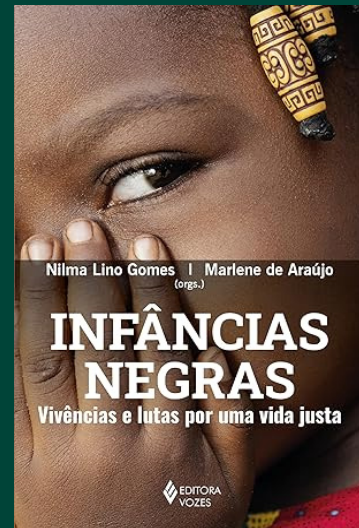





RESENHAS

<https://doi.org/10.1590/1980531412634>



# Infâncias negras: Lutas para a garantia de direitos e por uma vida justa

-  Douglas Barbosa Werneck<sup>I</sup>  
 Natalino Neves da Silva<sup>II</sup>  
 João Marcelo dos Santos Pereira<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; dbw146@yahoo.com.br

<sup>II</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; natalgerais@gmail.com

<sup>III</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil; jonymarcel@hotmail.com

## Como citar esta resenha

Werneck, D. B., Silva, N. N. da, & Pereira, J. M. dos S. (2026). Infâncias negras: Lutas para a garantia de direitos e por uma vida justa [Resenha do livro *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*, N. L. Gomes & M. de Araújo, Orgs.]. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Resenha e12634. <https://doi.org/10.1590/1980531412634>

Recebido em: 2 FEVEREIRO 2026 | Aprovado para publicação em: 24 MARÇO 2026



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Sob organização de Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo, o livro *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*, publicado pela editora Vozes em 2023, é fruto das pesquisas conduzidas e das vivências derivadas das práticas pedagógicas de seus autores e autoras. A coletânea aborda questões relacionadas à experiência do racismo na infância, à construção da identidade racial, à educação infantil antirracista e à resistência e luta por direitos, considerando a interseccionalidade com outros marcadores sociais, como classe, gênero e território.

O primeiro capítulo, “Infâncias e relações étnico-raciais: A tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos”, de Marlene de Araújo e Nilma Lino Gomes, analisa as relações étnico-raciais na infância e seus impactos em crises como a pandemia de covid-19.

As autoras mostram como desigualdades sociorraciais já presentes se agravaram ainda mais, atingindo sobretudo crianças negras, pobres e periféricas, que, além da precarização das condições de vida, enfrentaram violências simbólicas e materiais que comprometeram seus direitos fundamentais.

O texto evidencia como crianças negras internalizam desde cedo estereótipos negativos, afetando sua autoimagem e suas interações sociais. Confrontadas com representações excludentes de beleza e comportamento, elas desenvolvem ideias de inadequação, com efeitos psicológicos negativos. Daí a urgência de práticas pedagógicas antirracistas no âmbito da educação infantil, que promovam reconhecimento e valorização das identidades negras na escola.

O capítulo defende uma educação que reconheça saberes diversos: através da justiça cognitiva, propõe romper a hegemonia eurocêntrica e abrir as instituições à diversidade epistemológica, incluindo saberes de culturas historicamente marginalizadas; e, por meio da justiça curricular, toma o currículo como instrumento de superação de desigualdades, garantindo que crianças, sobretudo negras e indígenas, se vejam representadas e respeitadas.

As autoras apontam que muitos/as educadores/as resistem em tratar a raça como categoria central, perpetuando, com isso, silenciamentos e a invisibilidade de crianças negras. Tal resistência espelha a dificuldade social de enfrentar o racismo justamente em um espaço que deveria promover a equidade e a justiça sociorracial.

Por fim, o capítulo destaca a necessidade de transformar práticas educativas e a formação docente. Essa formação deve orientar-se por uma educação antirracista, comprometida com a justiça sociorracial e a superação das desigualdades raciais e de classe, reconhecendo as infâncias negras e suas especificidades e revendo currículos e práticas escolares.

O segundo capítulo, “O bem-viver e o ubuntu das crianças quilombolas”, de Patrícia Maria de Souza Santana, promove interlocuções entre as filosofias do bem-viver, oriundas dos povos indígenas latino-americanos, e do ubuntu, de origem bantu, nas experiências das crianças do Quilombo Mato do Tição (Jaboticatubas-MG).

Essas filosofias partem da interdependência entre humanos e natureza, propondo uma vida comunitária regida por harmonia e respeito. No contexto quilombola, isso se expressa na organização da vida comum e nas aprendizagens infantis, em que as crianças aprendem e reproduzem solidariedade e cuidado com a natureza.

A discussão articula-se às suas vivências, destacando pertencimento identitário, territorial e sociocultural. As experiências comunitárias quilombolas observadas demonstram resistência ao eurocentrismo e ao individualismo, vínculo com o território e busca pela manutenção das tradições com o objetivo de ressignificar as suas identidades.

O texto também aborda o impacto do racismo, especialmente no ambiente escolar, onde relatos de discriminação e violência racial são recorrentes. Violências simbólicas e materiais, insultos e exclusões acabam por moldar negativamente a experiência da infância negra no Brasil.

Como o bem-viver, a filosofia ubuntu valoriza a comunidade em detrimento do individualismo. A noção “eu sou porque nós somos” sintetiza um humanismo relacional, em que a pessoa se realiza no cuidado mútuo. Esses valores aparecem no Quilombo Mato do Tição desde cedo, quando as crianças participam de atividades comunitárias e culturais, além de aprenderem sobre solidariedade e interdependência.

A prática de cuidado entre as crianças – em que as mais velhas cuidam das mais novas – reflete reciprocidade enraizada na cultura quilombola. Essa prática, vista como responsabilidade natural, integra a socialização, fortalece laços comunitários e contribui para uma identidade coletiva, como em diversas culturas africanas e indígenas.

Ao incorporar o bem-viver e o ubuntu em suas práticas cotidianas, as crianças oferecem alternativa às lógicas individualistas e eurocêntricas. Suas vivências mostram que a resistência cultural e a preservação de identidades ancestrais são atos de enfrentamento de opressões raciais e sociais, fortalecendo a vida comunitária e a conexão com a natureza.

O terceiro capítulo, “Hoje é dia de festa maior/êh, viva, êh, viva!”, de Maria Goreth Herédia Luz, Yone Maria Gonzaga e Ridalvo Félix de Araújo, apresenta uma prática educativa na Comunidade Quilombola dos Arturos (Contagem-MG) para ampliar reflexões sobre infâncias e pertencimento étnico-racial.

O texto indica também que outras propostas baseadas em valores civilizatórios afro-brasileiros vêm sendo aplicadas em espaços escolares e não escolares, sobretudo após a Lei n. 10.639 (2003), atualizada pela Lei n. 11.645 (2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9.394, 1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena em instituições de ensino públicas e particulares da educação básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Resolução n. 1, 2004).

As autoras ressaltam a tese de ativistas e intelectuais negros/as de que o racismo estrutural limita o acesso de crianças negras a seus direitos sociais e humanos. Também apontam a escassez de pesquisas sobre crianças negras, defendendo ampliar estudos e colocar a categoria racial no centro das discussões sobre infâncias negras e educação.

Em Minas Gerais, a Comunidade Quilombola dos Arturos mantém tradições integradas ao cotidiano das crianças, fundamentais à construção de identidades raciais. As crianças atuam ativamente na transmissão dessas tradições, protagonizando a perpetuação de saberes ancestrais. Esse processo contrasta com o ambiente escolar fora do território, onde enfrentam discriminação e negação de suas vivências e conhecimentos.

A experiência dos Arturos exemplifica uma educação antirracista transformadora, enraizada nas tradições e realidades das crianças, enquanto a escola “comum” necessita acolher as infâncias negras em suas diferenças. Essa dualidade explicita a complexidade dos desafios por uma educação mais equitativa no Brasil.

O quarto capítulo, “Camaradas fazem geografias negras na infância e na adolescência”, de Aline Neves Rodrigues Alves, analisa trajetórias geográficas e socioespaciais de crianças e adolescentes negros, tomando a canção “Morro Velho”, de Milton Nascimento, como exemplo das desigualdades sociorraciais e espaciais que moldam suas vidas.

O texto denuncia a ausência de protagonismo das crianças negras nas narrativas hegemônicas e propõe um olhar para as geografias negras, reconhecendo que esses sujeitos produzem espaços e sentidos a partir de suas vivências e resistências cotidianas.

Com base na Comunidade Quilombola do Barro Preto (Santa Maria de Itabira-MG), a autora mostra o vínculo profundo das crianças com o território e a história coletiva. Entrevistas e mapas mentais revelam a territorialização do quilombo e identidades tecidas em memórias familiares e comunitárias. A geografia local se organiza como resistência: as crianças aprendem a valorizar a cultura e a reexistir diante da marginalização histórica.

As geografias negras se apresentam como espaços de resistência e recriação, nos quais crianças quilombolas, ao narrar histórias e projetar sonhos, desafiam narrativas hegemônicas e afirmam sua contemporaneidade. Essa perspectiva se fortalece na crítica ao apagamento de experiências negras nas ciências geográficas, por muito tempo centradas em referências da branquitude e eurocêntricas.

Em parceria com as comunidades, escolas quilombolas valorizam memórias e saberes locais, contrapondo-se a formatos tradicionais que ignoram especificidades das infâncias negras. No Quilombo Barro Preto, a escola integra os mais velhos às atividades pedagógicas, tornando tradições e memória coletiva eixos do processo educativo.

O quinto capítulo, “Lutas antirracistas: A voz de meninas negras na educação infantil”, de Ademilson de Sousa Soares, Lisa Minelli Feital e Regina Lúcia Couto de Melo, discute as lutas antirracistas na educação infantil, com foco na representatividade e na experiência de meninas negras, afirmando que o racismo se manifesta de maneira acentuada sobre as crianças negras, o que revela desigualdades sociorraciais estruturais, tendo a educação infantil como um espaço para enfrentá-las.

O capítulo analisa duas situações ocorridas em escolas de Belo Horizonte (em 2005 e 2018). Na primeira, Sofia (criança negra com 5 anos de idade) indaga a professora também negra se ela é “professora de verdade”, revelando a associação de mulheres negras aos serviços gerais e a falta de representatividade na docência. Na segunda, Dandara (criança negra) recusa ser designada como empregada em uma brincadeira de casinha, confrontando a tentativa dos colegas de colocá-la em papel subalterno; sua firmeza indica consciência de identidade e lugar social.

As experiências de Sofia e Dandara mostram como o racismo estrutural e estruturante atravessa o cotidiano infantil, moldando percepções sobre o lugar da mulher negra nos espaços educativos, mas também evidenciam maior nível de consciência para reagir, como no caso de Dandara ao reivindicar a posição de dona da casa. Destaca-se também a atuação da professora negra como modelo positivo, reforçando a representatividade e fortalecendo processos de construção de identidades raciais.

O capítulo sublinha a necessidade de ampliar pesquisas sobre a infância negra no Brasil e defende que estudos sobre as vivências das crianças negras podem aprofundar a compreensão dos desafios e fundamentar a construção de uma educação infantil capaz de promover a equidade racial.

O sexto capítulo, “Infâncias de mães e de filhas/os: Educação das relações étnico-raciais em famílias inter-raciais”, de Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, analisa experiências de educação de mães negras de camadas populares e suas memórias de infância, que influenciam a forma como educam os filhos em relação a raça e gênero. Marcas de uma infância atravessada por sobrecarga de trabalho e preparação para cuidar da casa e da família estão presentes nas práticas atuais, mas muitas buscam quebrar o ciclo, permitindo infâncias mais lúdicas, menos centradas no trabalho.

Apesar de rupturas com práticas tradicionais, os traços das normas vividas na infância, sobretudo nas assimetrias de gênero, persistem evidentes nos relatos sobre a educação de filhas, muitas vezes preparadas para papéis de cuidado e responsabilidade. A pesquisa evidencia a complexidade de práticas que oscilam entre reafirmar estereótipos e inventar formas de educar para um futuro menos marcado por desigualdades raciais e de gênero.

O capítulo contribui para o debate sobre relações étnico-raciais e educação ao mostrar como famílias inter-raciais lidam com a transmissão de valores culturais e a construção da identidade racial num contexto que frequentemente reforça a exclusão.

Ao refletir sobre a infância negra, o livro contribui para as áreas da educação infantil e da educação das relações étnico-raciais. A coletânea se apresenta relevante tendo em vista as produções acadêmicas incipientes acerca das infâncias negras e quilombolas.

Ao trazer experiências concretas das crianças negras nas escolas e em suas comunidades, o livro alinha-se com a concepção de educação emancipatória e libertadora. *Infâncias negras* é uma obra que se destina aos/as profissionais e pesquisadores/as da educação que se interessam pelas áreas da educação infantil e da educação das relações étnico-raciais em intersecção com as lutas pelos direitos sociais e humanos.

Por fim, ao indagar acerca de possibilidades de vivências das infâncias negras por uma vida justa que se dá por meio de lutas sociais, a obra denuncia as desigualdades sociorraciais que incidem sobre as crianças pobres, negras, quilombolas, indígenas e do campo e anuncia também caminhos inspirados em experiências concretas para a construção de novos e outros valores comunitários e civilizatórios afro-brasileiros.

## Referências

- Gomes, N. L., & Araújo, M. de. (Orgs.). (2023). *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*. Vozes.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- Nascimento, N. (1967). Morro velho [Música]. In *Travessia*. Ritmos-Codil.
- Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. (2004). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2004/res012004.pdf>