



## “QUAL A SUA COR? EU SOU GALEGO”: AS CRIANÇAS DO QUILOMBO GAMELEIRO E A PRODUÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS CINGIDAS PELO RACISMO ESTRUTURAL

FERREIRA, Roseane Abreu <sup>1</sup>  
MACEDO, Maria do Socorro Barbosa <sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho (GT):** GT 2 – Infâncias, Juventudes e Processos Educativos

### **RESUMO**

No Sertão alagoano, refletir sobre as crianças negras quilombolas a partir do território tem motivado pesquisas que revelam subjetividades historicamente invisibilizadas e evidenciam infâncias atravessadas por dimensões étnico-raciais. Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Quilombo Gameleiro, no âmbito do PIBIC–UNEAL com financiamento da FAPEAL. Objetiva-se compreender como as crianças constroem suas infâncias nos territórios da escola e do quilombo. Com abordagem qualitativa, fundamentada em estudos decoloniais e no campo multidisciplinar das infâncias. A pesquisa utilizou observação, diário de campo, fotografias, desenhos e entrevistas. Os resultados demonstraram que o racismo estrutural permeia as vivências infantis, configurando violências simbólicas transmitidas por gerações, além da presença de estereótipos racializados nas relações familiares e escolares. Apesar da naturalização do racismo e da ausência de letramento racial consistente, identificaram-se práticas crianceras que reinventam espaços, fortalecem a cultura quilombola e desafiam discriminações. Conclui-se que há uma urgência de práticas escolares éticas, políticas e estéticas comprometidas com infâncias negras e quilombolas.

**Palavras-chave:** Crianças Negra; Educação Quilombola; Sertão; Pedagogia Decolonial.

### **INTRODUÇÃO**

Os estudos da infância têm se mostrado essenciais para compreender as múltiplas formas de vivê-la, privilegiando suas vozes e adotando abordagens inovadoras. Apesar de significativos avanços, o pensamento científico-positivista moderno, ainda com caráter dominante, sustenta uma representação de criança branca, europeia e universal, desconsiderando infâncias de outros contextos socioculturais (Damião *et al.*, 2020).

A infância quilombola no Sertão alagoano é atravessada por marcadores sociais, raciais, geográficos e de gênero, cingindo-se a partir de um “*entre-lugar*” marcado por contradições, de um lado, violências simbólicas e estereótipos racializados; de outro, resistências que fortalecem a identidade negra e quilombola. As crianças não apenas

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus II. E-mail: [roseaneabreuferreira@gmail.com](mailto:roseaneabreuferreira@gmail.com)

<sup>1</sup> Doutora em Educação. É professora Adjunta, com Dedicação Exclusiva, atuando como docente do Curso de Pedagogia da UNEAL - Campus II. E-mail: [socorro.macedo@uneal.edu.br](mailto:socorro.macedo@uneal.edu.br)





vivenciam efeitos da colonialidade, mas reinventam seus modos de existir, produzindo práticas que subvertem silenciamentos e desigualdades (Mignolo, 2016).

À vista disso, formularam-se as seguintes questões que orientaram a pesquisa: *Como as crianças do Quilombo Gameleiro produzem suas infâncias sendo atravessadas pelas relações étnico-raciais, dentro e fora da escola? Em que medida o currículo vivenciado na escola produz significados capazes de constituir nas crianças do Quilombo Gameleiro o reconhecimento e autodeclaração como quilombolas?*

## OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa foi compreender como as crianças constroem suas infâncias nos territórios da escola e do quilombo, analisando os atravessamentos étnico-raciais que moldam suas identidades e relações sociais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das crianças como sujeitos de direitos só foi possível no final do século XX, com o surgimento de metodologias que se opuseram à invisibilização histórica das infâncias (Guczak; Marchi, 2021). A visão da criança como incompleta e passiva apagou suas histórias e contextos, limitando sua capacidade de ação e diálogo. Essa compreensão fortalece a necessidade de pautar a criança como um ator social, reconhecendo sua agência e enaltecedo que são produtoras no espaço em que vivem, co-construtoras da cultura e produtoras de sua cultura infantil. Para Lopes (2013, p. 67) “As crianças, ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias”.

A colonialidade moderna manifesta-se por meio de diferentes dimensões e distingue-se da ocupação colonial inicial, que se caracterizava principalmente pela demarcação territorial e pela imposição do controle físico e geográfico. Na contemporaneidade, a dominação colonial assume formas mais complexas e sutis, envolvendo mecanismos simbólicos, disciplinares e violentos. Essa nova configuração de poder é gerida pelo projeto de modernidade e se articula por meio de práticas biopolíticas, necropolíticas e disciplinares, como aponta Achille Mbembe (2018), ao destacar a centralidade da gestão da vida e da morte na organização dos Estados modernos.





A infância quilombola, especialmente a negra e nordestina, está socialmente, simbolicamente, culturalmente, politicamente e geograficamente implicada com pedagogias colonizadoras que estereotipam, constroem e delimitam suas subjetividades e identidades. Dito com outras palavras, a infância quilombola é o “Outro” da história oficial narrada e registrada oficialmente pelo Ocidente.

A infância deve ser entendida em suas interseções sociais e culturais (Sarmento, 2004; Nogueira & Alves, 2019). Kohan (2002) aponta para “outras infâncias”, que escapam às normas hegemônicas, sendo experiências de resistência e criação. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos ocorreu tarde, superando a visão de passividade (Lopes, 2008; Guczake & Marchi, 2021). A colonialidade persiste, impondo hierarquias raciais e epistemológicas que naturalizam desigualdades e desumanizam as populações negras (Quijano, 2005; Carneiro, 2023). Ainda, no ambiente escolar, estudos demonstram como a autoestima das crianças negras é afetada pelo racismo.

A descolonização das infâncias exige ruptura epistemológica e coletiva, reconhecendo a criança como agente e produtora de cultura, capaz de reconfigurar suas histórias e geografia social (Cohn, 2005; Lopes, 2013). Pedagogias descolonizadoras devem respeitar a diversidade cultural e territorial, fortalecendo identidades locais (Santos *et al.*, 2024).

## **PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS**

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, fundamentada em referenciais decoloniais e nos estudos sociais da infância, articulando observação participante, diário de campo, entrevistas narrativas, rodas de conversa, registros fotográficos e produções infantis (desenhos, cirandas e contações de histórias).

Participaram sete crianças quilombolas, entre 6 e 11 anos, além de quatro idosos da comunidade, docentes dos anos iniciais e representantes da Associação Quilombola. Todas as etapas foram conduzidas mediante consentimento livre e esclarecido, com preservação das identidades por meio de nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças.

Para respeitar e preservar os princípios éticos da pesquisa com crianças, a bolsista propôs que cada participante escolhesse um nome fictício pelo qual seria identificada no





estudo, garantindo, assim, o direito ao anonimato e à proteção de sua identidade. Dessa forma, ficaram definidos os seguintes nomes: Leopardo, Zé da Roça/Negão, Naruto, Sákura, Léo, Kethury, Goku, Vitor, Leopardo, Lukinha e Hugo. Essas foram as crianças que participaram efetivamente da pesquisa; as demais decidiram não continuar.

Nesse contexto, a ética na pesquisa com crianças quilombolas implica reconhecer os saberes locais e a complexidade das narrativas infantis como formas legítimas de produção de conhecimento. Como nos adverte Boaventura de Sousa Santos (2007), é preciso romper com a monocultura do saber e do rigor científico, valorizando outras formas de conhecer que emergem dos territórios historicamente silenciados.

## RESULTADOS

Os encontros com as crianças revelaram desafios significativos na construção de sua autonomia e na percepção de si mesmas como sujeitos legítimos de fala. Inicialmente, observou-se certa dificuldade em compreender que poderiam abordar livremente os temas propostos, como identidade, ancestralidade, memória, quilombo e quilombolas. Em muitos momentos, manifestaram timidez e hesitação, evidenciando os efeitos históricos e sociais que silenciam determinadas vozes, assim como uma cultura adultocêntrica presente nas interações entre adultos e crianças.

A pesquisa incluiu observações diretas durante o período de imersão na escola e indicações dos professores para identificar crianças participantes. O perfil observado revelou práticas escolares marcadas por expressões de racismo e episódios frequentes de violência simbólica, bem como dificuldades em responder questões sobre identidade racial. Quando questionadas sobre a cor da pele, algumas crianças afirmaram ser “amarela”, “branca”, “marrom” ou “galego”, enquanto apenas duas se reconheceram como negras. Esses dados indicam uma percepção limitada da própria identidade racial, possivelmente influenciada por processos de negação internalizados desde cedo.

Apesar disso, ao serem provocadas a falar sobre suas experiências cotidianas e modos de vida no quilombo, na escola e em outros espaços, as crianças demonstraram engajamento, desenvoltura e capacidade de produzir narrativas significativas. Esses momentos revelaram formas próprias de existir que desafiam discursos hegemônicos e reafirmam a infância como território de saberes (Macedo, 2021).





As cirandas e atividades de leitura de obras de literatura infantil negra — como *A cor de Caroline* (Rampazo, 2018), *Diversidade* (Belinky, 1999), *Cada um com seu jeito, cada jeito é um* (Dia, 2012), *Minha mãe é negra sim!* (Santana, 2008) — Buscaram provocar reflexão, mobilização do pensamento e expressão das vivências das crianças. Durante a contação de histórias, foi necessário estabelecer combinados prévios para organizar a atenção, já que a participação era limitada; contudo, as etapas de diálogo e questionamentos mostraram-se mais eficazes para promover a escuta e a expressão infantil.

As análises das conversações revelaram que apenas duas crianças conseguiram associar o conceito de quilombo à história da escravidão, enquanto a maioria o relacionou ao espaço rural ou sítio onde residem. Quanto à escravidão, respostas como “ser maltratado”, “não receber pelo trabalho” ou “ser morto” indicaram uma compreensão inicial do sofrimento imposto, mas limitada à dimensão física e concreta da opressão. Quando questionadas sobre ser negro, as respostas variaram entre “amarelo”, “branco”, “marrom” e “negro”, demonstrando uma percepção fragmentada e influenciada por padrões sociais de referência racial.

A construção da identidade, nas falas das crianças, associou-se principalmente a elementos concretos, como documentos de identificação, evidenciando a ausência de compreensão sobre a dimensão subjetiva, cultural ou étnico-racial da identidade. O autorretrato realizado por seis crianças revelou divergências entre o tom de pele real e o representado graficamente, indicando processos de negação da negritude ou internalização de padrões raciais. Estudos sobre identidade e representação ressaltam que essas escolhas refletem como as crianças se percebem e se inscrevem no mundo, mesmo que de forma tensionada (Gomes, 2003; Oliveira, 2015).

Quando questionadas sobre racismo, as crianças o associaram principalmente a ofensas verbais e agressões físicas, utilizando termos como “macaco”, “negro”, “preto” e “urubu” para descrever experiências de discriminação. Essa percepção evidencia a forma como a negritude é socialmente desvalorizada desde a infância e reproduzida em contextos escolares e familiares. Alguns relatos revelaram incompreensão dos marcadores raciais ou conflitos quando identidades eram nomeadas fora de padrões esperados, reforçando a





necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade racial e cultural (Oliveira; Abramowicz, 2010).

Esses atravessamentos entre memória, espaço e infância quilombola demonstram como as crianças internalizam valores comunitários, conhecimentos tradicionais e experiências históricas, sendo o território um elemento central na constituição da identidade e do pertencimento. As epistemologias quilombolas se mostram, assim, fundamentais para compreender a infância negra e o processo de formação de sujeitos, contribuindo para a valorização de modos de vida e saberes transmitidos intergeracionalmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa evidencia que o racismo estrutural afeta precocemente a percepção e a relação das crianças com sua identidade. Práticas escolares comprometidas com equidade racial e valorização das identidades quilombolas são urgentes, assim como a educação antirracista que reconheça crianças como sujeitos de direitos, produtores de saberes e cultura (Abramowicz & Oliveira, 2010).

Diante dos dados apresentados, o *entre-lugar* quilombo-escola, habitado pelas crianças, revela os atravessamentos étnico-raciais vivenciados e construídos entre gerações. Nesses contextos, o racismo modela e subjetiva as identidades das crianças. No espaço escolar, as crianças expressam marcas de uma infância marginalizada pelo racismo estrutural. Nos contrastes de sua identidade racial, muitas vezes revelam a compreensão — implícita ou explícita — de que precisam afirmar uma identidade desvinculada de sua negritude. Isso se evidencia nos momentos em que narram experiências de preconceito vividas na escola.

Ainda, é fundamental destacar que a formação de professores/as para as relações étnico-raciais e para a Educação Escolar Quilombola torna-se imprescindível para a transformação de posturas e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas. Trata-se de um passo necessário para a elaboração de um currículo que dialogue com concepções multiculturais, críticas e emancipadoras. Como aponta Candau (2008), a educação multicultural crítica busca valorizar a diversidade cultural existente nas sociedades, questionando as desigualdades e as assimetrias de poder que marcam as relações entre os diferentes grupos sociais.





Nessa direção, uma das possibilidades já em curso no cenário educacional brasileiro é a implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), fruto da parceria entre o Governo Federal, os estados e os municípios. A PNEERQ propõe diretrizes e ações integradas voltadas para a equidade racial no ambiente escolar, reconhecendo a urgência de políticas estruturantes que fortaleçam o compromisso com a justiça social e a valorização das identidades negras e quilombolas no currículo, na formação docente e na gestão escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, diferença e desigualdade: a questão das relações étnico-raciais e de gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.049-1.067, out./dez. 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAMIÃO, Flávia de. Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; GONÇALVES, Maria Clareth Reis. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. I.], v. 12, n. 33, p. 4–19, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1018>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GUCZAK, Daiane; MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa com crianças pequenas – questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-20, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n62id26305>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LOPES, Jader Janer M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto Educação**, [S. I.], v. 23, n. 79, p. 65–82, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2008.79.65-82. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LOPES, Jader Janer M; VASCONCELLOS, Tânia de. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. **Curriculo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>.





Acesso em: 22 nov. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. 2009. p. 40-61.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>. Acesso em: 23 nov. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Lati-na. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARMENTO, M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.