formas de expressão, pensamento, ação e sensibilidade (Sesc, 2025).

Estrutura suas práticas com base na concepção de unidade educadora, segundo a qual todos os seus colaboradores — independentemente de sua função — assumem o papel de mediadores no processo educativo. Tal perspectiva aproxima-se das concepções de Freire (1996), que defende uma educação pautada na mediação dialógica e na intencionalidade formativa presente em todos os espaços sociais. Nesse sentido, cada ação desenvolvida pela instituição é concebida como oportunidade de aprendizagem, planejada para gerar experiências significativas e transformadoras.

Para além dessa dimensão institucional, o Sesc configura-se, sob uma perspectiva subjetiva, como um território de encontros, vivências e construção de memórias. É raro encontrar, na cidade de São Paulo, indivíduos que não possuam algum conhecimento sobre a instituição. Em um processo formativo sobre sustentabilidade, ministrada recentemente por mim em uma emissora de televisão brasileira, foi realizada uma indagação aos participantes acerca de quais seriam os seus “Sescs do coração”. As respostas, permeadas de afetividade, revelaram memórias e narrativas pessoais associadas à instituição, evidenciando sua presença significativa no imaginário e nas experiências de vida desses sujeitos. Possuíam histórias pessoais relacionadas ao Sesc — desde viagens realizadas na infância e visitas escolares a exposições até momentos de convivência, como almoços com amigos ou cafés da tarde. Esses relatos indicam que o Sesc é reconhecido como um território de múltiplas potencialidades, capaz de suscitar experiências marcadas por

afeto, pertencimento e admiração, configurando-se, assim, como um espaço de produção e preservação de memórias sociais e culturais.

Esse território, quando considerado a partir de uma perspectiva que incorpora também a dimensão da subjetividade, exige uma problematização mais cuidadosa. Nesse sentido, Sturmer (2017) oferece uma contribuição relevante ao destacar a complexidade que envolve a definição do termo. Para o autor, trata-se de um dos conceitos mais recorrentes na ciência geográfica, cuja delimitação, no entanto, não é tarefa simples, ainda que necessária, sobretudo em razão de sua utilização crescente para além dos espaços estritamente acadêmicos. Essa difusão, embora positiva no sentido de ampliar o debate, também pode produzir um processo de esvaziamento conceitual, à medida que o termo passa a ser mobilizado de forma genérica ou descolada de seus fundamentos teóricos.

Milton Santos (1998) compreendeu o território como sendo não apenas o somatório de formas, mas o território usado, com os objetos e as ações humanas, que é sinônimo de espaço humano. Segundo o autor

o território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal” (ibidem, p. 16). Cada um desses lugares, porém, tem funcionalizações diferentes, acontecendo simultaneamente. Criam-se novas solidariedades e a possibilidade de um acontecer solidário entre pessoas e entre lugares (Santos, 1998, p. 84).

E em complemento,

O território que passou a importar, também, é o território usado, diferentemente daquele território demarcado por limites rígidos e fronteiras imóveis, estáticas. O mundo contemporâneo é prenhe de movimentos, é dinâmico. E a modificação do conceito se faz mediante a consideração de aspectos do território nunca antes abordados, como sua apropriação simbólica e os vários vínculos territoriais sobre um mesmo espaço ao mesmo tempo (Santos, 1998, p. 89).

O conceito de território passou por diferentes ressignificações ao longo do tempo e, diante de seu uso frequente em diversas áreas do conhecimento — inclusive fora da Geografia —, tornou-se necessário reafirmá-lo como um dos eixos centrais para a compreensão do espaço geográfico. Essa ampliação de sentido incorporou, além da dimensão física, as relações de poder que se estabelecem no espaço e a atuação de distintos grupos sociais em múltiplas escalas. Assim, o território deixou de ser visto apenas como delimitação material, passando a incluir

processos de apropriação que se manifestam tanto por meio do domínio quanto pela exclusão (Santos, 2005).

Entre essas concepções, percebe-se que o território deixa de ser apenas um espaço físico delimitado e passa a ser compreendido como espaço vivido, marcado por usos, relações simbólicas e disputas de poder. Ao incorporar dimensões subjetivas e sociais, a concepção de território se amplia para abarcar tanto as práticas cotidianas quanto as dinâmicas políticas e culturais que o atravessam. Assim, o território torna-se um campo de significados, de múltiplos vínculos e apropriações, no qual diferentes grupos sociais projetam suas formas de existir, resistir e produzir sentidos para o espaço.

Dessa forma, pensar o Sesc como território implica reconhecê-lo não apenas como espaço físico destinado a práticas culturais, esportivas e educativas, mas também como lugar de poder e de disputa política. Ele se configura como um território vivo, no qual circulam tensões, negociações e possibilidades de construção de novas formas de sociabilidade, especialmente quando se considera a atuação de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o Sesc assume relevância enquanto território de poder simbólico e político, pois nele se atualizam práticas de inclusão, resistência e (re)significação do espaço social.

A Carta da Paz Social, documento histórico elaborado em 1946 durante a Conferência de Teresópolis, representa um marco na história das relações trabalhistas e sociais do Brasil, refletindo um momento de profunda transformação política e econômica no país e no mundo. Este documento foi produzido num contexto de reconstrução mundial após a Segunda Guerra Mundial, período marcado pela busca por estabilidade social e por novos paradigmas de justiça social em escala global (Sesc, 1971).

No Brasil, a década de 1940 era marcada por intensos conflitos sociais, sobretudo entre empregadores e empregados, em um cenário de desigualdade econômica e estrutural que envolvia também questões raciais profundamente arraigadas na sociedade. O país, permeado por resquícios do sistema escravocrata e por práticas discriminatórias, enfrentava desafios significativos no combate ao racismo institucionalizado e nas desigualdades que este produzira (Sesc, 1971).

Ao realizar a leitura da Carta da Paz Social, este estudo adotou a lente do racismo como ferramenta interpretativa, buscando identificar neste documento

fundante da Instituição, janelas de possibilidade para a promoção da justiça social que contemplasse também o enfrentamento das desigualdades raciais. Essa perspectiva possibilita uma ampliação da compreensão do documento, não apenas como um compromisso formal de harmonia trabalhista, mas como uma oportunidade para reconhecer o significado de instituições e das classes produtivas na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, sobretudo em relação ao racismo.

A Carta da Paz Social, assinada por representantes das classes produtivas brasileiras, materializou-se como um compromisso solene pela instauração da justiça social, fundamentada no reconhecimento recíproco de direitos e deveres entre empregadores e empregados (Sesc, 1971). Entre os dez temas debatidos durante a conferência — que incluíram políticas econômicas, sociais e trabalhistas — destacam-se a elevação do nível de vida da população e a política social e trabalhista, pautas essenciais para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e de suas famílias, sobretudo em um país marcado pela pobreza estrutural.

O documento expressa a intenção dos signatários em “cooperar no desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino profissional, patrocinando o aproveitamento das vocações profissionais e artísticas dos empregados e operários que as revelarem” (Sesc, 1971, p. 15), apontando para a importância da educação como instrumento de transformação social. Essa ênfase na educação profissional revela uma dimensão educativa e formativa da justiça social que, no campo das relações raciais, poderia significar o incentivo à valorização das capacidades de trabalhadores negros e outros grupos marginalizados, fomentando a igualdade de oportunidades.

Além disso, a Carta reafirma a confiança na solidariedade entre os diversos segmentos sociais para a construção de uma nação unificada em torno de valores como cooperação, fraternidade e respeito mútuo, essenciais para a manutenção da paz social e para o fortalecimento do projeto democrático nacional (Sesc, 1971).

Entendemos que a Carta da Paz Social, apesar de sua historicidade e dos limites impostos pelo contexto sociopolítico da época, abre espaço para a reflexão crítica sobre o papel das instituições brasileiras na promoção da justiça social ampla, que pode incluir o combate ao racismo e a desigualdade racial. A partir dessa perspectiva, este documento se torna uma janela para compreender os desafios e

as possibilidades da construção de um Brasil mais justo, em que políticas públicas e iniciativas privadas caminhem juntas na busca por equidade e reconhecimento social.

No entanto, apesar de sua relevância no contexto histórico, sobretudo no Brasil, observa-se que a Carta da Paz Social não apresenta nenhuma referência explícita ao termo “racismo”. A ausência dessa nomeação impossibilita a cobrança de ações diretas e específicas voltadas ao enfrentamento dessa problemática.

Conforme aponta Kabengele Munanga (2005), o não reconhecimento do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira contribui para a perpetuação da ideologia da “democracia racial”, que invisibiliza as desigualdades e limita a formulação de políticas efetivas. Do mesmo modo, Lélia Gonzalez (1988) enfatiza que o silenciamento sobre o racismo representa uma estratégia de manutenção das hierarquias sociais.

Assim como no período do pós-guerra, também na contemporaneidade é imprescindível que documentos orientadores explicitem de maneira clara quais medidas devem ser tomadas em relação ao racismo, uma vez que o não enfrentamento direto da questão dificulta a implementação de ações eficazes de combate às desigualdades raciais.

1.2 O Programa Curumim e seus marcos documentais: entre ausência e presença antirracista

Entre as áreas de atuação do Sesc São Paulo, destaca-se, nesta pesquisa, o setor Socioeducativo - Infantojuvenil, responsável por três programas permanentes de educação não formal, compreendidos aqui segundo Gohn (2014), que define essa modalidade como processos intencionais de aprendizagem desenvolvidos fora do sistema escolar, mas dotados de objetivos e conteúdos estruturados.

A autora nos auxilia na compreensão dessa modalidade de ensino quando diz que

educação não-formal é também caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais profissionais (professores, monitores, educadores), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a educação não-formal é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de ensinar determinados conhecimentos e práticas para outros. Nesse sentido, a educação não-formal volta-se para

peças e grupos que deliberadamente buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca essa modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal (Gohn, 2009, p. 166).

São os programas permanentes de educação não formal do Sesc São Paulo: o Programa Espaço de Brincar, destinado a crianças de zero a seis anos acompanhadas de seus responsáveis, em ambientes especialmente estruturados para o brincar livre e mediado; o Programa Juventudes, voltado a adolescentes e jovens entre 13 e 18 anos, com variações na idade máxima em algumas unidades do Sesc São Paulo com o objetivo, que visa o desenvolvimento pessoal e social desses jovens; e o Programa Curumim, direcionado a crianças de 7 a 12 anos, cuja proposta articula lazer, cultura e processos formativos, promovendo o desenvolvimento integral por meio da educação não formal (Sesc, 2025).

O Curumim é um Programa permanente do Sesc São Paulo, que existe desde o ano de 1987, oferecido hoje em 33 Unidades do estado de São Paulo. Ele consiste num espaço de educação não formal, que atende no contraturno escolar formal, crianças entre sete e doze anos de idade. É destinado prioritariamente para filhos e filhas de funcionários do comércio, no entanto as vagas remanescentes são destinadas a todas as famílias e crianças interessadas. Seu tempo de duração pode variar entre as Unidades do Sesc, sendo entre três e quatro horas, de duas ou quatro vezes por semana. O número de crianças por grupo também é variável, não excedendo o número máximo de 25 crianças por educador (Sesc, 2022).

Sendo a educação um princípio fundante de todas as atividades do Sesc São Paulo (Sesc, 2022), o Programa Curumim,

A partir de sua ação nas Unidades, em diálogo com seus territórios de pertencimento, o Programa Curumim busca garantir tempos e espaços de brincar como forma de ampliar os repertórios socioculturais das crianças, tendo como premissa a prática de uma educação cidadã em sua modalidade não-formal, com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos (Sesc, 2022, p. 23).

Sua estruturação e orientação nasce a partir do documento intitulado Pidi, de 1986. O Brasil passava por um momento de profundas desigualdades sociais (Theodoro; Jaccoud; Osório; Soares, 2008). Nesse período, a criança era tratada em termos legislativos como “menor”, e a falta de cuidado com essa infância era apontada como, segundo o documento Pidi, um “problema estrutural e duradouro, comprometendo os projetos desenvolvimento” (Sesc, 1986, p. 4).

O Sesc São Paulo, atento às questões sociais desde sempre, buscava se adaptar ao contexto sociocultural, mantendo seus valores permanentes, aproximando cada vez mais da educação, mas evitando um caráter escolarizante em suas ações (Sesc, 1986). O foco da instituição sempre esteve na educação não formal, com intencionalidade e reponsabilidade cidadã.

Diante da infância, o Sesc assumiu a responsabilidade de refletir sobre seu papel e a questão do “menor” (Sesc, 1986). O documento traz a ideia de que o Programa Curumim trabalha com projetos voltados para as crianças, adaptados ao contexto histórico e social, centrados em cinco pressupostos: atendimento do maior número possível de crianças, diversificação dos conteúdos, ruptura com a estrutura escolar (programas, processos pedagógicos, relações criança-instituição), superação da sazonalidade (não limitar-se a férias/eventos pontuais) e utilização de espaços não especializados (ênfase em espaços públicos e comunitários) (Sesc, 1986).

No próprio documento há um panorama demográfico no Brasil na década de 1980, no que a população de crianças entre 5 e 14 anos correspondia a 25% da população, sendo 5 milhões no Estado de São Paulo. Um em cada três habitantes, no estado de São Paulo possuía menos de 14 anos (Sesc, 1986). Ou seja, justificase o atendimento a essa população, já que representavam muitas pessoas na sociedade.

Em relação às condições econômicas e sociais da infância neste período, grande parte das crianças vivia em condições inadequadas de existência, sendo: 13,4% miseráveis (até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo), 22,8% indigentes (entre $\frac{1}{2}$ e 1 salário-mínimo) e 25% pobres (entre 1 e 2 salários-mínimos) (Sesc, 1986). Percebe-se uma grande preocupação da instituição em relação às infâncias, sobretudo as mais marginalizadas em situação de vulnerabilidade. No entanto, a questão do racismo não aparece de forma central nestes textos iniciais. A primeira menção ocorre mais à frente no documento, associada à estigmatização de grupos chamados “*Índios, negros, velhos e analfabetos*” (Sesc, 1986, p. 11).

Há o reconhecimento da infância e de seus direitos neste documento, como se segue,

reconhecer a criança como um ser que, mesmo em formação, tem uma realidade existencial concreta e peculiar, com uma vida própria que deve ser respeitada em sua singularidade; admitir que todo projeto de formação

de cidadania (inclusive os processos básicos de socialização, de educação e desenvolvimento global do indivíduo), conquanto voltados para o futuro, não podem abstrair os valores do presente, próprios do universo infantil e com eles tem de ser necessariamente articulados; reconhecer o direito da criança à informação sobre todos os aspectos de sua existência enquanto individualidade e enquanto ser social, de modo a permitir-lhe o autoconhecimento e o domínio do meio em que vive; assumir a ludicidade como o valor básico de toda ação pedagógica, única forma de preservar na criança sua identidade e própria razão de ser: a vida como brinquedo, que é seu modo de vivenciar e compreender o mundo; eleger a clientela carente, filhos de comerciários e eventualmente de outros trabalhadores, como o público prioritário da ação institucional (Sesc, 1986, p. 13).

No entanto, nota-se a invisibilização do racismo estrutural no debate sobre a infância, mesmo diante de profundas desigualdades sociais. A finalidade do Programa Curumim, descrita no Pidi, era a de promover o desenvolvimento integral da criança, suprimindo lacunas deixadas pela escola e pela família, relativizando as desigualdades no acesso a bens culturais e contribuindo para os processos formativos de cidadãos conscientes e participativos (Sesc, 1986). Observa-se, portanto, uma preocupação generalizada com a infância, mas sem considerar suas múltiplas expressões e especificidades. Reconhecer que existem diferentes infâncias implica compreender que o recorte racial, especialmente no caso das crianças negras, é fundamental para que o direito ao acesso a bens culturais, à segurança e ao respeito seja efetivamente assegurado. Somente a explicitação dessa dimensão racial, de forma descritiva e intencional, possibilita enfrentar e combater o racismo de maneira concreta.

Em novembro de 2022, como forma de compartilhar os resultados desse percurso e celebrar os 35 anos do Programa, realizou-se a Jornada Curumim, um evento que reuniu educadores e pesquisadores nacionais e internacionais. Nesse espaço, foram discutidas as concepções estruturantes da proposta, além de serem apresentadas práticas educativas que abordaram temas como o desenvolvimento integral, a educação cidadã e a relevância do diálogo com os territórios (Sesc, 2025).

Segundo Danilo Santos de Miranda, então diretor-regional do Sesc São Paulo, a Jornada representou “o encontro dos que acreditam que a educação é a base social da convivência cidadã. Pensá-la como reconhecimento de diferentes realidades e construção de mundos particulares e coletivos é um gesto de respeito e generosidade para com o futuro e a democracia. Teremos uma oportunidade muito rica de ouvir relatos, contar histórias e trocar experiências” (Sesc, 2025). Nesse

evento, a convite do Sesc São Paulo, a pesquisadora Dra. Bárbara Carine Pinheiro apresentou uma conferência sobre as questões raciais, com ênfase no racismo e no papel do educador nesse cenário. Essa participação sinaliza a preocupação da instituição com a luta antirracista, sobretudo no campo da educação.

Como resultado do processo de revisão conceitual, estrutural e metodológica, foi publicado o documento-síntese intitulado *Curumim: educar para a convivência e a cidadania (2022)*, material que consolida três anos de reflexão coletiva. Elaborado “a muitas mãos”, o documento tem como diferencial fundamental a incorporação da voz das crianças, reconhecendo-as como protagonistas na construção do Programa.

Em comparação ao documento Pidi, observam-se mudanças significativas no tratamento da questão das múltiplas infâncias e a racial, no documento mais recente. Um exemplo emblemático encontra-se na própria linguagem, que se configura como marcador histórico: a criança deixa de ser designada como “menor” — termo carregado de sentidos de subalternização e tutela — para ser reconhecida como “criança”, sujeito de direitos e de existência plena. Como destaca Kilomba (2019, p. 51), “a linguagem é um instrumento de poder. Quem pode falar? O que pode ser dito? E o que acontece quando dizemos algo? A linguagem nunca é inocente”.

Observa-se que essas mudanças nos documentos refletem as transformações sociais pelas quais o país vem passando. O movimento negro, juntamente com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008; Gomes, 2005) contribuiu para a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Enquanto a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa exigência, incluindo também a história e a cultura dos povos indígenas. Esses avanços legais evidenciam que o Sesc acompanha as transformações socioculturais e atua de maneira a integrá-las em suas práticas educativas, colaborando para a efetivação desses princípios no âmbito da educação não formal.

A partir de uma leitura orientada pelas questões raciais, foco central deste trabalho, observa-se a ausência de referências explícitas aos termos racismo ou antirracismo no documento. O texto faz menções importantes como “a convivência com as diversidades” (p. 11) e “o reconhecimento das diversidades” (p. 61);

menciona também os “marcos legais sobre a infância”, citando a lei 10.639/2003 (p. 20) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazendo a obrigatoriedade em todos os currículos de educação formal no Brasil, de incluírem a temática da Cultura e História Afro Brasileira (Sesc, 2022). O documento trata também do “acolhimento às diferenças” (Sesc, 2022, p. 86) e a “ampliação de repertório cultural e diversidade étnica” (Sesc, 2022, p. 90). Ainda assim, tanto o documento de 1986 quanto o de 2022 não trazem referências expressas ao racismo, o que evidencia um tratamento indireto e insuficiente da temática racial no que se refere aos registros oficiais.

A pesquisadora e educadora do Programa Curumim, Patrícia dos Santos, realizou recentemente uma pesquisa a respeito das ações do Programa que tratam da diversidade, tanto de caráter formativo quanto de compartilhamento de ações, para os educadores e técnicos de referência que fazem parte do Programa, nos últimos seis anos (2018-2024). Foram elas:

Ações formativas oferecidas pela Gepros - Treinamento de Educadores 2018 - Realização de palestras a fim de discutir as questões de preconceitos de classe, de gênero e étnico-raciais que se fazem presentes no cotidiano dos programas socioeducativos. - Palestra 'Marcadores Sociais: determinantes de condições concretas de existência' e Mediação de World Café sobre “Preconceitos de Classe, de Gênero, e Étnico-Raciais” com Claudia Araújo; - Palestra Narrativas Marcadas: implicações dos marcadores sociais nas experiências educativas com Kiusam Regina de Oliveira. Dentro da Plataforma Percursos (plataforma digital de treinamentos do Sesc SP) foram disponibilizados os seguintes cursos e materiais: 1. Encontro com o Professor Juarez Tadeu (Unesp – Bauru) e Sílvio Almeida (FGV / Mackenzie) para discussão da diversidade a partir do recorte das questões raciais, a construção histórica da luta antirracista e o papel das organizações nesse contexto. Duração: 3 horas. 2. Censo da Diversidade – Resultados (2023). O Sesc SP realizou, em 2022, em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), um Censo da Diversidade divulgado para todas/os funcionárias/os da instituição (com aproximadamente 86,2% de participação). Juntamente com a divulgação dos resultados, foram disponibilizados textos, vídeos e materiais complementares para formação e possibilidade de aprofundamento sobre temas como raça, negritude e branquitude, educação antirracista, gênero e sexualidade, capacitismo, liberdade de expressão e respeito, entre outros assuntos que nos ajudam a compreender nossa realidade institucional e social. Duração: 2 horas. - Treinamento Encontro Técnico – NEGRITUDE (formato online) - 2024. O encontro teve a participação da Professora Bárbara Carine Soares Pinheiro, que realizou uma fala sob o tema ‘Uma nova imagética a partir das potências negras’. Participantes: Técnicas/os de referência do Programa Diversidade/Negritude; e supervisores/as e/ou coordenadores/as de programação. Convite estendido as/aos técnicas/os e educadoras/es dos programas Curumim (Santos, 2024, p. 95).

Portanto, compreende-se que o Sesc-SP, enquanto território vivo e em constante diálogo com a sociedade, tem buscado incorporar uma perspectiva

antirracista em suas práticas, por meio de processos formativos continuados de educadores, da ampliação da programação voltada à valorização das culturas afro-brasileira e africana e da criação de políticas de acesso à informação para seus funcionários. Contudo, para que tais iniciativas avancem para além de ações pontuais, torna-se necessário consolidá-las em políticas institucionais permanentes, com monitoramento contínuo e participação efetiva de sujeitos negros na formulação e avaliação das práticas e, principalmente, a criação de documentos que garantam essas ações em todas as Unidades que dispõem do Programa Curumim.

É preciso desconfiar das palavras e garantir outras tantas em tais instrumentos e reconhecer que os discursos não são desprovidos de intencionalidade, mas se constituem como ferramentas de manutenção ou de contestação das relações de poder. A crítica à linguagem e à falta dela, portanto, torna-se fundamental para evidenciar os mecanismos sutis de silenciamento e exclusão que atravessam a experiência social. Nesse sentido, ao ampliar o repertório discursivo e assegurar a presença de narrativas historicamente marginalizadas, torna-se possível construir práticas mais comprometidas com a transformação social e o combate às desigualdades raciais presentes nos territórios.

1.3 E o Programa Curumim possui Currículo?

A resposta é, ao mesmo tempo, não e sim.

Se considerarmos o currículo na perspectiva tradicional — um documento normativo que estabelece objetivos, metodologias, conteúdos e critérios de avaliação a serem seguidos por todas as unidades do estado de São Paulo (Paraíso, 2023) — o Programa Curumim não possui um currículo formal. Não há, portanto, um documento único que determine de maneira uniforme como a prática educativa deve se desenvolver.

Por outro lado, os documentos orientadores do programa revelam intencionalidades que se aproximam de um currículo vivo, ou currículo corpo. Nessa abordagem, o currículo não se restringe a normas fixas, mas se manifesta naquilo que orienta a ação pedagógica: os significados, sentidos, práticas e culturas que dialogam com os valores do Sesc, sendo moldados pelo território, pelas experiências das crianças e pelas relações estabelecidas no cotidiano educativo.

O que demarca o currículo é sua dimensão coletiva. Trata-se de um percurso construído no coletivo, o que o distingue, por exemplo, das práticas de educação informal, como aquelas vivenciadas no âmbito familiar. O currículo, portanto, constitui-se a partir de um sujeito coletivo inserido em um contexto específico, como ressalta Nóvoa (1992), ao destacar que as trajetórias formativas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas ganham sentido na partilha de experiências e na construção de identidades coletivas.

Os princípios e fundamentos que orientam o Programa Curumim dialogam com uma perspectiva crítico-emancipatória, conforme aponta Saul (2010), na qual o currículo se constitui como possibilidade de emancipação e como um espaço de luta política. Nessa perspectiva, o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas configura-se como um território de disputas, atravessado por relações de poder, sentidos e significados que permeiam a prática educativa. Ao refletir sobre esse caráter político do currículo, Feldmann (2009) contribui ao destacar que todo posicionamento curricular é, em si, um posicionamento político, que implica escolhas, intencionalidades e compromissos com determinados projetos de sociedade, ou seja

Ao se considerar currículo como um espaço-tempo de luta política, o mesmo configura num dispositivo que pode se constituir pela ação dos sujeitos curriculares em criação/recriação/contestação e transgressão no e do ato educativo. Não há neutralidade no projeto educativo, não há neutralidade no currículo, o currículo é um local de disputa, de destinação de poder, permite uma ambiência atravessada por interesses (Feldmann, 2009, p. 224).

Cabe aos educadores e educadoras do Programa Curumim, a partir de uma perspectiva dialógica, definir os conteúdos e metodologias das ações de educação não formal, em sintonia com o território em que a Unidade está inserida. Tal escolha, longe de ser neutra, envolve responsabilidade política e ética, uma vez que ao privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros, abre-se a possibilidade de afirmar práticas que enfrentem desigualdades históricas.

Nesse sentido, as escolhas curriculares podem constituir-se como instrumento de transformação, orientando-se para a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, para o fortalecimento das vozes das infâncias negras e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e o antirracismo. Em relação a essas escolhas, quanto mais estas se inclinarem à diversidade, maior será a “possibilidade democrática de superação das

desigualdades, das opressões sociais, ético-políticas e educativas” (Feldmann, 2009, p. 229).

O Programa Curumim, em consonância com esse entendimento, tem como objetivos a promoção do desenvolvimento integral e a formação cidadã, que, sob uma perspectiva crítica e emancipatória, orienta-se para a construção da consciência crítica e da justiça social.

Essa concepção implica compreender as experiências e a seleção de conteúdos como parte de um processo em que o currículo não se limita a prescrições formais, mas se constitui nas experiências cotidianas. A metodologia curricular, nesse contexto, se pauta pelo diálogo, pela participação, pela escuta, pela reflexão crítica e pela ampliação de repertórios culturais. O currículo, assim, pode ser compreendido como corpo: corpos que se encontram e interagem, possibilitando o florescimento das subjetividades, a afirmação das identidades e a vivência de fragmentos de autonomia.

O currículo, portanto, não se reduz a uma lista de conteúdos, mas se configura como uma complexidade de vivências e experiências. Nessa perspectiva, é necessário pensar as crianças do Programa como pessoas concretas, situadas em espaço e tempo, atravessadas por múltiplos marcadores sociais (gênero, raça, religião, idade etc.), habitantes do centro ou das periferias ou mesmo de contextos marcados pela ausência de espaços de vida. Como nos lembra Freire (1980) trata-se de considerar pessoas reais, que vivenciam situações concretas em determinados contextos sociais e culturais de sua época, marcadas por lutas, embates e, muitas vezes, pelas mazelas sociais.

Nesse sentido, compreendendo que toda educação é política por ser capaz de transformar tanto a vida individual quanto a vida social dos sujeitos (Freire, 1994), é preciso reconhecer que a abordagem conceitual, estrutural e metodológica do Programa Curumim constitui um instrumento potente no âmbito do Sesc para a transformação social. Contudo, tal potência só se realiza plenamente quando essas dimensões assumem, de forma explícita, o compromisso de enfrentar as desigualdades históricas — em especial as de raça, classe e gênero — que atravessam a sociedade e se refletem no cotidiano destas crianças.

Para Freire (1996), o ato político jamais pode se desvincular de signos educativos, uma vez que toda prática educativa implica escolhas e

intencionalidades. Em sintonia com essa perspectiva, Saul (2010) destaca que o currículo, em sua acepção freiriana, deve ser compreendido como a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, seja no espaço escolar, seja em práticas educativas desenvolvidas fora dele, orientando-se sempre por uma perspectiva crítico-transformadora.

Sob essa concepção é que os educadores exercem o direito de pensar, fazer e experienciar o currículo, respondendo às questões fundamentais: currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem? (Saul, 2010). Assim, o currículo se revela como ato, ação e prática social, como narrativa e construção coletiva, como espaço de disputa política e de saberes, como um dispositivo vivo que se reinventa no encontro entre sujeitos, territórios e experiências.

Um exemplo contemporâneo de currículo crítico e emancipatório é a experiência da Escola Maria Felipa, em Salvador- Bahia, idealizada pela professora e pesquisadora Bárbara Carine Pinheiro. Inspirada em princípios antirracistas e na valorização da identidade negra, a proposta pedagógica da escola busca romper com a lógica eurocêntrica que historicamente orientou a educação brasileira, colocando no centro do processo de ensino-aprendizagem a cultura afro-brasileira, africana e indígena. Nesse sentido, a Escola Maria Felipa constitui-se como um espaço de resistência e reinvenção curricular, em que o conhecimento é produzido de maneira coletiva e situado, reafirmando a educação como prática de liberdade e dessa transformação social.

Pensar o currículo vai muito além da simples definição de conteúdos; implica considerar os profissionais que mediam o processo educativo, os espaços nos quais ele se realiza e os tempos destinados às aprendizagens. O currículo é, assim, uma construção de relações, em que cada elemento — estudantes, educadores, território, formação e tempos — contribui para a significação do conhecimento.

Na Escola Maria Felipa, essa concepção se manifesta até na maneira como as atividades e produtos pedagógicos são apresentados e compartilhados,

Além de formar os/as profissionais da escola, as ações antirracistas que desenvolvemos nos levaram a pensar uma campanha publicitária que envolvesse majoritariamente crianças negras e a contratar pessoas em sua maioria para o corpo de profissionais, principalmente para os espaços de poder da escola (direção, coordenação etc.), a fim de que as crianças se vissem ali representadas e compreendessem que pessoas negras podem estar em quaisquer espaços sociais (Pinheiro, 2023, p. 79).

Reconhecer essa dimensão construída com base em diferentes elementos amplia a compreensão do currículo como um dispositivo vivo, no qual as decisões pedagógicas não se restringem à transmissão de informações, mas envolvem escolhas éticas, políticas e culturais que moldam a experiência de todos os sujeitos envolvidos.

Nesse horizonte, pensar o currículo como ato, narrativa e prática social significa reconhecê-lo como território vivo, atravessado por disputas de sentidos e de saberes. No contexto do Programa Curumim, essa compreensão reforça a potência do currículo como espaço de emancipação, no qual as escolhas educativas não apenas formam sujeitos, mas também constroem possibilidades de futuros mais justos. Ao assumir a diversidade como constitutiva e ao enfrentar as desigualdades históricas, o currículo se transforma em prática política e fundamental.

É preciso desconfiar das palavras e garantir outras tantas. Reconhecer que os discursos não são desprovidos de intencionalidade, mas se constituem como instrumentos de manutenção ou de contestação das relações de poder. A crítica à linguagem, portanto, torna-se fundamental para evidenciar os mecanismos sutis de silenciamento e exclusão que atravessam a experiência social.

Ao ampliar o repertório discursivo e assegurar a presença de narrativas historicamente marginalizadas no currículo, torna-se possível construir práticas mais plurais. Assim, consolida-se uma atuação que não apenas reconhece, mas enfrenta de forma estrutural as desigualdades raciais presentes nos territórios.

2 AMARA: OLHAR-SE NEGRA E RECONHECER-SE NA OUTRA PESSOA

Este capítulo apresenta a descrição de cenas emblemáticas vivenciadas no Programa Curumim que evidenciam como o racismo se manifesta no cotidiano das crianças. As situações relatadas têm como objetivo ilustrar, a partir de uma experiência concreta de trabalho, os modos sutis e explícitos pelos quais as desigualdades raciais atravessam a infância.

A narrativa sobre Amara, uma menina participante do programa, constitui o fio condutor para a reflexão, permitindo problematizar a presença do racismo e suas implicações na constituição da identidade negra desde a infância. Nesse contexto, discute-se o que significa ser uma pessoa negra e, especificamente, uma criança negra inserida em um espaço majoritariamente branco, onde as vivências podem assumir contornos opressores e marcar profundamente os processos de socialização e pertencimento.

2.1 O que é ser negra

*Negro é lindo
 Negro é amor
 Negro é amigo
 Negro também é
 Filho de Deus
 Eu só quero que
 Deus me ajude
 A ver meu filho
 Nascer e crescer
 E ser um campeão
 Sem prejudicar
 Ninguém porque
 Negro é lindo
 Negro é amor.
 Jorge Ben Jor*

Ser negro é lindo. Ser negra é ser linda. Escolher falar sobre negritude a partir da positivação é um gesto político e afirmativo. Durante muito tempo, as representações do povo negro, especialmente nas mídias hegemônicas, estiveram restritas à condição de escravizados, impotentes e subalternizados. Do mesmo modo, no contexto escolar, a história ensinada reduzia a experiência negra à

escravidão, silenciando suas contribuições e potências. Faltavam narrativas que evidenciassem a força, a criatividade, a resistência e a valentia que marcam a trajetória e a cultura negra.

A representação negativada da negritude, associada à ideia de 'ser primitivo', conforme aponta Munanga (1986), tem origem na perspectiva construída pelos colonizadores europeus durante o processo de invasão do continente africano. Nesse contexto, homens e mulheres foram sequestrados e trazidos à força para as Américas, onde essa visão estigmatizada serviu como justificativa ideológica para a escravização e a desumanização dos povos africanos.

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a *priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiraram. A ignorância em relação a história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (Munanga, 1986, p. 9).

É justamente essa visão negativada da negritude que faz com que o preconceito — que muitas vezes antecede e sustenta o racismo — produza tamanha violência e dor para o povo negro. No século XVIII, período em que os grandes pensadores iluministas buscavam elaborar uma ciência geral do homem, seria de se esperar que suas formulações contribuíssem para corrigir a imagem depreciativa atribuída aos africanos e seus descendentes. No entanto, o que se observa é o oposto: tais intelectuais apenas consolidaram estereótipos herdados de períodos anteriores (Munanga, 1986).

No que se refere aos estigmas, Sueli Carneiro (2020) destaca o depoimento da vereadora negra Benedita Silva ao discutir a experiência de mulheres negras e o feminismo negro, evidenciando as múltiplas formas de discriminação e invisibilização que atravessam suas trajetórias.

Eu quero contar uma coisa pra vocês muito dura. Eu já tomei muito banho e botava água sanitária no banho e eu era apenas uma menina...botava água sanitária porque eu tinha que clarear a minha pele e a água sanitária clareava a roupa...Quando tinha casamento, eu enrolava aqueles pedaços de véus que ficavam, eu botava bem comprido porque o que eu queria mesmo era o meu cabelo liso, comprido...até eu entender a minha negritude, o meu cabelinho duro, era alisante mesmo [...] (Carneiro, 2020, p. 54).

Negar a própria negritude não significa ausência de autoamor; ao contrário, muitas vezes revela a intensidade da violência externa que pessoas negras

enfrentam em sua vida cotidiana. A experiência do racismo é tão penetrante que a negação torna-se uma estratégia de autoproteção, uma forma de tentar minimizar o sofrimento imposto pelo olhar discriminatório da sociedade.

Recordo-me de minha mãe, mulher negra, que me fez retirar tranças do cabelo, argumentando que aquilo era “coisa de negro”. De maneira inconsciente, ela buscava me poupar da mesma dor que ela própria enfrentara, da exclusão e dos olhares depreciativos que atravessavam sua vida. Situações como essa demonstram que o impacto do racismo pode ser tão profundo que crianças chegam a internalizar a rejeição de seus próprios corpos e traços étnicos, como no caso de banhos com água sanitária para tentar clarear a pele. Esse nível de não aceitação e sofrimento revela uma dimensão de automutilação simbólica e física, mostrando como o racismo penetra nas experiências mais íntimas e formais da infância, afetando a construção da identidade e da autoestima de forma duradoura.

Ser negro passa pelo desafio de não se ver representado nos espaços e, portanto, não se imaginar neles. Sobre isso, em comparação às pessoas brancas, Pinheiro (2023, p. 46) salienta

A autorrepresentação invariavelmente positiva e a ocupação de todo e qualquer espaço de poder são algumas delas. Pessoas brancas nascem e já são trazidas ao mundo por médicos/as brancos/as (a primeira médica negra que eu vi na vida, eu já tinha 30 anos). Isso faz com que elas, mesmo as brancas pobres, tenham facilidade de projeção subjetiva nesse lugar, ou seja, elas conseguem sonhar mais facilmente em serem médicas do que nós, negros e negras.

Daí a importância de uma construção e circulação de representações de uma negritude positivada. Elas desempenham um papel central na formação da identidade infantil, ao oferecer modelos e referências que afirmem a beleza, a força, a criatividade e a dignidade das pessoas negras. Essas representações proporcionam às crianças condições concretas para elaborar suas próprias narrativas de pertencimento e autoestima.

Ser uma criança negra não a exime de vivenciar dores decorrentes do racismo, por ser criança. É importante compreendê-la sujeito e reconhecer os múltiplos contextos nos quais ela se insere, para assim se atentar para as diversas formas sutis e explícitas pelas quais o racismo permeia sua experiência cotidiana, moldando suas relações, expectativas e possibilidades de pertencimento.

No Programa Curumim, como em muitos espaços sociais de educação ou não, algumas crianças se percebem negras pela primeira vez, dado que em suas

famílias essa dimensão identitária nem sempre é tematizada. Nesse espaço, o encontro com o outro possibilita processos de reconhecimento e espelhamento identitário, nos quais a criança passa a existir também a partir da afirmação de sua negritude.

Entretanto, esse processo frequentemente se dá de maneira dolorosa, pois as crianças, ao vivenciarem situações de racismo, tendem a acreditar que o problema está nelas mesmas, internalizando marcas de exclusão. Como afirma Gomes (2003), a identidade negra é construída em diálogo com o contexto social e em disputa com os mecanismos de opressão. Por isso, torna-se imprescindível um olhar pedagógico que considere todas as existências, reconhecendo a pluralidade da infância e combatendo os mecanismos de silenciamento. Refletir sobre o racismo, como destaca Carneiro (2003), exige coragem, compromisso ético e honestidade intelectual. Assim teremos uma possibilidade para que seja possível sustentar práticas que efetivamente afirmem as crianças negras como sujeitos plenos de direitos (Munanga, 1986).

Um espaço como o Sesc, dada sua relevância social na cidade de São Paulo, pode assumir um papel fundamental na constituição das infâncias dessas crianças, funcionando como um território em que suas identidades são reconhecidas, afirmadas e valorizadas.

2.2 Tensões identitárias em espaços de maioria branca

Partiremos do teste do pescoço: olhe em sua volta. Quantas pessoas negras ocupam este lugar em que você está agora? E em quais posições?

A concepção de lugar aqui utilizada refere-se tanto à dimensão física quanto à subjetiva, considerando que ambas se articulam na construção das experiências e significados vivenciados pelos sujeitos (Munanga, 2005). Nesse sentido, o lugar não se reduz a uma localização geográfica ou a um espaço material, mas constitui-se como um território de sentidos, relações e práticas, que molda as interações e as possibilidades de ação no contexto estudado. Conforme argumenta Milton Santos (2006), o território envolve não apenas o espaço físico, mas também as relações de poder e a apropriação social do espaço, evidenciando sua complexidade e relevância para compreender os processos sociais.

Amara, uma menina de seus nove anos, recém-chegada ao Programa Curumim, permanecia algumas tardes embaixo da pia do ateliê de artes. Era uma menina negra, de pele parda e cabelos crespos, cuja presença, ao mesmo tempo delicada e intensa, chamava a atenção de educadores e colegas. Curiosamente, todos os dias, após o lanche, ela se colocava naquele mesmo espaço apertado, escolhido por ela como refúgio cotidiano. Quando questionada sobre os motivos, respondia que ninguém gostava dela, que não queria brincar, que não estava bem ou, por vezes, simplesmente silenciava, retraindo-se ainda mais. Sua escolha por um lugar escondido, quase invisível aos olhos das outras crianças, revelava não apenas um gesto de recuo, mas também um modo singular de narrar as experiências que atravessava no território. Apesar deste movimento de retração, Amara demonstrava ser uma menina extremamente potente, com colocações brilhantes e pertinentes nas conversas coletivas, revelando criatividade, sensibilidade e capacidade crítica notáveis. Seu esconderijo, portanto, não anulava sua força; antes, evidenciava a complexidade de sua vivência como criança negra naquele espaço, marcada por tensões subjetivas, disputas por pertencimento e tentativas constantes de afirmação de si.

Todas as educadoras e educadores faziam intervenções para que ela se sentisse mais fortalecida para sair e ficar perto das demais crianças. Em uma dessas intervenções, uma educadora, negra, se aproxima e lhe estende a mão. Não lhe estende só as mãos, mas também uma escuta atenta e sensível. Amara passa a contar suas histórias, compartilhar seu cotidiano, suas conquistas, seus “penteados”, sua história.

Esconder-se para não ser vista, esconder-se por não se reconhecer. Não é exagero afirmar que todas as pessoas negras já vivenciaram alguma forma de racismo, seja com plena consciência ou não. Infelizmente, as crianças também não estão livres dessa experiência. A bibliografia consultada apresenta diversos relatos que retratam essas situações, ilustrando um racismo cotidiano e revelando a persistência dessa condição de não se sentir parte ou “a vontade” em um lugar.

Ao longo da caminhada pela vida, aprendi, constatei e, principalmente, senti que as crianças negras carecem de um olhar diferenciado. Um olhar que contemple a sua beleza do jeito como ela é. As crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio. A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com a nossa

agonia. Era uma situação naturalizada. Também nunca percebi que eu não podia ser anjinho porque o meu cabelo não balançava (Gomes, 2021, p. 121).

Sueli Carneiro, em seu curso sobre Dispositivo de Racialidade (Sesc, 2025), aborda esse mesmo fenômeno ao falar sobre o “incômodo de não me sentir bem em um lugar”, destacando como o racismo estrutural e simbólico produz efeitos cotidianos que atravessam o corpo, as relações e a sensação de pertencimento. Nesse sentido, o Programa Curumim configura-se também, assim como a escola, a casa e outros espaços aos quais as crianças pertencem, territórios que afetam a vida pública, a vida privada e a vida íntima, espaços em que a racialidade e a desigualdade se manifestam de forma concreta (Kilomba, 2019).

Quando essa criança encontra uma pessoa negra — aqui representada pela educadora — algo se transforma em sua experiência: ela sente-se mais fortalecida, passa a se reconhecer no outro e encontra referências de pertencimento que até então estavam ausentes. Esse encontro vai além do simples contato; trata-se de um momento de espelhamento identitário, no qual a criança percebe que sua cor, sua história e sua existência têm valor e podem ser afirmadas (Gomes, 2021).

Fanon (2008, p. 15) aponta que “o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro”, destacando a relevância do encontro com pessoas negras para o reconhecimento da identidade e para a construção de autoestima. Essa perspectiva é particularmente útil para compreender a experiência de crianças negras no Programa Curumim, em que situações aparentemente simples, como “tirar uma criança debaixo da pia”, revelam camadas profundas de complexos e inseguranças herdadas de processos históricos de opressão.

Essa constatação — de que uma pessoa negra se percebe de forma distinta e frequentemente como não pertencente a determinados espaços — manifesta-se na diferença de percepção entre sujeitos brancos e negros: enquanto o sujeito branco se reconhece no espaço e percebe sua posição com naturalidade, o sujeito negro permanece atento às expectativas e interpretações alheias sobre sua presença (Kilomba, 2019).

Sobre esse aspecto, Cida Bento chama atenção para a forma como pessoas brancas se identificam e se reconhecem nas instituições, evidenciando os

mecanismos de privilégio e pertencimento que naturalizam sua presença nesses espaços.

Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. Essa presença exclusiva de brancos, aliás, faz parte da realidade da maioria das organizações públicas, privadas e da sociedade civil. Quando isso é rompido pela presença de uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado pelo “diferente”, que por ser na instituição ou no departamento a única pessoa negra, num país majoritariamente negro, expõe os pés de barro do “sistema meritocrático” (Bento, 2022, p. 73).

Assim, ser a única presença negra em determinados espaços pode se revelar uma experiência profundamente opressora. Essa condição, marcada pelo isolamento e pela constante percepção da diferença, leva muitas pessoas negras a se afastarem ou até mesmo a deixarem de ocupar tais lugares, como forma de proteção diante do peso simbólico e psicológico dessa vivência.

Para Fanon (2008, p. 44), “nosso objetivo é outro. O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial”, enfatizando a necessidade de práticas e espaços que promovam emancipação, autoconfiança e o fortalecimento identitário dessas pessoas e aqui, reitero, das crianças negras no Programa Curumim.

2.3 O lugar subjetivo da negritude

Diferentemente do apartheid, “política de segregação racial instituída pelo governo da África do Sul, em 1948, com evidentes vantagens para as minorias brancas dominantes” (Lopes, 2021, p, 67), no Brasil o território usado é oficialmente compartilhado entres os diferentes grupos étnicos que aqui existem. No entanto, na prática e na pele das pessoas negras, esse território vivido não é assegurado. Lélia Gonzales, em seu livro “Lugar de Negro”, expões as diferenciações territoriais e racistas as quais os negros são expostos.

Desde a época colonial, aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O Lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas,, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc. Até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o posto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos

modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzales, 2022, p. 21).

Obviamente, refletir sobre essas posições marginais provoca sentimentos intensos de dor, decepção e raiva, pois revelam as barreiras simbólicas e materiais que ainda estruturam a experiência de pessoas negras. Como observa bell hooks (2019), tais posições funcionam como lembretes de lugares aos quais mal se tem acesso, espaços nos quais é difícil “chegar” ou nos quais simplesmente não se “pode ficar”. Nesse sentido, Kilomba (2019) reforça que essas exclusões não são apenas incidentes isolados, mas efeitos contínuos de uma lógica histórica de marginalização, que atravessa os territórios sociais, educativos e culturais, condicionando as possibilidades de pertencimento e reconhecimento.

Estar em um espaço no qual se possui, formalmente, o direito de presença, mas não se sente a liberdade de ocupar plenamente esse lugar enquanto pessoa negra, equivale à existência de catracas imaginárias que regulam a inclusão e a exclusão. Essas barreiras invisíveis atravessam interações, gestos e olhares, moldando a percepção de pertencimento e a possibilidade de participação efetiva.

O território, embora acessível em termos legais ou institucionais, permanece condicionado por relações de poder e estigmas históricos que sinalizam constantemente quem é visto como legítimo ou não naquele espaço. Assim, a sensação de não pertencimento transforma-se em uma forma sutil, mas poderosa, de segregação simbólica, impactando diretamente na experiência de crianças e adultos negros nos contextos sociais e educativos.

Em outro relato, Kilomba (2019) traz essa ideia de isolamento racial e social no que tange à ocupação desses espaços de maneira individual.

Kathleen fala de isolamento. Ela descreve uma constelação na qual sua própria família negra foram posicionadas como solitária no coletivo branco – como ela di, com exceção dessas duas famílias negras “todo mundo lá era branco”. A constelação na qual pessoas negras são colocadas em posição solitária é uma configuração resultante da segregação e, portanto, uma expressão do racismo; o isolamento de negras e negros é uma estratégia para reassegurar a supremacia branca. Como em uma triangulação, o sujeito negro tem de ser destacado, isto é, isolado, para não dismantelar o consenso branco: uma pessoa negra tudo bem, é até interessante, duas é uma multidão (Kilomba, 2019, p. 170).

Muitas vezes, ser negro ou negra significa aprender desde cedo a se esconder, a não chamar atenção, a ocupar apenas o espaço permitido, a suavizar sua presença e a silenciar suas potencialidades. Outras vezes, implica sentir-se

inadequado para estar em determinados lugares, acreditar que não se é digno, cuidar excessivamente da aparência ou hesitar em ocupar espaços públicos — estratégias silenciosas de autoproteção frente a um mundo que insiste em marcar a diferença.

No Sesc, essa tensão se manifesta de forma emblemática em pequenas, mas significativas boas experiências cotidianas. Uma mulher negra, ao entrar em uma unidade, foi questionada por um atendente se seria gerente de outra unidade — confusão inesperada, pois até então jamais havia sido reconhecida como alguém de alta patente; sua presença era, historicamente, associada a funções subalternas, como a de faxineira. A emoção e a alegria que sentiu naquele instante revelam a potência do reconhecimento, da valorização e da representatividade e a força de uma instituição que se vê e se transforma.

Estar como a única pessoa negra em um espaço ou sentir-se responsável por representar a negritude evidencia, nas palavras de Kilomba (2019) que o acesso das pessoas negras às estruturas institucionais ainda é negado. Cada presença se torna, então, um ato de resistência silenciosa, uma afirmação de pertencimento, e um convite à reflexão sobre como o racismo molda interações, percepções e possibilidades de existência nos territórios que deveriam ser compartilhados.

3 DAYO: FALAR SOBRE NEGRITUDE E GRITAR CONTRA RACISMO

Reconhecer o racismo é o primeiro passo para combatê-lo. Trata-se de um movimento que exige coragem e lucidez, pois o silêncio em torno desse tema apenas reforça sua permanência como estrutura de poder. No campo da educação, esse desafio se mostra ainda mais urgente: é preciso falar sobre racismo com as crianças, não apenas para nomear as violências que atravessam suas experiências, mas também para oferecer ferramentas de resistência, autoestima e pertencimento. A infância não pode ser pensada como um espaço neutro, livre das tensões sociais; ao contrário, é nela que muitas marcas do racismo se instalam de forma precoce e profunda.

Nesse sentido, esse capítulo irá discutir a importância de se abrir espaço para a conversa, para a escuta e para a construção de narrativas antirracistas desde cedo, condição fundamental para transformar o território em um espaço que combate o racismo.

3.1 Reconhecer para combater

Dayo é uma criança de aproximadamente dez anos, de pele escura, cabelos sempre raspados e sorriso aberto e gentil. No Programa Curumim, é reconhecido entre as crianças como um dos mais habilidosos nos esportes, recebendo o apelido de “Pelé”. A repetição desse apelido, aparentemente carinhosa, reforça um imaginário que associa sua identidade à performance esportiva, limitando a leitura de sua complexidade enquanto sujeito. Algo que sempre chama atenção é o fato de nunca vermos seu cabelo crescer; ele aparece, dia após dia, com os fios rente ao couro cabeludo, o que suscita perguntas sobre as condições, pressões ou hábitos que o levam a manter esse padrão. Em um contexto de negritude infantil, essa escolha — ou imposição — pode carregar significados relacionados a disciplina, controle do corpo, pertencimento ou até à tentativa de evitar comentários, discriminações e interpretações sobre seu cabelo natural.

É um menino extremamente doce, com um sorriso que se abre pelo canto da boca, revelando uma timidez expressiva, mais contida que expansiva. Nas rodas de conversa, dificilmente se coloca em palavras, optando quase sempre pelo silêncio.

Ainda assim, seu corpo fala: ele acompanha atentamente cada fala, movendo a cabeça em sinal de escuta ativa, de concordância, de presença. Seu silêncio não é desinteresse, mas outra forma de participação, atravessada por gestos sutis e delicados. Essa postura revela muito sobre a forma como ele negocia seu lugar no grupo — não pela disputa verbal, mas pela observação cuidadosa, pela gentileza e pela escuta sensível. É um menino cuja doçura e atenção contrastam com o estereótipo do menino negro forte, rápido e esportivo, lembrando-nos da urgência de enxergar para além das expectativas raciais e reconhecer a pluralidade de modos de existir que cada criança negra expressa no território.

À primeira vista, o apelido de “Pelé” pode parecer uma simples brincadeira, mas ele carrega implicações raciais profundas, posicionando a criança em estereótipos associados à negritude e ao corpo negro no esporte, e reproduzindo, ainda que de forma sutil, dinâmicas de discriminação.

O racismo antinegro no Brasil cunhou alguns termos de zombaria em que se ressaltam as características étnicas daqueles a quem são dirigidos. Alguns desses apelidos acabaram por torna-se pseudônimos de famosos artistas, esportistas etc. Vejam-se, por exemplo, nessa Enciclopédia, Alvaiade, Azulão, Blecaute, Cafu, Cafuringa, Chocolate, Escurinho, Jamelão, Macalé, Mussum, Rosa Branca, Sabará, Veludo, etc. Numa listagem superficial, podemos incluir outros apelidos relacionados a supostas características “raciais”, como Gorila, Timbó, Lamparina, Meia-noite, Sabu, Feijoada, Neguinho, Fumaça, Macumba, Marrom, Beijola, Índio, Cuscuz, Roxinho, Azeitona, Jaburu, Cipó, Pai Tomás, Miquinha, Tiziu, Bom-Cabelo etc. (Lopes, 2014, p. 67).

Em um dia de Programa Curumim, Dayo se aproxima de uma das educadoras negras, cabisbaixo e hesitante, e compartilha uma experiência daquele instante:

- Uma menina me parou e disse que se eu deitasse no chão, ela pisaria em mim, porque o chão é preto e eu também.

A educadora o escuta atentamente, o abraça e pergunta:

- E como você se sentiu?

- Não gostei. Isso é racismo, não é?

A educadora então valida a informação e juntos nomeiam e procuram quais os caminhos para que essa situação pudesse ser cuidada. Eles então decidem juntos que irão conversar com a criança que lhe causou essa dor e Dayo prefere falar sozinho, mas conta com o apoio da educadora que lhe garante um espaço seguro para enfrentar a experiência.

Essa vivência mostra que o Programa Curumim, embora seja um espaço de cuidado e educação, não está imune às manifestações do racismo estrutural e cotidiano. Ser criança negra em um território como este implica lidar com relações de poder presentes na sociedade, mesmo em contextos que promovem o desenvolvimento, a aprendizagem e o pertencimento. Reconhecer essas dinâmicas e oferecer suporte às crianças é parte essencial do trabalho educativo, permitindo que elas se afirmem como sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias histórias.

Dayo se fortalece enquanto criança negra ao reconhecer, nomear e ampliar suas referências identitárias, processo que constitui um verdadeiro espelhamento, permitindo-lhe compreender e afirmar sua negritude a partir do encontro com o outro. Essa construção não se restringe à dimensão simbólica, mas se manifesta concretamente em sua capacidade de reivindicar direitos, contestar situações de discriminação e afirmar sua presença no território.

O racismo é uma violência perversa e profunda. Reconhecer sua existência é ao mesmo tempo doloroso e potencializador, pois compreender que ele se constitui como uma estrutura de poder independente do indivíduo retira o peso da culpa pessoal (Munanga, 2005; Kilomba, 2019). Nomear o racismo, entender suas formas de operação, sua historicidade e conhecer estratégias de enfrentamento são ferramentas essenciais para a ação crítica e transformadora, permitindo que indivíduos e coletivos se fortaleçam na luta contra a desigualdade racial (Fanon, 2008; Munanga, 2005).

Em a Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, Nei Lopes conceitua o racismo como

Doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc. sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade. A formalização do racismo como doutrina coube a Joseph- Arthur de Gobineau, em seu *Essai sur L'Inégalité des races humaines*, publicado em 1853. A ele seguiram-se outros autores, consolidadores do que se passou a denominar "racismo científico" (Lopes, 2014, p. 575).

Aline Lemos da Cunha (2015) evidencia em seu verbete sobre racismo, a partir da obra de Paulo Freire para o Dicionário Paulo Freire (2015), passagens em que o autor manifesta de forma explícita sua indignação diante das práticas racistas enraizadas nas relações sociais. Trata-se de registros importantes, pois revelam não

apenas a dimensão crítica de Freire, mas também sua compreensão de que a luta contra o racismo é indissociável do processo educativo e da construção de uma sociedade mais justa. Destaca-se, em especial

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire salienta que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (2004, p. 36) no que estão incluídas as manifestações racistas. Destaca que práticas discriminatórias como as que envolvem racismo, ofendem “a substantividade do ser humano” e negam radicalmente a democracia (2004, p. 36). Freire insiste que aquele/a que se torna machista, racista, classista precisa assumir que é um/a transgressor/a da natureza humana (2004, p. 60) (Streck; Redin; Zitkoski, 2015, p. 340).

Contar a historicidade do racismo para Dayo e nomeá-lo significa instrumentalizá-lo, oferecendo-lhe ferramentas simbólicas e conceituais para compreender a violência que sofreu. Quando uma criança negra aprende a reconhecer que a dor que sente não é individual ou fruto de alguma falta pessoal, mas resultado de uma estrutura histórica de opressão, ela passa a elaborar esse sofrimento de outra forma, transformando-o em consciência crítica. Superar o silenciamento, empoderando Dayo e reafirmando suas qualidades perante o grupo, significa romper com a lógica de inferiorização e abrir espaço para que ele e outras crianças negras possam se enxergar em um lugar de potência, beleza e dignidade. Trata-se, portanto, de um movimento pedagógico e político, que afirma identidades e desconstrói estigmas.

Chamar crianças por apelidos que fazem referência a suas características físicas é uma prática comum, infelizmente, nos espaços de socialização infantil. Esse tipo de violência simbólica, muitas vezes mascarada de brincadeira ou diversão, revela o que Kilomba (2019) denomina de sadismo racial, em que crianças negras tornam-se alvo de escárnio e ficam à mercê de agressões que marcam seus corpos e subjetividades.

O racismo, portanto, não é inocente nem neutro; ao contrário, ele é intencional e estrutural. Não se trata de um simples desconhecimento ou de uma ausência de informação sobre o outro – o negro - mas sim de uma operação consciente e inconsciente de projeção do indesejável no corpo negro.

Como afirma Kilomba (2019), o racismo é uma construção branca, que se vale da atribuição de estigmas, defeitos e inferioridades ao sujeito negro, transformando-o em depositário das angústias e medos do grupo dominante. Trata-

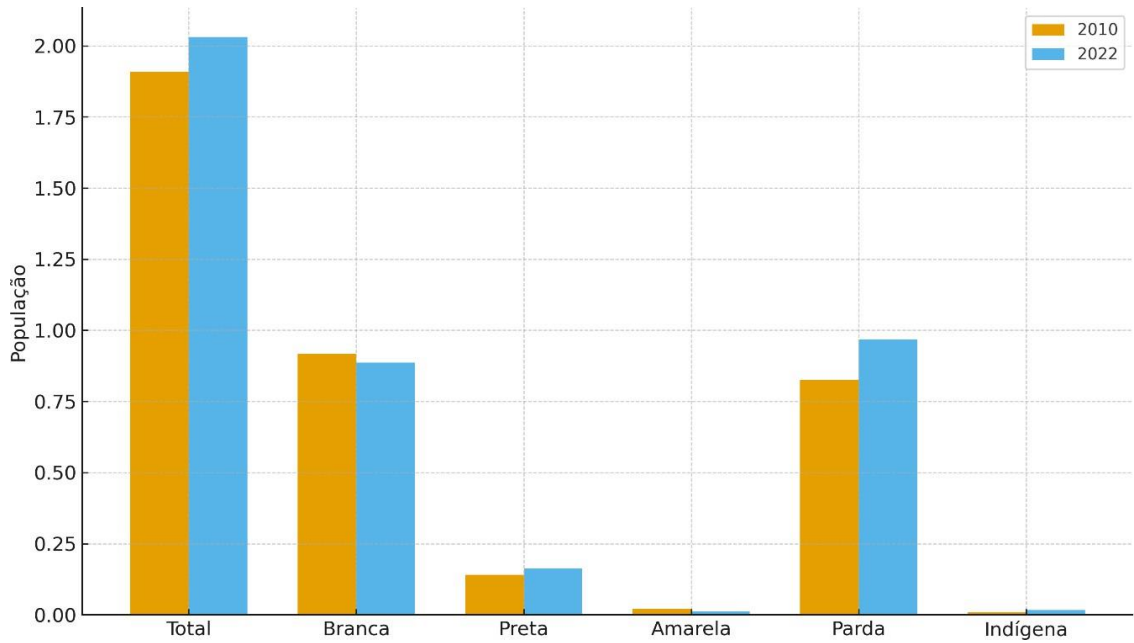
se, assim, de um dispositivo de poder que naturaliza a exclusão, legitima a violência e mantém as hierarquias raciais. Ao deslocar para o outro tudo aquilo que é considerado impuro, feio ou indesejado, o racismo reforça um imaginário coletivo no qual a branquitude se afirma como norma e o negro é constantemente colocado na posição negativa. Esse imaginário coletivo sobre o racismo pode ser desafiado quando apresentamos os relatos das pessoas negras e os dados estatísticos que evidenciam as violências sistemáticas sofridas por essa população.

Embora o geógrafo Milton Santos afirme que já dispomos de dados suficientes sobre o racismo, a questão central reside no uso que se faz dessas informações. Ele destaca que, embora esses dados estatísticos sejam essenciais, nem sempre são facilmente acessíveis. Nesse sentido, reforça que é fundamental aumentar a representatividade dos negros na política e nos espaços de poder e decisão, a fim de promover mudanças efetivas (Geledes, 2025).

Para Carneiro (2020), ao investigar as relações entre racismo e feminismo negro na década de 1980, apontava a precariedade de dados estatísticos referentes à população negra no Brasil. Quase quatro décadas depois, a situação pouco se alterou: ainda que existam levantamentos oficiais e pesquisas acadêmicas, tais informações não circulam amplamente nem mobilizam a sociedade em geral. Uma simples busca por dados atualizados revela não apenas a escassez, mas também a falta de difusão pública desses números, o que impede que a desigualdade racial provoque a devida indignação social. Em outras palavras, a invisibilização estatística contribui para a naturalização da desigualdade. Afinal, não parece relevante que a maioria saiba, por exemplo, que pessoas brancas ganham, em média, significativamente mais do que pessoas negras em condições semelhantes de escolaridade e ocupação.

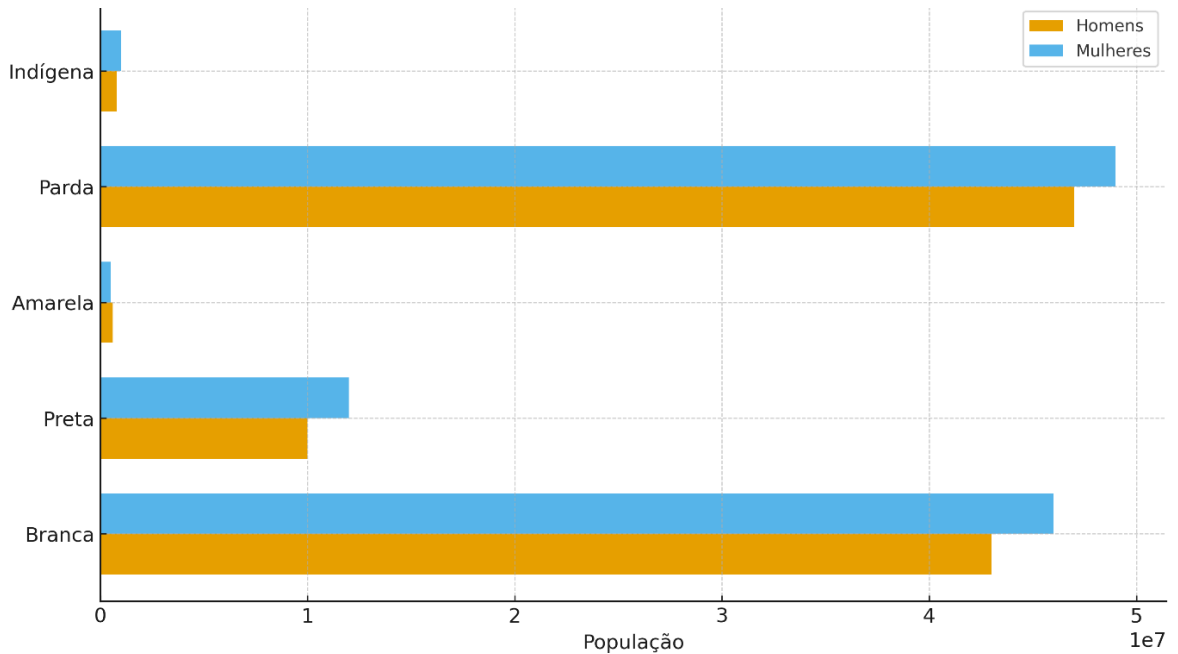
De acordo com uma pesquisa divulgada pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), com base no Censo Demográfico de 2022 do IBGE, a distribuição racial da população brasileira é a seguinte: 43,5% de brancos e 55,4% de negros, sendo a população negra composta por pretos e pardos.

Figura 1 - População residente por cor ou raça – Brasil, 2010 e 2022



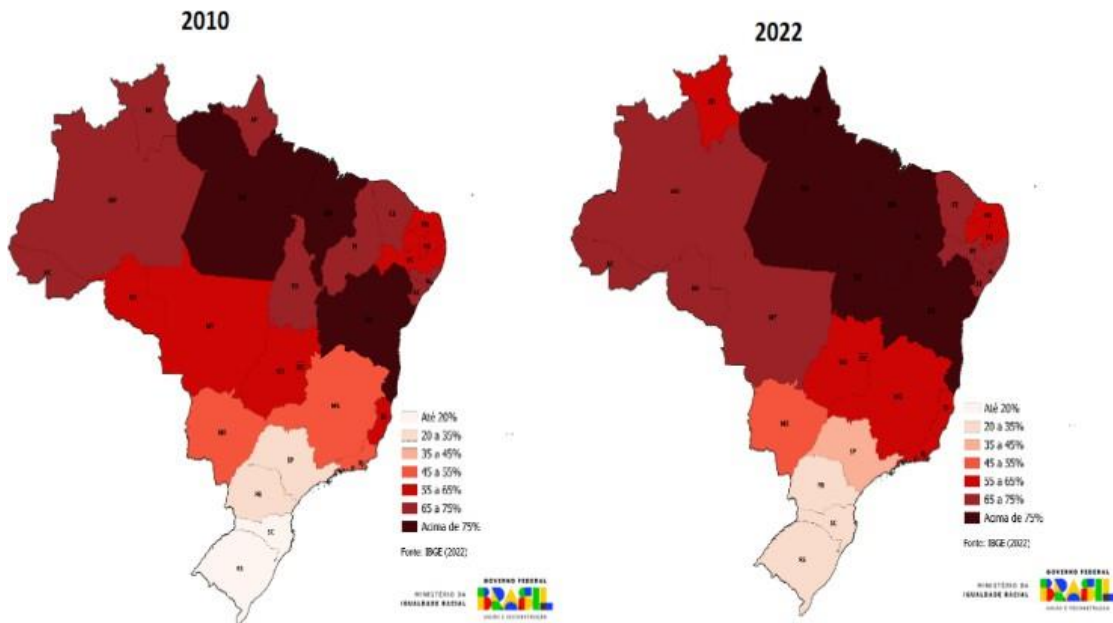
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 e 2022.

Figura 2 - População residente por cor ou raça, segundo sexo – Brasil, 2022



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 e 2022.

Figura 3 - Proporção da população negra (preta ou parda), por unidade federativa, 2010 e 2022



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 e 2022.

Conforme apontado pelos dados do Censo Demográfico de 2022, analisados pelo Ceert (2022), observa-se uma tendência de crescimento da população negra no Brasil — incluindo pretos e pardos — em contraposição à redução, em números absolutos, da população branca, quando comparados aos dados do Censo de 2010. Essa mudança demográfica consolida um processo já perceptível desde o Censo de 1991 e está relacionada, em grande medida, ao fortalecimento do reconhecimento identitário por parte da população afrodescendente. Esse processo de autoafirmação tem sido impulsionado pela ampliação do debate público sobre o racismo, a discriminação e as desigualdades raciais, bem como pela maior visibilidade das expressões culturais que problematizam o racismo e seus impactos na sociedade brasileira (EBC, 2024) (Ceert, 2025).

A identidade negra, nesse contexto, deve ser compreendida como uma construção política e coletiva, fruto da articulação de diferentes movimentos negros ao longo da história. Esses movimentos reconheceram que a vivência do racismo no Brasil ultrapassa as distinções fenotípicas entre pretos e pardos, pois ambos são igualmente submetidos a estruturas de exclusão, marginalização e violência. Assim,

afirmar-se negro é também um ato de resistência frente a uma sociedade profundamente marcada pelo racismo.

Outra pesquisa divulgada pelo Ceert, realizada por Muniz, Santos e Gonçalves (2016), revela um panorama ainda mais preocupante em relação ao racismo no Brasil.

Quadro 1 - Dados sobre desigualdades raciais na infância e juventude no Brasil

Aspecto	Dado
Pobreza, Educação	Criança negra tem 70% mais risco de ser pobre e 30% mais chance de estar fora da escola do que criança branca (Unicef)
Trabalho Infantil	64,78% das crianças e adolescentes que trabalham são negros
	93% das crianças e adolescentes em trabalho doméstico são meninas negras
Violência Letal	77% dos jovens assassinados (15 a 29 anos) são negros
Sistema Socioeducativo	67,7% dos adolescentes internados em São Paulo são negros
Situação de Rua	71,8% são do sexo masculino, 45,13% têm entre 12 e 15 anos, 72,8% são negros

Fonte: Adaptado de Muniz, Santos e Gonçalves (2016), Unicef, Anistia Internacional.

As pessoas negras são as que mais morrem no Brasil e, conseqüentemente, se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Poder-se-ia dedicar muito tempo a descrever as inúmeras situações de opressão e exclusão que atravessam o cotidiano dessas pessoas, refletindo os efeitos do racismo estrutural em diferentes esferas da vida.

É fundamental ressaltar que a apresentação de dados sobre racismo e desigualdade não tem como objetivo perpetuar uma narrativa de vulnerabilidade, mas sim evidenciar o racismo enquanto um fenômeno concreto e estrutural. Embora o foco principal deste estudo seja a valorização e a afirmação dos espaços ocupados por pessoas negras, torna-se imprescindível expor essas evidências para comprovar a existência do racismo e suas conseqüências na vida dessas pessoas, fortalecendo, assim, a luta por sua superação

Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação* (2019), narra experiências de racismo cotidiano a partir da perspectiva de mulheres negras. Ela recorda um episódio em que uma funcionária da universidade a abordou perguntando: “Você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os” (Kilomba, 2019, p. 62). A autora expressa indignação diante do questionamento, afinal, como a

funcionária poderia determinar “de onde ela é”? Esse episódio evidencia a maneira como pessoas negras são frequentemente tratadas como não lugar, deslocadas ou sem direito à presença plena em certos espaços. Para se afirmar e garantir seu acesso, Kilomba (2019) apresentou sua carta, que funcionava como uma espécie de passaporte, legitimando sua mobilidade naquele ambiente, assim como acontece naturalmente com pessoas brancas.

De maneira semelhante, no Programa Curumim, o uso de uniformes, credenciais e outros instrumentos de identificação possibilita que as crianças negras se apropriem do espaço e afirmem seu direito à presença, proporcionando-lhes mecanismos de pertencimento e reconhecimento em territórios que, assim como tantos outros, poderiam excluir suas existências. Não se trata de uma construção ideal de significado, mas evidencia que, enquanto para uma criança branca o uniforme pode representar apenas um símbolo institucional, para uma criança negra ele funciona como um instrumento fundamental para a sensação de segurança e pertencimento, mesmo que essa consciência ainda não esteja plenamente formada.

O racismo existe.

Cotidianamente, pessoas negras expressam as dores e violências causadas pelo racismo. No entanto, suas experiências muitas vezes só são reconhecidas e legitimadas quando documentadas em pesquisas ou relatadas por testemunhas. Essa necessidade de validação externa evidencia a invisibilização histórica das vivências negras e reforça a urgência de práticas e estudos que coloquem suas vozes no centro da análise, reconhecendo-as como portadoras de saberes legítimos sobre as estruturas de opressão que atravessam suas vidas.

3.2 É preciso e precioso falar sobre racismo com as crianças

Nei Lopes em seu livro “O Racismo explicado aos meus filhos” (2007) utiliza-se das narrativas, de cenas do cotidiano para explicitar de maneira simples e objetiva questões tão profundas e que marcam dolorosamente pessoas negras. Ao explicar o que é racismo, por exemplo ele diz:

Isso de achar que um grupo de pessoas da mesma cor ou da mesma origem tem sempre obrigatoriamente o mesmo tipo de comportamento, isso é uma ilusão. E essa ilusão, quando se dá em relação a alguém diferente de nós, parte de uma idealização que fazemos de nós mesmos. Nessa idealização, nós nos achamos superiores, melhores do que aquele que é

diferente de nós na aparência, na origem ou nas duas coisas juntas. E isso tem um nome: racismo (Lopes, 2007, p. 11).

Essas conversas não são fáceis; ao contrário, implicam tocar em feridas profundas e, muitas vezes, enfrentar a incerteza sobre como conduzi-las. Costumo afirmar que, nesse processo, são as próprias crianças que nos indicam os caminhos, sinalizando suas percepções, limites e necessidades, e oferecendo pistas valiosas para uma mediação sensível e transformadora.

No Programa Curumim realizamos constantemente as rodas de conversas, um formato que promove a troca de experiências, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, sendo bastante utilizada para temas que envolvem diversidade, valores, cultura e temas sociais, como o racismo. Essas rodas promovem a escuta e o compartilhamento sensível de suas vivências.

Como estratégia pedagógica adotada ao longo dessa pesquisa, a roda de conversa se mostrou um instrumento potente para a escuta sensível, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Inspirada em metodologias participativas, a roda favoreceu a horizontalidade nas relações e criou condições para que as crianças se sentissem seguras para expressar seus sentimentos, vivências e percepções sobre temas sensíveis, como a escola, o pertencimento e o racismo. Entre nós – eu e as crianças - nomeamos essas rodas de “Resenha Curumim”.

Em uma dessas rodas, ao abordarmos os desafios enfrentados no ambiente escolar, um dos meninos compartilhou que havia sido chamado de "macaco" por um colega. A partir desse relato, outras crianças negras rapidamente ergueram as mãos e repetiram, em coro: "eu também, eu também, eu também". A espontaneidade desse momento revelou não apenas a frequência com que situações de racismo são vividas por essas crianças, mas também o silenciamento que frequentemente as acompanha.

O grupo era composto também por crianças brancas. Instaurou-se um silêncio coletivo e, naquele instante, os olhares entre mim e as crianças negras estabeleceram uma conexão que transcendia as palavras – um gesto de reconhecimento e acolhimento mútuo, mediado por um sentir compartilhado diante de uma dor comum. A cena, ainda que breve, evidenciou o quanto o racismo atravessa precocemente a experiência de subjetivação das crianças negras e como

a roda de conversa pode funcionar como um espaço de elaboração simbólica dessas vivências.

Tais episódios reforçam a importância de criar, na escola e em contextos educativos, espaços em que o diálogo sobre o racismo seja possível e seguro, e em que as crianças negras possam se reconhecer e se fortalecer coletivamente, rompendo com o isolamento e a individualização das violências que vivenciam.

3.3 Reconhecimento do corpo negro

Revisitar as memórias e trajetórias do corpo negro é um exercício necessário para compreender como, ainda na contemporaneidade, essas corporalidades seguem marcadas por estigmas, violências e processos contínuos de desumanização. Os corpos negros foram historicamente construídos a partir de uma lógica colonial que os classificava como subalternos, descartáveis e destituídos de alma — corpos marcados pela dor, pelo silenciamento e pela negação da humanidade.

A tragédia da diáspora africana, que lançou milhões de africanos nos porões dos navios negreiros em condições degradantes, ecoa ainda hoje nas estruturas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades raciais no Brasil. Essas marcas da história não são apenas registros do passado, mas continuam a operar no presente como mecanismos simbólicos e materiais de opressão.

O corpo negro carrega, portanto, uma memória coletiva ancestral, que se manifesta tanto na dor quanto na resistência. Fanon (2008) já apontava que o corpo negro é permanentemente objeto de olhares que o reduzem, exotificam ou fetichizam, negando-lhe a possibilidade de subjetivação plena. Em seu relato, Kilomba (2019) evidencia como, desde a infância, crianças negras se percebem como "fora do lugar", sem referências positivas de pertencimento ou histórias que se assemelhem às suas. A ausência de corpos e narrativas que afirmem a experiência negra contribui para a construção de uma identidade fragmentada, muitas vezes permeada por sentimentos de inadequação e exclusão.

Nesse sentido, falar de representatividade negra na infância e nos espaços educativos não é apenas uma questão estética ou simbólica: trata-se de uma

estratégia política de reconhecimento de si e reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas.

Como afirma Feldmann (2022), a perspectiva humanizadora que buscamos não pode ser ingênua nem abstrata, mas deve se concretizar em ações que enfrentem diretamente o racismo, as desigualdades sociais e todas as formas de exclusão. A educação, nesse contexto, assume um papel central na promoção de práticas humanizadoras que reconheçam a pluralidade de histórias, culturas e vivências que compõem o tecido social brasileiro.

Em relação ao papel da instituição, trago o Professor Dr. Danilo de Souza Morais (2016) que discute a política de reconhecimento, sobre a articulação da igualdade e da diferença de forma substancial. Não basta incluir a diversidade nos discursos: é preciso criar estruturas institucionais capazes de garantir direitos e dignidade às populações historicamente marginalizadas.

Sua análise dos Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e de Saúde (CNS) revela dois modelos distintos de política de reconhecimento: o primeiro voltado para a reinterpretação do nacional, por meio da valorização das relações étnico-raciais na educação; o segundo, mais próximo da noção de igualdade substantiva, voltado para a reparação das desigualdades na área da saúde.

Entre junho e julho de 2022 o Sesc São Paulo realizou o Censo da Diversidade, que representou um marco importante para a compreensão do perfil interno da instituição. Com a participação de 6.761 colaboradores, correspondendo a 86,2% do quadro funcional, a pesquisa revelou aspectos significativos sobre a composição de gênero e raça no ambiente de trabalho (Sesc, 2025).

Observa-se que a maioria do quadro é composta por mulheres (51,6%), enquanto os homens representam 48,4%. Em relação à cor ou raça autodeclarada, 12,6% dos colaboradores se identificam como pretos e 25,1% como pardos, totalizando 37,7% de pessoas negras. A proporção de pessoas brancas é de 59,6%, à qual se somam 2,4% de pessoas amarelas — classificadas junto aos brancos devido à proximidade socioeconômica — resultando em 62% de pessoas brancas, enquanto 0,3% se declararam indígenas (Sesc, 2025).

Ao analisar o cruzamento entre gênero e cor ou raça, destaca-se que 17,8% são mulheres negras e 19,8% homens negros, enquanto mulheres brancas representam 33,7% e homens brancos 28,4% do quadro. Esses dados permitem

compreender a interseção entre gênero e raça dentro da instituição, oferecendo subsídios essenciais para a elaboração de políticas internas voltadas à promoção da equidade, à valorização da diversidade e à construção de um ambiente de trabalho inclusivo no Sesc São Paulo (Sesc, 2025).

No campo educacional, a efetivação da Lei nº 10.639/03 e sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE) representam avanços institucionais importantes, também para o SESC São Paulo, no que se refere à educação não formal. A luta por representatividade negra nos diferentes espaços de educação passa, portanto, pelo direito à memória, à história e à construção de um imaginário coletivo que valorize a ancestralidade africana e afro-brasileira como parte constitutiva da identidade nacional.

Por fim, falar sobre o corpo negro é falar também de resistência. É afirmar que, apesar das tentativas históricas de apagamento, esses corpos carregam em si potências criativas, afetivas e políticas que desafiam cotidianamente a lógica da exclusão. Reconhecer essas trajetórias é não apenas um ato de justiça histórica, mas também um compromisso ético com a construção de um futuro em que a dignidade de todas as existências seja efetivamente garantida.

4 BINTU: SER CRIANÇA NEGRA E SER LIVRE

Ser uma criança negra em um país estruturalmente racista é, muitas vezes, enfrentar desde cedo o silenciamento, a negação e o não pertencimento. Neste último capítulo será discutido o lugar da infância como espaço potencial transformador, capaz de romper com essas narrativas excludentes, desde que sejam garantidas experiências de espelhamento positivo, reconhecimento e liberdade.

A construção de uma infância negra verdadeiramente livre exige a valorização da identidade, da ancestralidade e da potência de existir em sua plenitude. Isso só se torna possível quando os espaços — especialmente os educativos — se transformam em territórios potencializadores das infâncias negras, onde o brincar, o aprender e o sonhar sejam atravessados por referências que afirmem a dignidade e a beleza de ser negro desde a infância.

4.1 Espelhamento positivo: o poder de se reconhecer e ser reconhecida

Bintu era uma menina de 11 anos, retinta, de cabelos crespos e volumosos, e mais alta do que a média das meninas de sua idade. Sua presença forte chamava atenção antes mesmo que ela pronunciasse qualquer palavra. Quando nos vimos pela primeira vez, senti algo que só posso descrever como um “amor à primeira vista”: um reconhecimento imediato, silencioso e profundo, como se nossas trajetórias tivessem se cruzado muito antes daquele encontro.

Apesar de sua estatura mais elevada e da postura firme, Bintu buscava meu colo com a delicadeza de uma criança pequena. Sentava-se aconchegada, encaixando-se sem cerimônia, como se aquele gesto já fosse parte de nosso cotidiano. Entre nós havia uma identificação imediata — uma forma de nos reconhecermos enquanto pessoas negras que compartilham experiências, olhares e compreensões que não precisam ser explicadas. Era como se, no simples ato de se aproximar, ela dissesse: “Eu te vejo. Você me vê.”

Todos os dias, antes do início das atividades do Programa Curumim, Bintu caminhava até a sala dos educadores para me dar “bom dia”. Nunca era apenas uma saudação: vinha sempre acompanhada de um abraço longo, inteiro, daqueles

que permitem que o corpo afunde no outro por alguns instantes. Às vezes buscava colo; outras, apenas confirmava a nossa presença mútua no mundo, reafirmando um vínculo que se fortalecia diariamente.

Nos dias de piscina, havia um cuidado especial reservado para nós duas. Bintu procurava minha ajuda para cuidar de seus cabelos crespos, e esse gesto ultrapassava a dimensão prática. Era um momento de intimidade construída, de confiança profunda, de troca silenciosa sobre o que significa, para meninas negras, aprender a amar e a proteger seus próprios fios. Nessas pequenas rotinas — arrumar o cabelo, abraçar, sentar no colo, desejar bom dia — consolidávamos um espaço de afeto e segurança que, para ela, tinha valor formativo e simbólico.

Esse vínculo revela a importância do espelhamento positivo, conceito fundamental para compreender o processo de construção da identidade racial na infância. Para uma criança negra, ver-se refletida em uma figura adulta que compartilha traços, histórias e afetos semelhantes pode ser profundamente transformador. O encontro entre educadora e criança se torna, então, uma experiência de reconhecimento mútuo e, muitas vezes, de reparação simbólica.

A história de Bintu, menina negra, retinta e crespa, ilustra com delicadeza essa potência. No contexto do Programa Curumim, a presença de uma educadora negra não apenas acolheu sua subjetividade, mas reafirmou sua existência como legítima e valiosa. O carinho trocado, os abraços diários e os momentos de cuidado com o cabelo tornaram-se atos políticos de afirmação e pertencimento — práticas que sustentam a construção de uma identidade negra forte, segura e consciente dentro de um território educativo que, muitas vezes, ainda carece de referências positivas.

Como destaca Pinheiro (2023, p. 81), “crenças racistas fazem com que mulheres e homens negros não recebam carinho”, e isso se manifesta inclusive na dificuldade de tocar e cuidar de cabelos crespos ou trançados. Romper com essa lógica implica reconstruir afetos e práticas que validem a estética e o corpo negro como digno de cuidado, de toque e de amor. Por isso, “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p. 20). A representatividade não é, portanto, um detalhe: é ferramenta de emancipação.

Nesse mundo contemporâneo de influências e influenciadores, Vanda Machado nos lembra que

Não é possível compreender uma comunidade sem pensar nas referências da sociedade que a contém e suas influências nem sempre benéficas. Muitos foram os fatores que influenciaram o meu modo de pensar e de me relacionar com pessoas, desde as crianças iguais a mim, nos engenhos de açúcar e nas casas de farinha, até mais tarde quando atuei nos subúrbios como educadora, catequista e militante (Machado, 2017, p. 31).

A presença de educadores negros e negras no Programa Curumim tem papel estruturante nesse processo. Não se trata apenas de diversidade estatística, mas de recriar o território educativo como espaço onde a infância negra possa existir em sua inteireza. Em outras palavras, educadores são, também, influências e influenciadores que podem romper com o ciclo de invisibilização ao qual crianças negras estão historicamente submetidas.

O uso de dizer que o que nos distingue fundamentalmente das máquinas e da inteligência artificial é a nossa existência singular, marcada pela experiência humana e pelo ser. Reconhecer-se no outro, especialmente por meio das narrativas compartilhadas, é o que verdadeiramente nos torna vivos e conscientes de nossa humanidade. As histórias e vivências negras, carregadas de memória, resistência e identidade, constituem um patrimônio insubstituível que transcende qualquer processamento mecânico ou algorítmico. Enquanto a tecnologia pode replicar informações, apenas nós podemos vivenciar, sentir e transformar essas narrativas em elementos essenciais para a construção de sentido, pertencimento e emancipação.

4.2 Romper o lugar da não pertença

Ser criança negra é, muitas vezes, ocupar um espaço que historicamente não lhe foi destinado. O racismo constrói esses corpos como “fora do lugar”, como afirma Kilomba (2019, p. 57), impedindo que crianças negras se sintam verdadeiramente pertencentes aos espaços que frequentam, inclusive os educativos. Nesses espaços, a liberdade torna-se condicional e a igualdade, frequentemente, uma promessa adiada.

Carneiro (2020) nos alerta que liberdade e igualdade são valores intrínsecos à condição humana, mas também são conquistas constantemente ameaçadas.

As mulheres de minha geração compreenderam o sentido das palavras liberdade e igualdade em função da sede que a ausência de liberdade e igualdade nos provocou. E essa sede era tão intensa que transformou as noções de liberdade e igualdade nos princípios mais caros às pessoas de

nossa geração, porque além de entender que liberdade e igualdade são valores intrínsecos e inegociáveis para a pessoa humanas, descobrimos também que para conquistá-las e mantê-las é preciso muita disposição de luta e uma vigilância permanente para defendê-las, porque liberdade e igualdade são bens que estão sempre sendo colocados em perigo por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, por diferentes variações do machismo, pelo racismo e as discriminações étnicas e raciais, pelos fundamentalismos religiosos, pelos neoliberalismos, pelas globalizações (Carneiro, 2020, p.108-109).

Assim como na luta das mulheres negras, lutamos para que essas crianças negras tenham liberdade para serem o que são, para ocuparem espaços sem serem constantemente vigiadas, limitadas, censuradas ou estereotipadas. E para isso, é preciso educar com coragem, como dizia Paulo Freire, assumindo o compromisso com práticas libertadoras, antirracistas e verdadeiramente democráticas.

Reconhecer o direito de ser criança — de brincar, de ser cuidada, de ser ouvida e de experimentar o mundo com encantamento — implica reconhecer, de modo indissociável, o direito à infância negra, historicamente negado e atravessado por práticas de controle, silenciamento e desumanização. Ao problematizar o que significa liberdade para uma criança negra dentro de um espaço educativo, Pinheiro (2023) nos convoca a tensionar os limites impostos a essas infâncias. Tal questionamento deve orientar e desafiar permanentemente educadores, gestores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a construção de práticas efetivamente antirracistas.

4.3 Território potencializador das infâncias negras

Pensar o território como espaço educativo é reconhecer que ele vai muito além do espaço físico: é um lugar de memórias, afetos, identidades e disputas simbólicas. Para as infâncias negras, o território pode ser tanto um espaço de exclusão quanto de potência. Historicamente, crianças negras foram marginalizadas das ideias idealizadas de infância, que muitas vezes associam o ser criança à inocência, leveza e fragilidade — características normalmente atribuídas a uma branquitude hegemônica. Nesse contexto, a negritude infantil foi e ainda é muitas vezes lida por meio de estereótipos que negam o direito ao cuidado, ao brincar e à proteção.

Transformar o território em um espaço potencializador das infâncias negras é, portanto, um ato político e pedagógico. Isso exige que os espaços educativos —

formais e não formais — sejam planejados com intencionalidade antirracista. É preciso garantir que crianças negras possam se ver, se reconhecer e se sentir parte dos espaços que ocupam. Isso passa pela presença de educadores negros, pelas referências culturais afro-brasileiras no cotidiano, pelo combate a práticas discriminatórias e pela escuta qualificada de suas vozes e experiências.

Um território que potencializa as infâncias negras é aquele que acolhe essas crianças por inteiro, sem reduzir sua existência a estigmas como “indisciplinadas”, “resistentes demais” ou “problemáticas”. É um espaço que rompe com a lógica da correção constante e do controle, oferecendo, em vez disso, possibilidades reais de expressão, afeto, criação e pertencimento. Nele, o cuidado é um direito inegociável, e a educação é vivida como construção coletiva de humanidade, dignidade e liberdade.

Promover esse tipo de território exige coragem para rever práticas, reformular currículos e enfrentar imaginários racistas que, muitas vezes, estão enraizados até mesmo nas intenções mais bem-intencionadas. É criar um chão seguro para que as crianças negras possam ser, sonhar e existir sem medo. Porque toda infância merece ser vivida plenamente — e a infância negra, tantas vezes negada, precisa ser garantida, fortalecida e celebrada.

Nesse sentido, a educação antirracista deve produzir infâncias dignas para as crianças negras — infâncias onde elas possam existir para além dos estereótipos e das reduções. Não são “meninos problemas”, “favelados”, “matáveis”. São crianças com sonhos, afetos, criatividade e futuro. Como afirma Santos (2025 p. 76), precisamos criar espaços onde as crianças negras possam afirmar-se negras, construir imagens próprias de si e elaborar táticas para enfrentar o racismo.

E como nos convoca Pinheiro (2023, p. 84), “é preciso enegrecer os espaços”. Isso significa mudar quem entra, quem educa, quem decide e quais histórias são contadas. Significa, também, rever as políticas institucionais garantindo que a diversidade racial não seja apenas tolerada, mas valorizada como princípio formativo.

Calçar-se nas narrativas negras significa assumir a centralidade de uma história que, durante séculos, foi silenciada, negada e invisibilizada. Essa afirmação não se limita a relatar experiências individuais, mas busca compreender a natureza das questões estruturantes das desigualdades raciais no Brasil. O reconhecimento

da presença e da potência do povo negro é um ato político que confronta a dificuldade histórica de pertencimento a espaços sociais e institucionais marcados pelo racismo estrutural (Gonzalez, 1988; Ribeiro, 2019).

Dizer “esse agora é meu lugar” representa a afirmação de pertencimento e resistência diante do apagamento histórico. Para educadoras e educadores negros, ocupar espaços educacionais implica responsabilidade ética e política. Ser referência para crianças negras é inspirá-las, demonstrando que seus corpos, identidades e histórias são dignos de reconhecimento. hooks (2013) enfatiza que a educação deve atuar como espaço de libertação, possibilitando a construção de uma identidade afirmativa e fortalecedora.

A educação antirracista vai além do ato de nomear a negritude. Como ressaltam experiências cotidianas, não é necessário dizer a uma criança que ela é preta: o mundo já o faz constantemente – muitas vezes de forma violenta. Cabe aos espaços de educação e aos educadores o fortalecimento dessas crianças por meio da comunicação positiva, do elogio, do acolhimento e da afirmação de sua beleza e humanidade (Fanon, 2008).

Ser referência na educação não se reduz à visibilidade. Implica compromisso ético, responsabilidade política e consciência da função social desempenhada. A certeza do próprio lugar e da responsabilidade que ele carrega transforma a educação em território de luta e de reconhecimento positivo da identidade.

Atualmente o Programa Curumim do Sesc constitui um exemplo concreto da articulação entre educação não formal e promoção de protagonismo negro. Ao oferecer atividades culturais, artísticas e pedagógicas, o programa cria espaços nos quais crianças negras podem se reconhecer, se fortalecer e construir identidade, rompendo com os padrões de invisibilidade racial. Nessas experiências, o cuidado pedagógico não se limita à transmissão de conhecimento, mas inclui a valorização da corporeidade, da cultura e da história afro-brasileira, fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoestima das crianças (Morais, 2016; Ribeiro, 2019).

Ao atuar no território educativo do Curumim, o educador negro e/ou a educadora negra assumem papel de referência, modelando formas de se reconhecer e se afirmar no mundo. Este protagonismo pedagógico evidencia que a educação é um lugar de responsabilidade, resistência e afirmação identitária,

transformando práticas cotidianas em estratégias de empoderamento para a infância negra.

A construção de narrativas negras na educação é um exercício de protagonismo, responsabilidade e cuidado. Inspirar crianças negras, afirmar suas identidades e fortalecer sua presença nos territórios educativos é essencial para a formação de sujeitos conscientes de sua história e de seu valor. A educação, formal ou não formal, deixa de ser apenas prática profissional e torna-se uma política de libertação, afirmando pertencimento e resistência.

ACHADOS CENTRAIS DA PESQUISA: DINÂMICAS RACIAIS NAS INFÂNCIAS DO CURUMIM

Cena 1 - A fila do almoço

Em uma tarde aparentemente comum, as crianças aguardavam na fila para o almoço. Duas crianças brancas conversavam animadamente sobre o futuro e sobre o que desejavam “ser quando crescessem”. A primeira afirmou, entusiasmada: “Vou ser grafiteira!”. A outra respondeu, prontamente: “Só não seja negra!”. Diante do meu espanto, a primeira criança tentou contornar a situação dizendo: “Você está doida? Falar isso na frente dela, que é ‘quase negra’? ”, gesticulando aspas com os dedos ao pronunciar “quase”. Eu fiquei em silêncio por um tempo, olhando para eles, e então começamos a conversar sobre o que era ser negro, para eles.

Esse breve episódio revela múltiplas camadas de significados. Primeiramente, explicita a associação depreciativa entre negritude e algo indesejável — associação que, como aponta Munanga (2005), é resultado de um longo processo histórico de desumanização, no qual a identidade negra foi construída como sinônimo de inferioridade. Em segundo lugar, evidencia a naturalidade com que crianças brancas se sentem autorizadas a enunciar frases racistas, sem considerar seus efeitos. Cavalleiro (2001, p. 102) já havia mostrado que o racismo na escola – e coloco aqui como em diferentes espaços de educação não formal também - “não é um fato

esporádico, mas cotidiano, sutil e profundamente estruturado nas relações entre as crianças”.

Além disso, o uso da expressão “quase negra”, acompanhada do gesto de aspas, sinaliza um mecanismo de desidentificação racial, que funciona como apagamento ou deslocamento da identidade negra do outro. Esse mecanismo remete ao que Fanon (2008) chama de “negação da negritude”, estratégia pela qual o olhar branco tenta controlar, nomear ou redefinir corpos negros a partir de seus próprios referenciais.

Essa cena confirma que as crianças, mesmo muito jovens, já elaboram discursos racializados e reproduzem hierarquias sociais. Isso reafirma a urgência do letramento racial como prática pedagógica fundamental. Petronilha Gonçalves e Silva (2005) destaca que a educação das relações étnico-raciais deve se constituir como compromisso institucional, convocando educadores, estudantes e famílias a enfrentar o racismo em sua dimensão estrutural e cotidiana. Da mesma forma, hooks (2013) defende uma pedagogia da transgressão ética, capaz de questionar relações de poder e afirmar identidades historicamente silenciadas.

Como afirma Fanon (2008, p. 91), “não há neutralidade possível nas relações raciais”: o silêncio, o riso cúmplice ou a omissão também produzem efeitos materiais. Assim, enfrentar o racismo no cotidiano implica construir condições permanentes para que todas as crianças — negras e brancas — compreendam a estrutura racial do país e possam desenvolver formas de convivência mais éticas e justas.

A intervenção realizada nessa cena evidencia que a pedagogia antirracista se constrói tanto a partir das palavras ditas quanto das não ditas. Minha presença mobilizou as crianças a refletirem, por si mesmas, sobre o impacto daquela fala para uma pessoa negra. Ao reconhecerem minha identidade racial, demonstraram compreender que algo naquele enunciado era inadequado. Quando lhes perguntei o que significava ser uma pessoa negra, responderam que “não era isso” que queriam dizer, mas que não desejavam que a colega sofresse. Tal reação revela que já elaboram um entendimento — ainda que tácito — de que ser negro, em nossa sociedade, está associado ao sofrimento. Assim, ao afirmarem que “não queriam ser negros”, as crianças expõem a internalização precoce das hierarquias raciais e dos sentidos desumanizantes que estruturam o imaginário social brasileiro.

Cena 2 - Roda de conversa sobre imitar macacos

Em outra ocasião, um grupo de crianças chegou agitado, relatando que um dos meninos havia imitado um macaco para outro colega. Acolhemos imediatamente o menino negro que fora alvo da agressão. Em um pequeno grupo, ouvimos seu relato; em seguida, reunimos a turma em roda para conversar sobre o ocorrido.

Dirigi-me primeiramente às crianças negras: expliquei que a imitação de macaco ou qualquer referência desse tipo dirigida a pessoas negras constitui racismo — e racismo é crime. Reforcei que aquilo não era brincadeira e que elas deveriam procurar imediatamente um educador ao vivenciarem situações semelhantes. Observamos que as crianças negras assentiam com a cabeça, erguiam as costas, pediam a palavra. Relataram situações vivenciadas na escola, no ônibus, ou entre vizinhos. Havia dor, mas também reconhecimento mútuo.

Depois, dirigi-me às crianças brancas, repetindo: imitar macaco é racismo; racismo é crime; não é brincadeira; e não pode ser reproduzido nem tolerado. Expliquei que, embora pessoas negras lutem há séculos contra essa violência, essa luta não deveria ser apenas delas — é responsabilidade de todos.

Nesse momento, várias crianças passaram a olhar para os próprios braços tentando identificar se eram negras ou brancas. Algumas se surpreenderam quando me identifiquei como mulher negra. Foi um momento de forte emoção e, ao mesmo tempo, de abertura para diálogos profundos sobre raça, identidade e pertencimento.

Esse episódio permite compreender que vivenciar o racismo não é o mesmo que reconhecê-lo. Como argumenta Lélia Gonzalez (1988), a ideologia da democracia racial opera justamente produzindo o não reconhecimento da violência racial — “um modo brasileiro de manter a ordem racial sob o disfarce da cordialidade” (Gonzalez, 1988, p. 65). Sueli Carneiro (2003) reforça que o racismo no Brasil se expressa por meio de sutilezas, ambivalências e silenciamentos que dificultam sua nomeação.

Essa lógica se articula com o que Mbembe (2018) denomina necropolítica: a produção desigual de vidas vulneráveis, inclusive na esfera simbólica, em que certas infâncias são marcadas como menos dignas de proteção. Nesse contexto, quando crianças negras relatam que já foram imitadas como macacos ou evitadas no

ônibus, estão descrevendo experiências de desqualificação de sua humanidade — processo que tem efeitos subjetivos e materiais ao longo da vida.

Cena 3 - Autorreflexão e análise das cenas

A investigação realizada no âmbito do Programa Curumim permitiu evidenciar elementos fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais na infância e para a construção de práticas educativas antirracistas no contexto da educação não formal. Entre os principais achados, destaca-se, em primeiro lugar, a centralidade das narrativas como dispositivo metodológico e político. Ouvir as crianças e educadores — suas percepções, experiências, sentimentos e modos de significar o mundo — mostrou-se essencial para compreender como o racismo é vivido e elaborado no cotidiano. As cenas analisadas nesta pesquisa produziram pistas potentes para uma etapa futura, que inclua um espaço sistemático de escuta das crianças, reconhecendo-as como sujeitos epistêmicos capazes de produzir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o território que habitam.

Outro achado relevante diz respeito à importância da representatividade de corpos negros no espaço educativo, especialmente para crianças negras. As interações observadas evidenciaram que a presença de uma educadora negra não opera apenas como referência identitária, mas como um lugar de posituação da negritude, de espelhamento positivo e de construção de segurança afetiva e política. A identificação entre crianças negras e adultos negros possibilita vivências de reconhecimento — experiências que, como mostram autores como Munanga e hooks, funcionam como contranarrativas ao imaginário racista que desumaniza ou inferioriza sujeitos negros. Assim, o vínculo estabelecido entre educadora e crianças negras, como se observou em diversas situações etnográficas, não é um dado menor: ele constitui um dispositivo pedagógico que desloca estigmas, amplia possibilidades e produz pertencimento.

A presença de corpos negros em posições de cuidado, autoridade e referência simbólica mostrou-se fundamental para a construção de autoestima, pertencimento e horizontes possíveis para as crianças negras. Essa presença, contudo, não pode ser romantizada nem tratada como solução isolada: ela deve ser acompanhada de condições institucionais, respaldo pedagógico e compromisso antirracista da equipe de forma ampla.

Diante das cenas descritas, impõe-se uma outra pergunta fundamental: as/os educadoras/es não negras/os não deveriam também se implicar na educação das relações étnico-raciais? A resposta é, inequivocamente, sim. Como afirma Cavalleiro (2001), o racismo não é um problema exclusivo da população negra; ele é produzido e sustentado pela branquitude, e somente uma ação coletiva pode desestabilizá-lo. Ou seja, este trabalho fez um destaque para o lugar da pessoa negra educadora de maneira positivada, mas não nega a responsabilidade da pessoa não negra nesta luta antirracista.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004), a construção de práticas educativas antirracistas exige que todos os profissionais reconheçam seus próprios privilégios, reavaliem currículos e discursos, e busquem formação continuada. hooks (1994) acrescenta que educadores brancos precisam assumir uma postura ética de desconstrução ativa das hierarquias raciais, comprometendo-se com ambientes que acolham e afirmem identidades marginalizadas. Munanga (2005) reforça que a escola – e mais uma vez, os espaços de educação não formal também, são um dos principais espaços de reprodução — e também de ruptura — do racismo. Assim, sua transformação depende da participação rigorosa e sensível de educadores negros e não negros.

A análise das situações vividas no Programa Curumim revelou que as crianças mobilizam referências raciais para interpretar o mundo e a si mesmas, e que fazem isso a partir das experiências afetivas, simbólicas e estruturais às quais têm acesso. Tais achados reforçam o que Fanon (2008) já afirmava: a consciência racial se constitui desde muito cedo, especialmente em contextos em que a branquitude é tomada como norma e universalidade. Assim, o estudo confirma a urgência de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a presença do racismo, mas que atuem intencionalmente para desestabilizar sua reprodução.

Em relação aos dados estatísticos expostos neste trabalho, eles fornecem evidências contundentes sobre a persistência do racismo no Brasil, revelando desigualdades em áreas como educação, saúde, renda e violência. Contudo, é nas narrativas — individuais e coletivas — que emergem as nuances do racismo atitudinal. Como observa Carneiro (2003), esse nível subjetivo se manifesta nas

expectativas diferenciadas dirigidas a pessoas negras, nos gestos, olhares, omissões e microviolências presentes nas interações cotidianas.

Assim, articular estatísticas e narrativas é fundamental para compreender a complexidade do racismo na sociedade brasileira. As cenas observadas no Programa Curumim demonstram que o racismo se inscreve no cotidiano das infâncias e precisa ser enfrentado por meio de práticas pedagógicas intencionais, contínuas e coletivas — práticas que abram espaço para que crianças negras existam com dignidade e liberdade, e para que crianças brancas atuem na desconstrução das hierarquias raciais. É possível e oportuno que este debate também considere e implique as crianças.

É fundamental que as diretrizes para as relações étnico-raciais estejam inscritas nos documentos orientadores do Programa Curumim, de modo a assegurar que essa iniciativa — tão relevante para a sociedade brasileira e reconhecida como referência em educação não formal — continue a exercer sua função em consonância com uma sociedade que não deva mais aceitar o racismo, como o fez por tanto tempo. Trata-se também de honrar conquistas históricas dos movimentos negros, que há décadas lutam para que instituições educativas assumam, de forma explícita e responsável, o compromisso com a equidade racial e com o enfrentamento ao racismo em todas as suas dimensões.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicam que a promoção de uma educação comprometida com a justiça racial exige, de forma articulada, a abertura de espaços para que as crianças expressem suas narrativas e produzam conhecimento sobre suas próprias experiências; o fortalecimento de presenças negras significativas no cotidiano educativo, ampliando repertórios de identificação e possibilitando a construção de uma imagem positiva do ser negro; o envolvimento ético e contínuo de educadores brancos em processos formativos que confrontem privilégios e posições de poder; e a incorporação desses princípios nos documentos curriculares e diretrizes institucionais do Programa Curumim, de modo a garantir práticas estáveis e efetivas de combate ao racismo e de promoção das relações étnico-raciais. Esses elementos, quando integrados, constituem fundamentos essenciais para transformar as experiências infantis e consolidar uma pedagogia verdadeiramente antirracista.

O Programa Curumim constitui um território profundamente potente de educação, onde inúmeras Amaras, Dayos e Bintus circulam, criam, narram e experimentam mundos. Ali, as crianças vivenciam arte, brincadeiras, exploração do espaço e práticas que ampliam seus repertórios culturais, sociais e de vida. É por elas — e com elas — que seguimos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e plural. Participar deste programa do Sesc São Paulo como educadora é não apenas uma responsabilidade ética, mas também um privilégio que reafirma diariamente a importância da educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 01 out. 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. -2025. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GELEDES. Instituto da Mulher Negra. 2025. **Milton Santos**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. [Relato autobiográfico]. In: PINHEIRO, Ana Cristina; PASSOS, Joana Célia dos (org.). **Infâncias negras: experiências, saberes e lutas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: MAHRC, N. (org.). **Educação e relações raciais**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de mulher**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez – obras selecionadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLMAN JONES, Stacy Linn; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (Eds.). **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. [S.l.]: Cobogó, 2019.

LOPES, Nei. **O Racismo Explicado aos Meus Filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro Edições / Grupo Summus, 2014.

LOPES, Nei. **Dicionário da Antiguidade Africana**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

MORAIS, Danilo de Souza. **Diferenças étnico-raciais e políticas de reconhecimento**: perspectivas a partir do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Nacional de Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNIZ, Edna; SANTOS, Shirley; GONÇALVES, Juliana (colab.). Impacto do racismo na saúde mental de crianças e adolescentes negros. *In*: SILVA JÚNIOR, Hédio; TEIXEIRA, Daniel (orgs.). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos**: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: CEERT, 2016.

NÓVOA, António (org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

PEREIRA, Jesus Vasquez (coord.). **Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil – PIDI**. São Paulo: Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo, 1980.

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

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Leya, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2006.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura (org.). *Território: globalização e fragmentação*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

SANTOS, Patrícia Janaína. **Rio que esquece onde nasce, seca e morre: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Programa Curumim do Sesc São Paulo.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2010.

SESC. Serviço Social do Comércio. **Carta da Paz Social.** Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 1971. Disponível em: [Portal Sesc RJ](https://portal.sesc.rj.gov.br/). Acesso em: 20 set. 2025.

SESC. Serviço Social do Comércio. **Jornada Curumim: educar para a convivência e a cidadania.** São Paulo: Serviço Social do Comércio – Administração Regional no Estado de São Paulo, 2022.

SESC. Serviço Social do Comércio. **Institucional.** 2025. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). PIDI – **Programa Institucional de Desenvolvimento Infantil.** Rio de Janeiro: SESC, 1986.

SESC SP. Serviço Social do Comércio – São Paulo. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais: fundamentos, princípios e práticas. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 15-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz; SILVA, Luis Fernando Lima e. Aprendizagens interdisciplinares significativas: Filosofia em interlocução com a arte. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 768–787, abr./jun. 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STÜRMER, Arthur Breno. **Território: usos e significados de um conceito.** Revista Espaço Acadêmico, Assis, v. 17, n. 199, p. 80–90, dez. 2017.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei (orgs.). **Desigualdade racial no Brasil: indicadores e desafios.** Brasília: IPEA, 2008.

TRILLA, Jaume. **A educação não formal.** Porto Alegre: Artmed, 2008.