Universidade Estadual de Londrina

ÂNGELA DA SILVA

RELAÇÕES RACIAIS EM CONTEXTO INTERGERACIONAL: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Londrina
2024

ÂNGELA DA SILVA

RELAÇÕES RACIAIS EM CONTEXTO INTERGERACIONAL: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Angela da .
RELAÇÕES RACIAIS EM CONTEXTO INTERGERACIONAL : VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Angela da Silva. - Londrina, 2024.
155 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Relações raciais no contexto intergeracional da Educação Infantil - Tese. I. Neves de Oliveira, Francismara. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ÂNGELA SILVA

RELAÇÕES RACIAIS EM CONTEXTO INTERGERACIONAL: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Francismara Neves de Oliveira
Prof. Orientador
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra Marcia Rejania de Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de janeiro de 2024.

À MEMÓRIA DE MINHA MÃE, MARIA DO CARMO SILVA, ANALFABETA DAS LETRAS, MAS LETRADA DO MUNDO SOUBE TRANSMITIR SEUS CONHECIMENTOS ANCESTRAIS E CULTURAIS QUE ME DERAM BASE PARA ENFRENTAR AS DIFICULDADES E COLHER OS FRUTOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FORMAL.

À MEMÓRIA DE MEU PAI, LIDINALVO ANTÔNIO DA SILVA, FORAM AS MEMÓRIAS DOCES DO CHEIRO DA TERRA MOLHADA QUE CULTIVARAM MEUS SABERES.

À MINHA FILHA LÍGIA MARIA DA SILVA LEONARDO, DO CHEIRO DOCE DO SEU OLHAR, SUAS PALAVRAS ME ENSINAM E ME DESAFIAM A SEMPRE MAIS, É POR VOCÊ, PELA CRIANÇA QUE FOI, E POR TODAS AS CRIANÇAS QUE CRUZARAM MEU CAMINHO QUE DEDICO ESSAS LINHAS. FILHA, VOCÊ É MINHA FONTE DE INSPIRAÇÃO, FORÇA, LUTA E DETERMINAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

QUERO AGRADECER AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, PELA CONTRIBUIÇÃO DIRETA OU INDIRETA PARA MINHA FORMAÇÃO.

À BANCA, AO PROFESSOR DR. LEANDRO AUGUSTO DOS REIS PELAS TROCAS E APRENDIZADO, SEU TRABALHO INTELECTUAL, SÉRIO E COMPETENTE, INSPIRA.

À PROFESSORA DRA. MÁRCIA REJANIA DE SOUZA, PELO CARINHO, TROCAS E APRENDIZADOS. PELA AMIZADE NA ACADEMIA E FORA DELA, SUA FORÇA, COMPETÊNCIA E DETERMINAÇÃO, INSPIRAM.

À MINHA ORIENTADORA PROFESSORA DRA. FRANCISMARA NEVES DE OLIVEIRA, POR ESCOLHER DESBRAVAR A LUTA ANTIRRACISTA POR MEIO DESTA PESQUISA, SEU CHEIRO DOCE E MEIGO, FIRME E DELICADO DEMONSTRA A GRANDE INTELECTUAL E PESQUISADORA. TENHO ORGULHO DE TÊ-LA NA MINHA HISTÓRIA.

AOS COLEGAS DA PÓS-GRADUAÇÃO QUE RESISTIRAM ARDUAMENTE, EM ESPECIAL A MINHA AMIGA DAS HORAS DOCES E AMARGAS LAÍNY LARREIA DA SILVA, SUA AMIZADE É COMO RELVA MOLHADA LEVE E FIRME, AGRADEÇO POR TER VOCÊ NA MINHA HISTÓRIA; TEREZA KATO, ANA PAULA ROSSAFA AUGUSTO, PELA AMIZADE CONQUISTADA.

À MINHA FAMÍLIA, IRMÃOS, IRMÃS, PARENTES E AMIGOS PELO APOIO E DEDICAÇÃO.

À MINHA FILHA, PELO AMOR, CARINHO E COMPREENSÃO.

A nossa escrevivência não pode ser lida
como história de ninar os da casa-grande,
e sim para incomodá-los
em seus sonos injustos.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

SILVA, Ângela da. **RELAÇÕES RACIAIS EM CONTEXTO INTERGERACIONAL:** VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A pesquisa desenvolvida considerou o racismo como uma ecologia ampla e complexa e recortou como problemática, duas questões: 1) Como as crianças da educação infantil representam as relações raciais por elas vivenciadas? 2) Como as significações acerca da discriminação racial trazidas pelas crianças se relacionam às significações apresentadas por adultos pertencentes ao mesossistema família-escola? Objetivou compreender como as crianças inseridas no mesossistema família-escola representam as relações de racismo e suas vivências discriminatórias; identificar os significados atribuídos às práticas e vivências de preconceito e discriminação racial no contexto escolar, identificar os impactos do racismo estrutural no desenvolvimento das crianças matriculadas na educação infantil e perceber como as relações étnico-raciais foram compreendidas intergeracionalmente no mesossistema família e escola. Apoiou-se nas concepções do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), cotejada à discussão acerca do racismo estrutural. Definiu-se como pesquisa qualitativa e do tipo pesquisa-ação, adotando os princípios da inserção ecológica. Como procedimento investigativo contou com entrevista semiestruturada com os adultos, intervenções pedagógicas com as crianças, rodas de conversa e observação registradas em diário de campo. Considerando o microssistema escolar constituído por uma turma de P4 da educação infantil, teve como participantes: 14 crianças, 10 familiares, 1 gestor, 4 professoras, 1 auxiliar de pesquisa e a professora-pesquisadora. Participaram da atividade 14 crianças (10 negras, 3 brancas e 1 asiática, idades - 4 e 5 anos). Os principais resultados encontrados foram organizados em categorias de análise, sendo elas: 1) Processos e Violências no Cotidiano do Brincar; 2) Microssistema familiar - experiências raciais ao longo doTempo; 3) Processos Proximais: Construindo afetos e Identidade racial; 4) Processos de silenciamento que atravessam a educação; 5) Processos Intergeracionais: construções das relações ao longo do tempo. Os resultados revelaram que as gerações reproduzem os conceitos indentitários ao longo do tempo, criam e recriam mecanismos de sobrevivência e de resistência. O racismo identificado nas intervenções pedagógicas evidenciou-se profundo, atingindo o conceito de beleza afetando os processos de brincar e revelando violências raciais que atravessam gerações de um mesmo contexto familiar e escolar. Também resultou da pesquisa, a necessidade de educar para o antirracismo, como princípio norteador da vida humana e de romper com processos de invisibilização da cultura negra nos espaços escolares. Indica-se que sejam feitos novos estudos sobre o racismo na educação infantil principalmente objetivando a reformulação de políticas públicas e a formação de professores da Educação Infantil para a educação antirracista, com a finalidade de oferecer suporte para intervenções pedagógicas diárias, desde o início do processo de escolarização e não apenas nas datas “comemorativas”.

Palavras-chave: mesossistema família-escola; educação antirrascista; educação infantil; racismo.

ABSTRACT

SILVA, Ângela da. **Racial relations in intergenerational context**: experiences and resistances in the ecology of early childhood education.2024.155 pages. Master's thesis (Master degree in Education). Center of Educacion, Comunication and Art-Universidade Estadual de Londrina, 2024

The research developed considered racism as a broad and complex ecology and cut out as problematic, two questions: 1) How do children in early childhood represent the racial relations experienced by them? 2) How do the meanings about racial discrimination brought by children relate to the meanings presented by adults belonging to the family-school mesosystem? It aimed to understand how children inserted in the family-school mesosystem represent the relations of racism and their discriminatory experiences; identify the meanings attributed to the practices and experiences of prejudice and racial discrimination in the school context, identify the impacts of structural racism on the development of children enrolled in early childhood education and realize how ethnic-racial relations were intergenerationally understood in the family and school mesosystem. It was based on the conceptions of the Bioecological Model of Human Development of Urie Bronfenbrenner (1917-2005), compared to the discussion about structural racism. It was defined as qualitative and action research, adopting the principles of ecological insertion. The investigative procedure included semi-structured interviews with adults, pedagogical interventions with children, conversation circles and observation recorded in a field diary. Considering the school microsystem consisting of a P4 class of early childhood education, had as participants: 14 children, 10 family members, 1 manager, 4 teachers, 1 research assistant and the teacher-researcher. Fourteen children (10 black, 3 white and 1 Asian, ages - 4 and 5 years) participated in the activity. The main results found were organized into categories of analysis, which are: 1) Processes and violence in everyday play; 2) Family microsystem - racial experiences through time; 3) Proximal Processes: building affections and racial identity; 4) Silencing processes in school; 5) Intergenerational processes: constructions of relations over time. The results revealed the reproduce of indentitous concepts over time, create and recreate mechanisms of survival and resistance. The racism identified in the pedagogical interventions was evident deep, reaching the concept of beauty affecting the processes of play and revealing racial violence that cross generations of the same family and school context. Also resulted from the research, the need to educate for anti-racism, as a guiding principle of human life and to break with processes of invisibilization of black culture in school spaces. It is indicated that new studies on racism in early childhood education are made mainly aiming at the reformulation of public policies and the training of early childhood teachers for anti-racist education, support for daily pedagogical interventions, since the beginning of the schooling process and not only on the "commemorative" dates.

Key-words: Family-scholl relationship; anti-racist education; preschool; racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Adisa explicando o significado do nome do livro…….....77
Figura 02 - Painel Identitário…….....78
Figura 03 - Brincando de faz de conta…….....80
Figura 04 - Espelho, espelho meu…….....81
Figura 05 - Arte e identidade…….....83
Figura 06 - Adisa explicando sua arte…….....83
Figura 07 – História - O pequeno príncipe preto…….....85
Figura 08 - Construção do boneco…….....86
Figura 09 - Texto coletivo…….....86
Figura 10 - Visita da trancista e cabeleireira…….....88
Figura 11 - Zuri dizendo não a beleza da boneca……..……..98
Figura 12 - Bintu jogando a boneca……100
Figura 13 - Bintu retomando a brincadeira com as bonecas……100
Figura 14 - Conversa entre Ayo e a professora-pesquisadora ……...117
Figura 15 - Ayana argumentando sua escolha……..118
Figura 16 - Ayo interagindo.....119
Figura 17 - Chiamaka argumentando sua escolha.....120
Figura 18 - Zuri argumentando sua escolha.....120
Figura 19 - Danso argumentando sua escolha.....121
Figura 20 - Jafari argumentando a sua escolha.....123
Figura 21 - Ayo comparando tons de pele.....124
Figura 22 - Boneco de Adisa……134
Figura 23 - Boneco de Jafari……134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras literárias que compuseram as Intervenções pedagógicas……74
Quadro 2 – Intervenção pedagógica - semana 1…...……76
Quadro 3 – Intervenção pedagógica - semana 2…...……78
Quadro 4 – Intervenção pedagógica - semana 3…...……81
Quadro 5 – Intervenção pedagógica - semana 4…...……84
Quadro 6 – Intervenção pedagógica - semana 5…...……87
Quadro 7 – Intervenção pedagógica - semana 6…...……88
Quadro 8 – Perfil socioeconômico das famílias.....106
Quadro 9 – Comparativo entre Mulheres negras e brancas.....107
Quadro 10 – Produções que analisaram aspectos identitários do racismo relacionado às crianças pequenas..... 154
Quadro 11 - Produções que analisaram a temática do currículo e práticas pedagógicas.....155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AROL	Associação de Recreação Operária de Londrina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMEL	Conselho Municipal de Educação de Londrina
CUIA	Comissão Universitária para os Indígenas
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto, Tempo
PPP	Proposta Política Pedagógica
SECNEB	Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil
TEN	Teatro Experimental do Negro
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM MINHA NEGRITUDE: ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA 14
2 INTRODUÇÃO 19
3 O TEMPO COMO MARCADOR HISTÓRICO: A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 23
3.1 Do Passado ao Presente: Resistência, Luta e Conquista dos Movimentos Negros em Londrina 35
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA..... 39
4.1 Educação Infantil: qual o espaço para as Relações étnico-Raciais? 41
4.2 Identidade Racial e suas Problemáticas para o Desenvolvimento da Autoestima 46
4.3 Currículo e Práticas Pedagógicas: em Pauta as Relações de Discriminação Racial 50
5 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 57
5.1 Processo como Promotor de Desenvolvimento Humano 60
5.2 Pessoa Co-Construtora do Processo de Desenvolvimento 62
5.3 O Contexto e os Elementos do Ambiente: Níveis Articulados de um Mesmo Sistema 63
5.4 Tempo - Cronossistema integrado de Mudanças e Continuidades 67
6. MÉTODO, ECOLOGIA E CONTEXTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 69
6.1- Racismo como Ecologia Investigada 69
6.1.1 Contexto - Onde o Estudo se desenvolveu 70
6.1.2 Contexto - Pessoas Envolvidas 71
6.1.3 Contexto-Instrumentos e Materiais que o Compuseram 71
6.1.4 Contexto-Intervenções pedagógicas 71
6.1.5 Entrevista 72
6.1.6 O Tempo no Contexto 72
7. PROCESSO – AS VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS EVIDENCIADAS..... 91
7.1 Categoria 1: Processos e Violências no Cotidiano do Brincar: As Marcas do Racismo Estrutural na Educação Infantil 91
7.2 Categoria 2: Microssistema familiar - Experiências Raciais que Perpassam o Tempo 105
7.2.1 Identidade e Violência Racial: Construções que perpassam o Tempo 108
7.3 Categoria 3: Processos Proximais: Construíndo Afetos e Identidade Racial 116
7.4 Categoria 4: Processos de Silenciamento que Perpassam a Educação Escolar 126
7.5 Categoria 5: Processo Intergeracional: Construções das Relações Raciais ao Longo do Tempo 133
8 PROCESSOS DE ESCREVIVÊNCIA: A ESCRITA E OS AFASTAMENTOS DIÁRIOS. 139
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM 142
APÊNDICES 153

1 O ENCONTRO COM MINHA NEGRITUDE: ESCREVIVÊNCIA DA PESQUISADORA

> A gente não nasce negro,
> a gente se torna negro. É uma
> conquista dura, cruel e que se
> desenvolve pela vida da gente
> afora. Aí entra a questão da
> Identidade que você vai
> construindo. Essa identidade
> negra não é uma coisa pronta,
> acabada. Então, para mim,
> uma pessoa negra que tem
> consciência de sua negritude
> está na luta contra o racismo
>
> Lélia Gonzalez

Os cheiros perpassam o tempo e me conectam ao cheiro de minha mãe. Nos cheiros, acesso memórias. Muitas vezes silenciei os cheiros, guardei num tempo distante, fechei as portas e, das vezes que tentava acessar, olhos d'águas transbordavam. É na infância que guardamos as memórias que nos marcam durante toda nossa existência. Posso dizer que tive uma infância rodeada de cheiros. Cresci aos cheiros doces, como as mangueiras que cercavam nossa casa, cheiro dos animais domésticos, da terra molhada, das hortaliças na horta, dos pés de café, da mina d'água que cortava o carreador, das mexericas na beira da estrada, das flores no jardim, das brincadeiras nas árvores, do banho na lagoa, das cerimônias no córrego para a chuva acolher a terra e transbordar as colheitas, do pão no forno de barro coberto com folhas de bananeiras. Dos cheiros amargos recordo dos tombos, dos joelhos ralados, dos pés cansados de percorrer o caminho até à escola, do sol escaldante, das mãos cansadas da enxada, dos braços cansados do cuidar, das ausências. Os cheiros proporcionaram experiências, as experiências construíram afetos.

Ao retornar às memórias, são estes cheiros, doces e amargos, que me transportam no tempo e espaço. No balanço dos cheiros escrevo essas linhas, acesso os bancos escolares e as ausências, ausências dos ancestrais os quais foram negados na história oficial, negando assim, parte de um existir.

Reconheço que esta história não é única, ela intercruza com tantas outras, e é por isso que é preciso recontar, para que as "memórias" não sejam cooptadas pela "consciência", consciência que apaga e silencia a existência (Gonzalez, 2020).

Entre tantas histórias cruzadas, o diagnóstico da mulher negra forte, determinada, guerreira, perpassam minhas construções, da linhagem materna filha de indígena sem território, filha de mãe solo, da linhagem paterna filha de homem negro sem história. A romantização da mulher negra, forte e determinada, marca uma narrativa de apagamento histórico, de um racismo que perpassa dores e demarca gerações. O cheiro de minha mãe transporta para tantas mulheres que crescem na luta pela sobrevivência que precisam portar-se como pessoa forte capaz de suportar todas as dores. O cheiro de meu pai, ausência se faz, de tantas dores a carregar, que desatou a não suportar. Como suportar a dor do não existir? Ao negar a ancestralidade perde-se o brilho da existência. Sobra-se ausência.

Das ausências é possível construir resistências, resistir ao silenciamento da própria história foi o que me trouxe até aqui. A décima primeira filha de doze irmãos, nunca foi capaz de aceitar as imposições, ou o lugar que é destinado a uma mulher negra. Um dos grandes desafios aconteceu aos doze anos, enfrentar o primeiro emprego, emprego que tantas outras meninas ainda são destinadas, o cuidar.

Um dos cheiros mais difíceis a recordar é do olhar, do olhar cabisbaixo, firme e forte de minha mãe, de sua voz serena, doce e dura. O que resta quando lhe tira a esperança e o brilho do olhar? Qual a opção para a filha a não ser seguir o “destino” que é reservado às meninas negras e pobres? Estudar para minha mãe, não era a primeira opção, sobrevivência, sim. Por isso, era natural que as filhas e filhos deixassem a escola para trabalhar. Os desafios de uma cidade de médio porte, eram muito diferentes da terra onde plantavam e colhiam os alimentos para a alimentação diária. Mas parar de estudar nunca foi uma opção para mim, não sei ao certo o porquê, aprendi a ler aos sete anos, quando entrei na escola rural, mas a curiosidade da escrita veio muito antes, nas brincadeiras com as irmãs e o irmão que frequentavam a escola.

A curiosidade e a vontade de conhecer, talvez tenha surgido da necessidade da leitura e da escrita. Eu era a leitora oficial das cartas para minha mãe, e as escrevia dando retorno aos familiares. Nas poucas viagens que a mãe fazia, levava consigo a filha mais nova, levava também a extensão dos seus olhos. Analfabeta das letras, mas letrada do mundo, me levava para fazer as leituras dos códigos que não sabia decifrar. Éramos três andarilhas. Muitos trechos das viagens eram feitos por carona, outros de ônibus. Lembro-me do meu olhar atento e curioso, era uma descoberta de mundo. Talvez tenha sido por isso que parar de estudar não era opção, por mais que desconhecesse a estrutura social, sabia que o conhecimento era necessário. Mesmo

sem conhecimento minha mãe transmitiu uma herança, fui herdeira de um capital cultural, a leitura e escrita sempre estiveram presentes desde a infância.

O trabalho de babá aos doze anos permitiu que continuasse acessando os bancos escolares, embora fosse mais um ato de insistência do que de aprendizagens de fato. O cheiro das salas de aulas é sempre distante, estranho, inacessível e ao mesmo tempo, necessário. Os cheiros cruzados perpassam gerações, as ausências, demarcam corpos. A “fragmentação cromática” (Moura, 1994) dos meus laços sanguíneos e a negação, construíram um olhar embranquecido. O processo de branqueamento foi uma tentativa de fugir, fugir de um não existir. Os preconceitos, o racismo me atingia de forma peculiar, imperceptível aos olhos menos atentos. A negação da subjetividade de uma mulher negra deixou marcas, da negação do corpo à transmutação da alma. A herança da negação de acessar nossa ancestralidade familiar e conhecer a nossa história perpassa gerações. O mito da beleza eurocentrada criou uma “falsa” identidade. Ao negar quem somos, negamos nossas raízes, nossos territórios. A miscigenação a ferro e fogo perpetua a inexistência.

Descortinar as raízes é de fato um ato político, compreender o processo racial ao qual nossos corpos são submetidos diariamente é penoso. Concordo com Gonzalez (2020) ao afirmar que não nascemos negros, negras, nos tornamos, pois é uma conquista, é um processo longo e doloroso. O mito da democracia racial persiste diariamente. Nos bancos escolares, a negação e os silenciamentos das relações raciais contribuem para perpetuar a hierarquia de uma cultura dominante, de um padrão de beleza centrado no modelo europeu.

A falta de representatividade, a imposição de um único modelo padronizado de beleza e a imposição ideológica do branqueamento, nos leva à negação da nossa própria identidade. Transmutar o corpo pelo cabelo é um experimento de não existir. De tentar ser aceita numa sociedade que demoniza o corpo negro e valoriza como belo, o homem branco heteronormativo.

Recuperar a negritude como nos diz Munanga (1986) não é apenas reconhecer que fazemos parte de um grupo racial, vai além, é identificar e aceitar o corpo negro, belo. Reconhecer a beleza que nos foi negada, é renascer das cinzas. O encontro com minha negritude se deu tardiamente e só foi possível devido ao envolvimento com a militância, com o movimento negro e com o feminismo negro.

O primeiro contato com o feminismo negro foi por meio da leitura de duas grandes escritoras e pesquisadoras, Lélia Gonzalez (1935-1994) e Bell Hooks (1952-

2021). Ler estas autoras foi um reencontro com minhas histórias, ao perceber que as construções das mulheres negras se conectam umas com as outras, foi o que me fez despertar para a necessidade de olhar para minha ancestralidade, para a construção na qual tinha sido criada. A tomada de consciência de muitos processos de violências raciais que já tinha experienciado, violências simbólicas leves e sutis, mas que são certeiras para nos moldar e fazer com que neguemos os nossos corpos. As leituras proporcionaram retomar cheiros, cheiros de não pertencimento, cheiros da necessidade de retornar à academia, o que possibilitou descortinar o olhar para as narrativas de discriminação racial nas salas de aulas atuais.

Nós, mulheres negras que experienciamos o não lugar dos bancos escolares, na universidade, vemos uma repetição padronizada com as crianças desde a educação infantil. A ausência de um corpo negro o qual nos faça pertencentes, os “esquecimentos” dos livros didáticos ao apresentar os corpos que estão nos bancos escolares, os “esquecimentos” dos professores e professoras ao apresentar uma literatura que não valida corpos negros, os “esquecimentos” do estado ao apresentar nos materiais e sites oficiais a quem serve a educação, contribuem para que as crianças sejam ensinadas a se portar e a se localizar na hierarquia social apresentada. Hierarquia caracterizada pelo privilégio da branquitude, privilégio racial, econômico e político que define valores, afetos, reproduz e molda uma sociedade hierárquica e conservadora (Bento, 2002).

Como professora da Educação Infantil há 10 anos, venho observando as brincadeiras e as relações próximas das crianças nos Centros de Educação Infantil (CMEIs) por onde passei na rede municipal de Londrina/PR. A ecologia escolar é um espaço gerador de aprendizagens, é também onde se materializam os discursos ideológicos, culturais e históricos do macrossistema social. Nas brincadeiras e nos jogos simbólicos, as crianças experienciam e reproduzem conceitos e aprendizagens do microssistema familiar, acolhem aprendizagens. Por meio das práticas do brincar cotidiano, as crianças estabelecem relações e vivenciam suas formas de sentir e expressar o mundo no qual estão inseridas. Ao observar as brincadeiras das crianças, percebi que muitas vezes discursos que remetiam a processos de discriminação racial eram experienciado por elas, tanto nos processos de atribuir características negativas à cor da pele, como as excluindo das brincadeiras, devido sua tonalidade de pele.

O mito de que o Brasil é um país multirracial e que todos são iguais, cria normatização de práticas “invisíveis” de racismo para quem as pratica, não para quem

as sente. São para quebrar essas práticas e desconstruir ausências que essa proposta se faz, mudar o registro dos cheiros para as crianças a fim de que possam construir processos de afeto identitário que não neguem seus corpos e seus territórios. Para isso, é urgente e necessário alterar os cheiros dos bancos escolares.

2 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivos: compreender como as crianças inseridas no mesossistema família-escola representam as relações de racismo e suas vivências discriminatórias; identificar os significados atribuídos às práticas e vivências de preconceito e discriminação racial no contexto escolar, identificar os impactos do racismo estrutural no desenvolvimento das crianças matriculadas na educação infantil e perceber como as relações étnico-raciais foram compreendidas intergeracionalmente no mesossistema família e escola.

Apoiou-se nas concepções do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), cotejada à discussão acerca do racismo estrutural. Como problemática da pesquisa, levantou-se as seguintes questões: 1) Como as crianças da educação infantil representam as relações raciais por elas vivenciadas? 2) Como as significações acerca de discriminação racial trazidas pelas crianças se relacionam às significações apresentadas por adultos pertencentes ao mesossistema família-escola? Definiu-se como pesquisa qualitativa e do tipo pesquisa-ação, apoiada nos princípios da inserção ecológica.

Como procedimento investigativo contou com entrevista semiestruturada com os adultos, vivências pedagógicas com as crianças, rodas de conversa e observação registrada em diário de campo. Considerando a ecologia de desenvolvimento das crianças de uma turma de P4 da educação infantil, teve como participantes: 14 crianças, 10 familiares, 1 gestor, 4 professoras, 1 auxiliar de pesquisa e a professora-pesquisadora. Participaram da atividade 14 crianças (10 negras, 3 brancas e 1 asiática, idades - 4 e 5 anos).

Os contextos ambientais nos quais a criança está inserida constituem a ecologia do desenvolvimento infantil, favorecendo que a criança vá construindo olhares, experiências e aprendizados sobre e nas relações sociais, sua compreensão vai se alterando na medida em que vai ampliando seu desenvolvimento. O desenvolvimento acontece a partir das interações durante todo o período de vida, desde as relações imediatas que as afetam diretamente, até as relações dos meios mais amplos, que embora não a afetem diretamente, influenciam outros agentes de seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) entende que o desenvolvimento ocorre por meio de interações nos

diferentes espaços e, portanto, para compreender o desenvolvimento humano é preciso considerar as relações e o ambiente aos quais o sujeito se integra.

O teórico descreve quatro estruturas ambientais nas quais as relações sociais ocorrem e se constroem denominadas de: microssistema; mesossistema; exossistema e macrossistema. Nesse processo, as interações acontecem por meio de interconexões com ambientes imediatos, e mais amplos ao longo do tempo, externos aos espaços nos quais o sujeito está inserido diretamente, mas que o afeta indiretamente, garantindo que “a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerado como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

Essa interação é recíproca, pois ocorre um processo de trocas, uma acomodação mútua entre o ambiente e o sujeito é, portanto, um processo importante, pois nela interatuam intergerações que contribuem de forma positiva ou negativa no desenvolvimento das crianças. Ao tomarem contato com o ambiente escolar, são afetadas pelas proposições culturais e ideológicas do macrossistema que se materializa na ecologia escolar. As relações raciais e o racismo estrutural pertencem a esses processos, os quais as crianças vivenciam nas inter-relações familiares e escolares. Cotejamos essa compreensão de processos à discussão acerca das relações raciais e do racismo estrutural tendo como representantes, Abdias do Nascimento (1978); Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982); Neuza Santos Souza (1983); Kabengele Munanga (1986); Frantz Fanon (2008); Sueli Carneiro (2011) e Silvio Almeida (2020), entre outros.

A criança constrói suas identidades e passa a se perceber dentro dos ambientes sociais, age e interage sobre eles. A temática da pesquisa permite um olhar para a Educação Infantil e analisar os impactos do racismo estrutural no processo de desenvolvimento infantil, e suas inter-relações no processo intergeracional. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa pode estar na contribuição com os estudos já realizados sobre o racismo estrutural no campo educacional, focalizando o espaço da educação infantil e das relações Intergeracionais que nela se manifestam. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa do processo educativo, permite identificar as formulações e reformulações do racismo estrutural no que tange ao desenvolvimento infantil e aponta para a criação de estratégias que possibilitem pensar uma educação humana e antirracista, desde o início da trajetória de escolarização.

Em termos de organização da pesquisa, apresentada em forma de relatório nesta dissertação, no primeiro capítulo discorre-se sobre a luta do movimento negro,

os desafios e as conquistas pautadas na construção de uma educação antirracista e as leis federais e municipais que regem a educação voltada para as relações raciais, na atualidade. Em parte deste capítulo está evidenciado o resultado de um balanço de produções científicas acerca das relações raciais, em especial no que concerne ao contexto da educação infantil que constitui o objeto de estudo desta dissertação.

No segundo capítulo é apresentada a teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o modelo (PPCT) pessoa, processo, contexto e tempo, o aporte teórico que embasa esta pesquisa. A escolha desse aporte teórico ocorreu tendo como compreensão que o processo de desenvolvimento acontece por meio de inter-relações nos diferentes espaços, portanto, para compreender o desenvolvimento humano, é preciso considerar as relações e o ambiente aos quais o sujeito se integra. Essa interação é recíproca, pois ocorre um processo de trocas, uma acomodação mútua, entre o ambiente e o sujeito (Bronfenbrenner, 1996).

No terceiro capítulo, o percurso metodológico da pesquisa é discutido para que o leitor acompanhe os aspectos caracterizadores dos participantes do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos empregados para a recolha e a análise dos dados. No quarto capítulo, os resultados e a discussão estão organizados subdivididos em 5 categorias:

1) Processos e Violências no Cotidiano do Brincar: As Marcas do Racismo Estrutural na Ecologia da Educação Infantil, nessa categoria ficou evidenciada a importância da brincadeira simbólica e do jogo de papéis para capturar as formulações sociais e morais construídas pelas crianças. Na brincadeira de boneca, as crianças reproduziram os padrões sociais que estão circulando diariamente tanto no ambiente familiar e muitas vezes reforçado na escola;

2) Ecologia familiar - Experiências Raciais que Perpassam o Tempo, apontou que as gerações recriam mecanismos de resistências para enfrentar práticas discriminatórias que vão se perpetuando ao longo do tempo. Recriam processos que vão da negação de seus corpos e dos corpos dos seus filhos, à violência explícita do racismo e do silenciamento;

3) Processos Proximais: Construindo Afetos e Identidade Racial, as análises demonstraram que é possível estabelecer relações proximais que contribuam de forma positiva para a formação de identidades e que possibilitem um desenvolvimento contínuo;

4) Processos de Silenciamento que Perpassam a Educação Escolar, inferiu que

na escola os sujeitos experienciam o racismo de formas diferentes, os corpos racializados sentem e buscam por meio de estratégias, resistir. A fuga e ou a negação são experiências dos corpos negros que se fazem presentes nesses espaços institucionais. A fobia racial perpassa a formação da identidade e normatiza conceitos de inferioridade. No corpo do outro, de quem não sente as violências raciais, há uma percepção de que o racismo pode ser equiparado a preconceitos de gênero e sexo;

5) Processo Intergeracional: Construções das Relações ao Longo do Tempo, demarcou a construção da identidade ao longo do tempo, como uma construção social que nomeia e classifica seres humanos, em “mais humanos e menos humanos”. O registo social é um mecanismo do racismo estrutural que promove e hierarquiza por meio da ideologia do branqueamento.

Os resultados revelaram que as vivências de racismo e violência aparecem já na educação infantil em manifestações entre as crianças. Revelaram ainda que as crianças estão sendo sujeitadas à cultura do branqueamento e à invisibilidade, reproduzindo as experiências raciais dos familiares, ao longo do tempo. Indicaram que práticas pedagógicas antirracistas são necessárias para a construção do pertencimento e do respeito nos ambientes escolar e familiar.

Os contextos ambientais nos quais a criança está inserida constituem a ecologia do desenvolvimento infantil, favorecendo que a criança vá construindo olhares, experiências e aprendizados sobre e nas relações sociais, sua compreensão vai se alterando na medida em que vai ampliando seu desenvolvimento. O desenvolvimento acontece a partir das interações durante todo o período de vida, desde as relações imediatas que as afetam diretamente, até as relações dos meios mais amplos, que embora não a afetem diretamente, influenciam outros agentes de seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Por fim, encerra-se com a escrevivência da pesquisadora-professora, os processos de escrita, afastamentos e enfrentamentos diários para a construção desta pesquisa bem como as discussões em curso, sem a pretensão de conclusões em definitivo, pois o debate das relações raciais na educação infantil é uma veia aberta que precisa transpor novos caminhos.

3 O TEMPO COMO MARCADOR HISTÓRICO: A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

> Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distantes do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cansar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo.
>
> (Carolina Maria de Jesus)

Neste capítulo se entrelaçam o passado e o presente na história de luta e resistência contra a discriminação, pois o preconceito e o racismo têm passado e presente e infelizmente, anunciam futuro. A epígrafe traz uma reflexão da árdua batalha do que é ser pobre no Brasil. Quando entrelaçamos a relação de classe, raça e gênero, identificamos que a população negra esteve sempre à margem e a mulher negra é a base da pirâmide social. Como afirma Jesus (2014) “o favelado está no quarto do despejo, e o que está no quarto de despejo, ou queima-se ou se joga-se fora” (Jesus, 2014, p. 14).

Resgatar a memória daqueles e daquelas que vieram antes e que permitiram avanços significativos na luta contra os processos de discriminação racial é uma responsabilidade política e militante. Durante décadas impedidas de acessar os bancos escolares e os espaços acadêmicos. Se hoje, as universidades brasileiras estão mais coloridas, é devido a uma luta incansável dos movimentos negros, que resistiram ao período mais vergonhoso da história da humanidade. O período do escravismo, sobreviveu ao exílio durante a ditadura militar, à repressão policial, como afirmam Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 11): “os militares determinaram que seria necessário impor a pacificação da sociedade civil. E a gente sabe o que significa esse termo, pacificação sobretudo na história de povos como o nosso”.

O tempo é um fator importante, pois ele influencia na materialidade da existência dos sujeitos históricos, Polleto e Koller (2008) ressaltam que a análise do tempo deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos

históricos, pois o tempo histórico e o tempo cronológico contribuem paras as mudanças ao longo da vida. Assim, retornar ao passado é essencial para observarmos as transformações sociais as quais a sociedade vai criando ao longo do processo histórico e como os sujeitos inseridos nesse amplo contexto materializam esses conceitos, sofrem influências, ao mesmo tempo em que influenciam os processos de transformações.

Neste sentido, percebemos que as ideologias presentes no macrossistema, ou seja, as relações históricas, sociais, culturais, ideológicas e morais que permeia a sociedade são materializadas nos microssistema (Bronfenbrenner, 1996), aos quais vão criando roupagens, como a violência e a repressão que atualmente se revestiu no genocídio praticado pelo estado aos corpos negros, seja pelas balas perdidas, seja pela mão de policiais e guardas municipais, seja pelo encarceramento de homens e mulheres negras, seja pelos deslizamentos de terra que ceifa e desestrutura as vidas de famílias negras. Seja pelo trabalho escravo aos quais trabalhadores e trabalhadoras, negras e negros vem sendo explorados, seja no sistema falho de educação que permite que as crianças negras sejam expostas a uma única história, seja pelas doenças como a [1]COVID-19 que dissipou milhares de vítimas, sendo a sua maioria da população negra. A pesquisa do Instituto Polis apontou que homens negros foram os que mais morreram pela COVID-19 no país: foram 250 óbitos pela doença a cada 100 mil habitantes. Entre os brancos, foram 157 mortes a cada 100 mil (Pechim, 2020).

O cenário das desigualdades sociais no Brasil atinge a população negra em todos os aspectos, pois são os grupos mais vulneráveis e que estão localizados nos espaços mais afastados dos centros urbanos. Essa segregação social e racial tem herança colonialista. Conforme nos conduz à reflexão, Moura (1994, p. 131):

> Houve uma imbricação entre etnias e *status*, etnia e valores sociais e etnias e papéis e culturais. Estabeleceram-se critérios que determinaram a posição de cada grupo ou segmento étnico nos diversos níveis de estratificação, com barreiras e fronteiras que impediram o processo de mobilidade social em nível de igualdade de cada etnia dominada em direção ao cume da pirâmide social. Podemos

[1] Os coronavírus são uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV). A COVID-19 é a doença do coronavírus provocada pela nova cepa descoberta em 2019 que não havia sido identificada anteriormente em seres humanos. Mais de 200 países relataram casos da doença e a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto como uma pandemia, que é uma epidemia que ganha escala global. Disponível em<https://coronavirus.msf.org.br/o-que-e-covid-19/>acesso dia 05 de dez. 2023.

> dizer que, com isso ficou estabelecido que na sua base estava a população escrava, inicialmente das etnias nativas e posteriormente das populações trazidas da África e os seus descendentes. Nas camadas intermediarias as diversas formas de mestiçagem, e, finalmente, a população composta dos colonizadores que ocupavam o cume (Moura, 1994, p. 131).

O georreferenciamento brasileiro divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que predominantemente a população negra ocupa os territórios mais periféricos e com pouca estrutura, nos estados brasileiros (BRASIL, 2023). Em Londrina-Pr, onde a pesquisa se desenvolveu, esse cenário é revelador, além de indignante que, “mesmo depois de 120 anos da abolição da escravatura a população negra continue segregada nas periferias da cidade” (Souza, 2012, p.8). Considerando que o dado é de 2012, estamos a falar de uma realidade de mais de 130 anos na atualidade, tendo em vista que isso não se modificou (BRASIL, 2023), conforme indicam as estatísticas atualizadas.

A periferização do negro é um fenômeno cuja transversalidade favorece o racismo que agrava as desigualdades sociais, coloca a população negra à margem, em um lugar sempre destinado a ela e nega sua existência. A luta constante dos movimentos negros é reverter essa história que é contada de forma única, negando a existência dos povos negros e das suas contribuições na organização política e social do país. Nesse sentido, conhecer a história e resistência dos povos negros é refazer a história. É reconhecer a nossa existência, como afirma Adichie (2009) que a consequência da história é que ela rouba a dignidade das pessoas, tornando difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, enfatizando assim, como somos diferentes e não como somos parecidos. Essa busca pela igualdade de direito entre brancos e negros e pelo fim do racismo com todas as suas máscaras, move as organizações e movimentos negros.

No percurso histórico brasileiro, o racismo reformulou os discursos construídos em uma estrutura de poder que projetou uma sociedade moldada em um padrão ideológico calcado em valores da negação do racismo e superioridade de uma raça sobre a outra. Por isso, a necessidade de compreender a materialização do racismo nos microssistemas e como ele vem revestindo e moldando o desenvolvimento dos sujeitos nas ecologias, familiar e escolar.

O retorno ao passado é uma busca constante de memória, de uma memória

esquecida e subjugada, portanto, é, “o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (Gonzalez, 2010, p. 74). Nessa emergência temporal, onde o tempo da consciência ideológica (macrossistema) tenta sucumbir a memória, resgatar a história e a cultura daqueles e daquelas que foram silenciados, é resgatar os valores sociais, a diversidade cultural que compõem nossa história.

Compreender nossa história é entender que o tempo de hoje está entrecruzado com o tempo de outrora que iniciou com a chegada dos povos oriundos de África, “ (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou mulçumanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos etc.) ao qual inseriu diferentes valores culturais” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 18). Essa diversidade que embora silenciada resistiu ao tempo, se expressou na formação e construção de diferentes grupos que se organizaram e resistiram na luta contra o escravismo, resistiram no pós abolição, sendo um dos períodos de grande organização social, no qual os grupos negros buscaram se reunir em associações para reivindicar melhores condições de vida.

As conquistas de políticas públicas recentes, como a Lei 10.639/2003 que institui o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e a Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino dos povos indígenas (BRASIL, 2003), vem sendo construídas desde que os povos africanos pisaram em terra brasileira e não aceitaram a submissão, criando a resistência, rotas de fugas e criação de quilombos. O tempo é longo e difícil para aqueles que não estão dentro da estrutura política de poder, mas o povo negro traz no tempo suas memórias.

A primeira organização político-ideológica do movimento negro, foi a Frente Negra Brasileira (FNB) a qual conseguiu mobilizar uma grande parcela de negros e negras, tornando-se uma das primeiras organizações de massa. A FNB (1931-1938) foi uma organização urbana, sua luta se concentrou mais na cidade de São Paulo, isso porque as contradições do sistema capitalista expunham a exploração do trabalhador negro, exposto às pressões e aprofundava sua consciência racial. As contradições do sistema capitalista também impuseram sobre a organização, contradições político-ideológicas, o que levou ao fim do movimento. No entanto, é importante destacar que o trabalho de organização política da FNB foi um marco importante para a história do movimento negro e dela resultou grupos como o Clarim da Alvorada que era responsável pelo Órgão da Imprensa da Frente Negra Brasileira, e com seu fim, se reorganizaram e fundaram o Clube Negro de Cultura Social, com objetivos recreativos e políticos e outros grupos mais se articularam a partir disso. O período que se estendeu

de 1945 a 1948, foi caracterizado por grandes agitações políticas e intelectuais (Gonzalez; Hasenbalg, 1982; Gomes, 2017).

Importante ressaltar como ao longo da história, oficialmente se nega a existência desses movimentos e a contribuição para a formação e conquistas de políticas públicas de ações afirmativas. A história apresentada é baseada em uma herança eurocentrada, ao mesmo tempo em que dissemina a história do “negro” “passivo”, sem história e sem cultura.

> Não é exagero afirmar-se que desde os inícios da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque (Nascimento, 1978, p. 101).

Os conceitos ideológicos vão se consolidando ao longo do tempo, fazendo com que as crenças e valores mais amplos se conectem com os outros níveis, portanto, os preconceitos, os estereótipos de uma sociedade, influenciam e afetam o desenvolvimento humano (Polleto; Koller, 2008). Assim, as perseguições do início da colonização se estenderam até os dias de hoje, as religiões de matriz africana ainda sofrem com a perseguição, preconceitos e com o racismo religioso que condena suas práticas religiosas. Mas, o que a história oficial não conta, os intelectuais negros recontam.

Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um dos intelectuais que se destacou e lutou até sua morte por uma sociedade menos desigual e por uma educação antirracista. Sua contribuição e renovação teatral é destacada até os dias de hoje. O Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1944, foi exemplo de luta contra o racismo, “seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.24).

Outro intelectual que usou sua voz a partir da literatura, foi Solano Trindade (1908-1974). Sua poesia foi ferramenta de denúncia e resistência: “a poesia também foi uma das mais vigorosas expressões das elites negras daquela fase que marcou as novas gerações. Solano Trindade se destacou, pela criação do seu Teatro Popular e por sua extraordinária criação poética” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.24).

> Solano publicou o seu livro “Poemas de uma Vida Simples” em 1944. Devido a um dos poemas do livro, “Tem Gente com Fome”, o poeta foi preso, perseguido e o livro apreendido, embora houvesse, de fato, muita gente passando fome no Brasil. Ainda em 1944, Solano prestigiou o primeiro concerto da Orquestra Afro-Brasileira, do amigo e maestro Abigail Moura e fundou, com Haroldo Costa, o Teatro Folclórico Brasileiro. No ano seguinte, ao lado do amigo Abdias do Nascimento, constituíram o Comitê Democrático Afro-brasileiro, que se estabeleceu como o braço político do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias (São Paulo, 2014).

As mudanças políticas que ocorreram no tempo histórico contribuíram para transformações sociais. As conquistas do movimento negro passaram por um processo de recessão, pois as políticas mascararam o racismo, reprimiram as organizações sociais. O golpe militar de 64 freou o avanço das organizações políticas, culturais e sociais dos grupos negros. Intelectuais foram perseguidos, foi o que aconteceu com Abdias de Nascimento que se exilou nos Estados Unidos, o que causou um retrocesso para as entidades negras da época, “a repressão desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade isolada das organizações clandestinas” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.30). O racismo como projeto político de poder buscou ao longo de décadas impor uma cultura dominante, por meio da miscigenação e criou-se o mito da democracia racial.

Estes eventos históricos contribuíram para influenciar o curso de vida. O sujeito inserido em uma sociedade que molda sua forma de pensar, de agir, e o transforma em uma sombra da cultura do outro, o torna menos humano, pois são a partir das transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente definidos como: idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo da vida que o desenvolvimento acontece (Narvaz; Koller, 2004).

O mito da democracia racial se propaga nos dias de hoje, fazendo com que muitas pessoas afirmem que o Brasil é um país acolhedor que todas as pessoas têm oportunidades iguais. No Brasil, negros e brancos vivem em harmonia, desde que não atrapalhe o privilégio da branquitude. O racismo à brasileira é camuflado em várias camadas.

> Nas sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o clássico, o *racismo por denegação.* Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’. A chamada América Latina, que na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana

> do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação (Gonzalez, 2020, p.130).

O racismo na sociedade latino-americana proliferou de forma degenerada, disfarçada. No Brasil, o racismo se afirmou e ainda se afirma pela sua negação, pela "denegação". O racismo da "denegação" corrói a identidade de um povo, pois, ao negá-lo, nega-se a existência de um corpo que sente, vivencia e sofre o racismo diariamente. Nesse sentido, os movimentos negros recorrem à retomada da nossa cultura, da cultura da diáspora do povo negro. Os movimentos e a produção dos intelectuais negros, são responsáveis por essa história não se apagar ao longo do tempo.

Nesse tempo histórico, a sociedade consolidou o mito da democracia racial, ratificado pelo Sociólogo Gilberto Freyre, em seu livro Casa Grande e Senzala, que teve como principal fundamento expandir que a sociedade brasileira vivia em profunda cordialidade entre os escravizados e os senhores (Carneiro, 2011). O mito que permanece até os dias de hoje tornou o racismo velado.

Na contramão temos a luta do povo negro que existe e resiste. Essa resistência vem de longe, e apesar da repressão e do racismo, os movimentos de negritude vem se consolidando como essenciais para quebrar os paradigmas raciais. Dos movimentos de juventude da década de 70 que se inspiraram na luta pelos direitos civis dos Estados Unidos e na guerra de libertação dos povos "negroafricanos", e que se organizaram no Rio de Janeiro, como movimento "Soul" (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p.31), de associações recreativas como a Associação de Recreação Operária de Londrina (AROL) na qual o "tema central era o racismo e a necessidade de extirpá-lo da convivência entre os homens (Almeida, 2004, p, 73). Os movimentos de negritude vêm furando bolhas e alcançando espaços.

Hoje temos vários grupos e coletivos que inspirados na luta dos que vieram antes, continuam sua luta por uma sociedade antirracista. Destaca-se o Movimento Negro Unificado (MNU) que iniciou sua história na década de 70 em plena recessão militar e que teve como protagonistas uma mulher negra, Lélia Gonzalez, e segue em atividade até os dias atuais. Sua força e sua intelectualidade estão sendo reconhecida, ainda que tardiamente. Movimentos de mulheres negras surgem diariamente.

A [2]Coalizão Negra Por Direitos é uma articulação nacional composta por mais

---

[2] Coalizão Negra por Direitos. Disponível em<https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>acesso dia 07 de dez. 23.

de 200 organizações e coletivos. Fundada em 2019 é um exemplo da força e da organização do movimento negro nos dias atuais, no site oficial é possível encontrar a carta apresentando a proposta.

Entre conquistas e retrocessos, os grupos negros seguiram se organizando. Gonzalez e Hasenbalg (1982) afirma que o ano de 1974 foi de grandes articulações e construções políticas, por meio dos clubes recreativos como o Renascença Clube que além de ser um ponto de encontro e de bailes-soul, também serviu como espaço para a organização do movimento negro no Rio. “O Centro de Estudos Afro-Asiáticos, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB, de Salvador), com a colaboração do Museu de Arte Moderna, realizaram as Semanas Afro-Brasileiras” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p .36).

O movimento foi conquistando espaços de debate político e, em 1975 começou a ocupar as universidades. Uma das primeiras conquistas foi a realização da semana de Estudos sobre “O Negro na Formação Social Brasileira, na Universidade Federal Fluminense, desenvolvida pelo Grupo de Trabalho André Rebouças”, o qual reuniu “professores e pesquisadores nas mais diferentes áreas, especialistas na questão negra” (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p .38).

Em 1976 iniciou-se uma aproximação entre os grupos negros do Rio de Janeiro e São Paulo. A pauta principal foi a criação de um movimento negro nacional e a partir dessas discussões iniciou-se a construção do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU). A concretização do movimento unificado significou uma conquista da luta contra o racismo. Em vários lugares do Brasil surgiram movimentos dos mais variados. Em Londrina, o Clube redondo como era conhecido a AROL, também se consolidou como um movimento de negros e negras, o qual servia tanto para a escolarização das crianças, como para debate contra o racismo, o trabalho da autoestima negra por meio de concursos da beleza negra. No entanto, a história oficial “esqueceu” de registrar a presença negra, mas o que a história oficial esconde, a memória negra desvela (Almeida, 2004).

A luta dos movimentos negros se estende aos dias de hoje, incansável, pois o racismo sobrevive ao tempo. Um dos papéis centrais na criação do MNU, foi a denúncia do racismo. Hoje infelizmente, vivenciamos a situação muito próxima de violências raciais e sexistas que silenciam os corpos negros.

O Movimento Unificado contra a Discriminação Racial foi criado para

> ser um instrumento de luta da comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racista frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós negros (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 49).

O movimento negro possibilitou também um olhar para as pautas especificas das mulheres. O sexismo e o machismo enfrentados diariamente tanto no movimento quanto na estrutura social, expunha, e ainda expõe, a mulher negra à prática de discriminação racial. A consciência política das mulheres foi se formando à medida que se reuniam para discutir os problemas que as atingiam, antes de se reunirem com o movimento todo. Uma das preocupações era a exploração sexual das mulheres, pois se compreendia que essa exploração era fruto da opressão e dominação da sociedade (Gonzalez, 2020, Gomes, 2021).

> O engajamento no movimento de libertação das mulheres provocou reações contraditórias. Nos encontros e congressos feministas brancos, mulheres negras frequentemente consideradas ‘agressivas’ ou ‘não feministas’ por conta de sua insistência em que o racismo precisava ser parte da luta feminista, já que, assim como o sexismo, era igualmente uma forma de opressão e exploração (Gonzalez, 2020, p. 164).

As contradições da sociedade brasileira expõem as marcas do racismo. Mesmo dentro das organizações mais progressistas, o racismo gera um sistema classificatório que no processo histórico não foi codificado, nem institucionalizado, mas atua dinamicamente há mais de quinhentos anos. Essa estratégia discriminatória vem sendo utilizada e aplicada pelas estruturas de poder, as quais deliberam, através de uma série de táticas e funcionando em diversos níveis e graus de estrutura. O projeto brasileiro se materializou na filosofia do branqueamento que foi um mecanismo de imposição ideológica e de um processo que gerou um genocídio populacional via miscigenação e, como complemento apresentava e ainda apresenta a população negra como o laboratório piloto da confraternização racial, na qual seus corpos são subjugados e descartados na mão do estado (Almeida, 2020; Moura, 1994; Nascimento, 1978). Este projeto de poder que prioriza uma raça em oposição à outra, ganhou força nos tempos de repressão, na qual era proibido falar dos problemas raciais no Brasil.

> Em tempos de ditadura, qualquer denúncia de racismo era recebida como tentativa de criar sentimentos antinacionais. Falar de racismo significava dar vida àquilo que 'não existia' na sociedade brasileira. Na visão oficial, não havia grupos raciais, desigualdades entre negros e brancos e discriminação, tampouco preconceito. Para os generais que comandavam a nação, nada disso fazia parte da nossa realidade (Gonzalez; Ratts; Rios, 2010, p. 87).

O racismo brasileiro foi pensado de forma estratégica e ele age sem apresentar uma rigidez, no dia a dia é confundido taticamente como "brincadeira", e por isso age de forma perversa. É ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos (Moura, 1994).

É para combater essa estrutura de poder que os movimentos negros se organizam e muito vem sendo conquistado. É importante destacar as políticas de ações afirmativas que sempre foram reivindicação antiga dos movimentos negros e que só aparecem formalizadas em 2003, com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). A implementação da lei gerou grande "comoção" nacional e, pela primeira vez, a "branquitude" se sentiu ameaçada, pois iria perder uma parcela de privilégios os quais sempre teve garantidos. Enquanto o Brasil se concentrava na implementação da lei, os movimentos negros de Londrina enfrentavam a sociedade para a implementação de cotas na Universidade Estadual de Londrina.

> Um intenso debate tomou conta da Universidade e da cidade de Londrina. Nunca tinha visto um tema interno da UEL causar tanta polêmica. Naquele momento, a liderança e a disposição de luta da Dona Vilma foram decisivas. Passamos meses discutindo o tema por toda cidade. O assunto era discutido na padaria do bairro e na sede da ACIL (Associação Comercial e Industrial de Londrina). No bar do Jota e nas igrejas. Enxurradas de cartas inundavam as páginas dos jornais. No ápice das discussões a Câmara de Vereadores convocou uma audiência pública, proposta, se não me falha a memória por um vereador ligado aos interesses dos cursinhos da cidade. O espaço da câmara estava lotado, em sua maioria por estudantes de escolas particulares, contrários à implantação das cotas (Ferreira, 2014, p. 41).

As ações afirmativas fizeram com que a sociedade brasileira parasse para discutir, embora focada na defesa incansável de que não existia racismo no Brasil e que a "democracia racial" iguala a todos com os mesmos direitos e condições, a ameaça de perda de privilégio levou as camadas burguesas a se inflamar contra as cotas.

A herança civilizatória estava ameaçada, as cotas ameaçavam o discurso da superioridade racial que em nome da razão, definiu-se por humanizar pessoas e desumanizar outras. Foi a partir da desumanização dos corpos negros que o conceito de raça começou a ser escrito. Hoje esse termo é usado tanto pelos movimentos negros como por cientistas sociais, como um conceito relacional histórico e político para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (Almeida, 2020; Gomes, 2001).

> O racismo e a discriminação racial incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (visto de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana (Gomes, 2001, p. 84).

O movimento de cotas no Brasil descortinou pela primeira vez o racismo velado e a não aceitação das cotas trouxe o debate do lugar que historicamente é destinado aos filhos dos trabalhadores pobres e negros, por isso, até hoje as ações afirmativas são motivos de debates, críticas e de um movimento contrário. Na concepção de racismo adotada neste estudo elencamos, a partir da leitura de Almeida (2020), três definições de racismo:

1) individualista, a qual é concebida como uma patologia social, “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações” (Almeida, 2020, p. 32).

2) racismo institucional que estabelece parâmetros discriminatórios baseados na raça, o que mantém uma hegemonia do grupo racial no poder, fazendo com que a cultura e os padrões estéticos, se tornem o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade, e assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades e instituições privadas. As regras e padrões estabelecidos dificultam o acesso e a “ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos” (Almeida, 2020, p. 41).

3) racismo estrutural que “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas,

jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (Almeida, 2020, p. 50). O racismo se materializa nas instituições sociais e está presente no cotidiano: "as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos" (Almeida, 2020, p. 47).

O racismo no Brasil se afirma pela sua própria negação. Ele é negado veementemente, mas se mantém presente no sistema de valores e nas estruturas de poder que regem a nossa sociedade (Gomes, 2001). "O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais quotidiano, para falar diretamente, o elemento mais grosseiro de uma estrutura dada" (Fanon, 2019, p. 64).

O racismo cotidianamente afeta, destrói e aflige o povo negro, seja pela falta de ascensão social à qual estão sujeitados, seja na ausência de postos de trabalhos, na falta de moradia, na violência policial, na falta de representação nos espaços de poder, na falta de representatividade das paredes escolares, nos silenciamentos e apagamentos diários, aos quais as crianças são expostas.

> Devido ao fato de enfrentarem o racismo e suas práticas, elas levam às últimas consequências o processo de desmascarar a lógica da dominação capitalista. Por esse motivo, o movimento negro tem um potencial revolucionário muito mais rico do que outros movimentos semelhantes que também se propõem lutar por uma sociedade justa e igualitária (Gonzalez, 2020, p. 71).

O combate às formatações das quais ao longo do tempo o racismo brasileiro se revestiu, deve-se à busca incansável de intelectuais negros para compreender a formação social brasileira, para que a partir da afirmação e da compreensão de como o racismo opera, nos microssistemas, seja possível pensar e repensar ações efetivas de combate ao racismo. Essa luta é uma reivindicação antiga dos movimentos negros que acredita que a luta antirracista perpassa pelas condições de exploração econômica e política, ou seja, pelo macrossistema, mas que se materializa diariamente nos microssistemas sobre processos de violências simbólicas, muitas vezes imperceptíveis.

3.1 Do Passado ao Presente: Resistência, Luta e Conquista dos Movimentos Negros em Londrina

O mar vagueia onduloso sob os meus

pensamentos
A memória bravia lança o leme
Recordar é preciso

(Conceição Evaristo)

É na memória coletiva que a narrativa se constrói, a busca pela preservação da história não oficial perpassa os corpos de resistência. A história dos movimentos negros em Londrina intercruza com a luta e memória nacional. Nos primórdios de 1929 chegava em Londrina os primeiros “desbravadores” da Companhia de Terras do Norte do Paraná. A comitiva não trouxe apenas pessoas, mas ideologias eugenistas que prevaleciam nas décadas de 1920 e 1930 na Inglaterra difundida por Francis Galton (Beraldo, 2023).

Nessa memória temporal, membros da militância negra de 1935 relatam que nesse período chegava em Londrina, Cypriano Manoel, advindo de São Paulo conhecia e era integrante de movimentos raciais paulista. Sua chegada balança a cidade, conhecedor da luta e dos ideais do movimento negro, dá início ao projeto para unificar e integrar as pessoas negras. Na contramão dos ideais eugenistas, a resistência negra cria mecanismos para integrar e socializar a população negra (Beraldo, 2023; Almeida 2004).

O clube “Quadrado” surge como necessidade humana para integrar a população excluída e marginalizada que trabalhava e construía a cidade. Impedida de acessar os clubes “brancos” como Country Clube, o Grêmio e o Clube Redondo (Beraldo, 2023) o povo negro demonstrava persistência e demarcava sua existência.
Emerge do clube uma associação que engloba o povo negro e a classe operária, surge assim, em 1951 a AROL - Associação de Recreação Operária de Londrina (Beraldo, 2023; Almeida 2004). O espaço abrigava os anseios da população negra, espaço demarcado como uma necessidade de educar os seus numa formação humana.

No que tange a política nacional, a ditadura militar não poupou aqueles e aquelas que lutavam em prol de uma sociedade mais justa e solidária. Assim como aconteceu com importantes nomes da militância nacional como Abdias do Nascimento, em Londrina membros da AROL sentiram a represália do golpe militar de 1964 (Beraldo, 2023; Almeida 2004).

É na luta que se constrói a resistência, após anos de retrocessos, o movimento

negro ressurge na luta conjunta com outros movimentos na década de 80. No auge dos movimentos sociais o movimento negro se revigora como apresenta Beraldo (2023, p. 68).

> Como consta no Relatório Final da 1ª Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina, em 1983, o Grupo de União e Consciência Negra de Londrina, chamado MUCON, se consolidou como entidade legítima de representação da comunidade negra organizada no município e foi inspirador para o surgimento de outras organizações como: a Escola de Samba Quilombo dos Palmares, o MECAB – Movimento de Estudos da Cultura Afro-brasileira, o Movimento para o Progresso do Povo Negro, o NEAA – Núcleo de Estudos Afro-Asiático da UEL, a AABRA - Associação Afro-brasileira de Londrina e o Pró-Ranti – Projeto de Identidade e Tradições da Cultura Afro-brasileira. Em 1985 surge o Zumbi Bar, que marcou época, principalmente por sua proposta de ser um espaço para debates de ideias e de convivência com a pluralidade racial.

Os movimentos organizados tinham como objetivos promover a emancipação do povo negro, o “objetivo principal dos membros do Mucon era fazer o combate à discriminação racial e conscientizar o povo negro de sua condição social e de sua negritude” (Beraldo, 2023, p.69). Por meio dos movimentos a sociedade negra passa a incidir sobre as lutas e pautas essenciais para a integração das pessoas negras na sociedade, entre elas a luta pela educação e cultura.

> O empenho e tensionamento do movimento negro logrou exitoso e em 2005, a pessoa negra, em Londrina, tem garantido o direito de colocar os pés no chão da UEL na condição de estudante universitário, de acadêmico. A luta segue, e em 2007, o Conselho da Comunidade Negra de Londrina, por força de lei avança para a condição de Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Lei nº 11.685/2007 (Beraldo, 2023, p.73).

A linha entre passado e presente se afirma na memória e na luta permanente do povo negro ao acesso à educação formal, a conquista das políticas de ações afirmativas perpassou por um longo caminho de construções coletivas dos movimentos negros. Essa luta ainda é atual, pois embora a UEL- Universidade Estadual de Londrina tenha políticas de cotas da graduação à Pós-Graduação, a permanência dos estudantes que adentram a universidade não é garantida.

A UEL – Universidade Estadual de Londrina, vem construindo estratégias para

fortalecer os estudantes cotistas que chegam à universidade, entre elas estão o [3]NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que acolhe, forma e fortalece aqueles e aquelas que adentram ao espaço universitário. Outro organismo que cabe mencionar é a [4]CUIA - Comissão Universitária para os Indígenas que em conjunto com o NEAB busca mecanismos para desenvolver políticas de permanências dos estudantes na universidade.

Da luta ancestral à memória atual, os movimentos negros seguem inventando e reiventando rotas, abrindo caminhos e trilhando espaços para que os mais novos sigam os passos. Nesse processo faz se necessário apresentar personagens da atualidade como o professor, jurista e filósofo [5]Silvio Almeida que acumula a pasta de Ministro dos Direitos Humanos, utilizando as mídias digitais para dialogar e aproximar do público jovem.

As mídias digitais são estratégias que estão sendo utilizadas por vários *influencies* negros, destaco aqui os canais: [6]Canal Preto, [7]*Spartakus*, [8]Quebrando Tabus, entre outros, que em uma linguagem acessível, vão desconstruindo narrativas de preconceitos e estereótipos, permitindo ao público jovem descortinar processos ideológicos mascarados na sociedade.

---

[3] "O NEAB foi criado em 5 de dezembro de 1986, a primeira coordenação foi designada a professora Adalgisa Maia Vieira de Rosário, do departamento de história". Disponível em <http://neab.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=593>acesso dia 07 de de. 23.

[4] "O léxico 'CUIA' foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Indígenas e, em segundo lugar, o acréscimo da letra 'A' para designar um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como atribuindo valor semântico à mesma". Disponível em<https://sites.uel.br/pdi/acoes-afirmativas-comissao-universidade-para-os-indigenas-cuia/> Acesso dia 07 de dez. 23.

[5] "Silvio Almeida é professor universitário, advogado, jurista e filósofo. Graduou-se em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995-1999) e em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2004-2011). É mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo. É professor visitante da Universidade Columbia, nos Estados Unidos, e pesquisador da Universidade Duke (EUA)". Disponível em<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/conheca-o-perfil-do-novo-ministro-dos-direitos-humanos-e-da-cidadania-silvio-almeida>acesso dia 07 de dez. 23.

[6] "Iniciativa do Ministério Público do Trabalho / Coordigualdade, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), apoio da ONU Mulheres e produção audiovisual de Katiúcha Watuze (Pretaria.Org | Coletivo Pretaria) em parceria com Instituto Guetto". Disponível em<https://www.youtube.com/channel/UCkIJw4VffxmmEgH3lvlLyJQ>acesso dia 07 de dez. 2023.

[7] "Artista, creator & apresentador desconstruindo a cultura pop". Disponível em<https://www.youtube.com/@spartakus>acesso dia 07 de dez. 23.

[8] "Por um mundo mais inteligente e menos careta". Disponível em<https://www.youtube.com/@quebrandootabu>acesso dia 07 de dez. 23.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
e
fome.
...
A voz da minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade
(Conceição Evaristo)

Considerar as crianças pequenas que estão em processo de desenvolvimento, requer o reconhecimento do quanto elas se apropriam e experienciam as diversas situações que constituem sua ecologia de desenvolvimento e, nela, constroem, elaboram e internalizam relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia. As crianças pequenas vivenciam forte influência dos contextos familiar e escolar, nos quais estão inseridas e desde o início de suas interações percebem e assimilam práticas de discriminação racial, de afeto, afirmação de sua identidade, desrespeito ou carinho. Em seu desenvolvimento interatuam relações intergeracionais que afetam o modo como o racismo vai sendo compreendido ao longo do desenvolvimento, nas distintas interações parentais e escolares.

As experiências de racismo vivenciadas na infância, podem levar as crianças ao processo de construção de sua identidade e de autoconceito negativo. Estudos como Godoy (1996); Cavalleiro (2020) apontam que desde pequenas as crianças são afetadas por processos de discriminação racial nos ambientes escolares e que essa discriminação se perpetua na ausência de materiais didáticos e práticas pedagógicas que trabalhem de forma positiva a formação e valorização da identidade negra. Essas experiências concretas de vida deixam marcas no seu processo de desenvolvimento.

As crianças de famílias racializadas, marcadas pela dor da cor, pelo preconceito racial e segregação, vivenciam o silenciamento, o apagamento das suas representações e de sua identidade, por meio do racismo estrutural que permeia as instituições, as crianças experienciam de forma sistêmica a violência racial, o

preconceito e discriminação, elas são afetadas de diferentes formas durante seu processo de desenvolvimento. Concordamos com Silva (2022) ao indagar que muitas vezes é na escola que a criança negra se depara com as primeiras manifestações racistas. A escola que deveria ser um espaço de formação social e potencializador do desenvolvimento infantil, pode se tornar um ambiente hostil, um espaço de não aceitação, angústia e sofrimento.

As crianças negras que diariamente vivenciam situações de preconceito e discriminação racial, poderão apresentar dificuldades no ambiente escolar, ausência de repertório e sentimento de não pertencimento, o que pode comprometer seu desenvolvimento e aprendizagem, a violência influencia no processo de desenvolvimento psíquico, histórico e social. Por isso, faz-se necessário construir identidade negra positiva já nos anos iniciais da Educação Infantil, para que as crianças construam resistências para superar os desafios que a sociedade impõe, como a negação de si, para ser aceito e se enquadrar em uma sociedade, é preciso negar sua própria existência (Gomes, 2017).

As crianças submetidas a processo de violência racial nos ambientes mais próximos, como a família e muitas vezes reforçadas no microssistema escolar, experienciam a negação da sua subjetividade. Quando expostas às experiências negativas de seu genótipo: traços corporais, cabelo, pele, avaliadas por padrões fenotípicos que reforçam um padrão normativo de beleza oposto, não conseguem se identificar. Vivenciam, portanto, apagamento de sua corporeidade e, gradativamente, mas de modo muito perverso, a identidade que vai sendo construída, caracteriza-se pela incorporação do não-lugar, do não pertencimento ao longo da trajetória de desenvolvimento e pode reverberar em condição negativa de aprendizagem.

A ausência de afetividade, de representatividade e de repertório da cultura africana e afro-brasileira nos contextos de suas vivências, cria uma percepção de invisibilidade e de valorização da “cultura do branqueamento”. Os sentimentos estabelecidos nas relações, podem contribuir ou comprometer o desenvolvimento, pois o desenvolvimento humano acontece de modo sistêmico, por meio de funções conjuntas envolvendo as características da pessoa, dos ambientes imediatos em que vive, denominados microssistemas, a intensidade e frequência da exposição, no processo proximal em diversos ambientes nos quais está inserida (Narvaz; Koller, 2004).

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL O ESPAÇO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

O “eco vida e liberdade” ainda é um caminho a percorrer, embora na Constituição Federal de 1988 há a prerrogativa que garante o direito à educação básica e gratuita às crianças da educação infantil a partir dos 4 anos (Brasil, 2009). Ao observarmos a realidade brasileira percebemos que os dados se chocam com a constituição. Pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, em parceria com o Unicef e a União dos Dirigentes Municipais de Educação apontou um número alarmante de crianças que não frequenta a primeira etapa da educação básica, são mais de 330 mil crianças brasileiras de 4 e 5 anos, fora da pré-escola. Segundo a pesquisa, a frequência escolar se distribui de maneira desigual no país. No Nordeste, 96,7% das crianças estão na pré-escola; no Sudeste, 95%; no Sul, 93,6%; no Centro-Oeste, 89,2% e, no Norte, 88,5%. Aponta ainda que as crianças negras (pretas, pardas) e indígenas são as mais afetadas, 91,9% delas estavam na pré-escola, contra 93,5% das crianças brancas e amarelas (Baptista, 2023).

O “eco liberdade” anda em passos lentos. Há conquistas importantes como a Emenda Constitucional nº 59, 2009 que tornou obrigatório o acesso a Educação Infantil de 4 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/91) que assegura o direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que no Art. 29 da Lei 12.796 de 2013, assegura a educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

A Lei nº 10.693/2003 que insere a obrigatoriedade do ensino “do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). A Deliberação Nº:003/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL) também direciona o ensino da Educação Infantil ao “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras” (Londrina, 2016, p.4).

As leis e as políticas públicas foram conquistas importantes, resultado da luta dos Movimentos Negros, que desde a chegada da diáspora forçada luta pela liberdade, e pelo acesso à vida e educação. No entanto, essas conquistas próprias ao macrossistema, embora importantes, não são garantias de que crianças negras, negros e indígenas acessem esses direitos nos microssistemas nos quais estão interagindo, pois, a ecologia escolar está pautada por uma realidade cultural europeia, que advoga em favor do padrão de beleza idealizado e produz a vivência de violência psíquica ao negar a corporeidade da criança preta. Para Souza (1983) a violência racial branca destrói a identidade do sujeito negro.

Nesse sentido, a criança inserida em um ambiente no qual os repertórios aos quais tem acesso, as interações sociais são de silenciamento e de ausência de afetividade, de representações positivas para com a cultura afro-brasileira e africana, as formações biopsicológicas que serão desenvolvidas podem interferir negativamente no seu processo de desenvolvimento, pois vão internalizando as formações ideológicas de uma sociedade que lhe nega o direito à educação integral e de qualidade, baseada no seu tom de pele.

Nas relações cotidianas, as crianças constroem olhares, experiências e aprendizados sobre as normas sociais, comportamentos e ideologias presentes no macrossistema, ou seja, a elas são transmitidos os preconceitos e estereótipos que estão estruturados na nossa sociedade e que muitas vezes passam despercebidos. Justamente por constituírem certa normalidade, muitas vezes são reproduzidos pelas crianças durante as brincadeiras e jogos simbólicos.

No presente estudo ratifica-se o que afirmam Cecconello e Koller (2003) que as crianças inseridas em ambientes nos quais as competências para aceitação e respeito são favoráveis, tendem a ter maior impacto positivo em seu processo de desenvolvimento. O oposto é verdadeiro, pois as violências simbólicas às quais algumas crianças são submetidas diariamente na ecologia familiar, tendem a ser reforçadas no microssistema escolar, o que constitui um ambiente de desenvolvimento desfavorável ao respeito pelas diferenças. Por meio do mito da democracia racial e do racismo estrutural que normaliza e normatiza a educação pautada em valores e normas eurocêntricas que não condizem com as corporeidades das crianças, levando-as, a experienciar a negação da sua subjetividade ou a negar a subjetividade das crianças diferentes do padrão que aprenderam ser validado.

No caso das crianças negras, ao serem expostas a experiências negativas

envolvendo seu fenótipo: formas do corpo, cabelo e pele que destoam do padrão normativo de beleza, não conseguem se identificar. Vivenciam, portanto, apagamento de sua corporeidade e, gradativamente, mas de modo muito perverso, a identidade que vai sendo construída, caracteriza-se pela incorporação do não-lugar, do não pertencimento ao longo da trajetória de desenvolvimento e pode reverberar em condição negativa de aprendizagem.

O desenvolvimento humano acontece de modo sistêmico, por meio de funções conjuntas envolvendo as características da pessoa, os ambientes imediatos em que vive, microssistemas, a intensidade e frequência com que foi exposta aos processos proximais dos diversos ambientes nos quais está inserida (Narvaz; Koller, 2004). Nesse sentido, a ausência de afetividade, de representatividade e de repertório da cultura africana nos contextos de suas vivências, cria uma percepção de invisibilidade e de valorização da “cultura do branqueamento”.

Na contramão, os afetos positivos tendem a contribuir com o processo de desenvolvimento, assim as interações que se estabelecem por uma relação de afeto e de equilíbrio de poder, podem contribuir e promover o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Krebs, 1995; Bazoni, 2014; Silva, 2016).

O racismo científico é um exemplo do pensamento e da organização social que reverbera na ecologia escolar. Por meio do mito da democracia racial, corre-se o risco da negação da existência do racismo, uma afirmação da hegemonia racial entre negros e brancos (Nascimento, 1978; Carneiro, 2011). O ideal de padrões estabelecidos pela sociedade quanto ao conceito de belo, inegavelmente é relacionado ao corpo branco. Tal conceituação naturaliza o racismo estrutural e essa naturalização cristaliza conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças nos percursos iniciais de sua escolarização, desde a Educação Infantil.

> Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nesta ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre Deus como um branco velho de barba e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinhos (Munanga, p.15).

As histórias contadas nos bancos escolares desde a Educação Infantil transmitem valores morais e processos ideológicos moldados em um padrão social

eurocêntrico. A escola incorpora e reproduz o poder simbólico de uma sociedade que viola os direitos à existência de crianças negras e indígenas. A construção do mito racial perpassa a inexistência do racismo, por isso, admiti-lo é o primeiro passo para que os valores morais desenvolvidos na escola não sejam baseados na superioridade de uma raça sobre outra. Ouvir o que as crianças negras têm a dizer, valorizar sua existência, seus fenótipos corporais, desenvolver práticas nas quais as crianças negras se vejam como parte integrante da sociedade são tarefas de todos aqueles que lutam por uma educação inclusiva (Nunes, 2021).

A formação da identidade está relacionada aos processos de socialização dos indivíduos nos moldes e modelos definidos pela sociedade na qual está inserido, assim as crianças, antes mesmo de ter condições mais estruturadas na construção da sua identidade, já passam por um processo de estigmatização (Godoy, 1996).

> No processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em 'nosso' coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (Munanga, 2012, p. 10).

A criança inserida em uma ecologia escolar na qual os padrões sociais não condizem com sua corporeidade, ao ser submetida diariamente a processos de interações sociais que negam a identidade negra e cultuam um padrão estabelecido no macrossistema como a ideologia do branqueamento, levam-nas à negação da sua construção identitária.

Ao inserir padrões de beleza e de inteligência nos quais não estão representadas sua condição étnica, essas violências simbólicas vão negando o direito à existência, ao mesmo tempo em que direcionam a um lugar demarcado socialmente para os negros e negras na história do Brasil. Assim "ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro" (Souza, 2019, p. 2).

Na teoria bioecológica, os processos proximais englobam interações entre a pessoa e o ambiente em um período ao longo do tempo. Esses processos são os principais mecanismos de desenvolvimento humano, pois estão diretamente

relacionados com as inter-relações de afeto e experiências que são vivenciadas em contextos ambientais imediatos face a face entre pares, em contextos mais remotos, entre objetos e símbolos (Bronfenbrenner; Morris, 2006; Narvaz; Koller, 2004).

Nesse sentido, ao tomarmos como base a ecologia escolar, as relações estabelecidas pelas crianças no ambiente, seja com os responsáveis pela sua formação como as professoras e professores, ou com objetos e os símbolos aos quais são apresentados diariamente, podem incidir sobre seu processo de desenvolvimento, que pode influenciar na formação do curso de seu desenvolvimento futuro. As características das pessoas em desenvolvimento podem afetar a direção e o poder dos processos proximais, ou seja, a depender das características da criança em processo de desenvolvimento as relações entre pares podem contribuir de forma positiva ou negativa, que pode afetar o desenvolvimento.

Ao questionarmos sobre o espaço das relações raciais no contexto da Educação Infantil, observamos que as relações de afeto às quais as crianças negras são submetidas diariamente, nem sempre contribuem com seu desenvolvimento. O ambiente escolar ainda é demarcado como um espaço ideológico que nega a construção de uma identidade negra positiva, os cartazes que demarcam as paredes, as histórias infantis contadas diariamente, reforçam estereótipos que vão afetar como as crianças negras devem se portar.

Assim, por considerar que a Educação Infantil é esse espaço inicial de Educação e de intersecção entre a vida familiar e escolar, entre a esfera doméstica e a coletiva, que reproduz, mas também produz valores culturais, socioemocionais, conceituais, é que convida - se o leitor a consultar a publicação recente (Silva e Oliveira, 2023), na qual apresenta uma revisão de pesquisas, de natureza exploratória, na modalidade de balanço de produção, sobre o racismo na educação infantil. As produções analisadas podem ser consultadas nos Quadros 10 e 11, apresentados nos apêndices C e D, no qual é possível acessar os links de cada produção.

A busca investigou produções acerca do racismo na educação infantil nas bases: SCIELO BR e BDTD da CAPES, no período entre 2018 e 2022, por ser o período em que esta dissertação esteve em construção. As bases foram eleitas por serem as mais consultadas e citadas nas pesquisas na área de Educação e por capturarem tanto artigos científicos qualificados quanto as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação nacionais. Isto permitiu analisar, no referido artigo, como o conhecimento sobre o racismo na Educação Infantil está sendo pensado por

pesquisadores em educação. O objetivo foi analisar os indícios de discriminação racial na ecologia escolar da educação infantil, por meio de produções científicas encontradas nos últimos cinco anos, nos referidos portais.

Para o que interessa ao presente relatório de pesquisa, são ressaltadas a seguir duas categorias de análise que declinaram do referido balanço de produção: 1) Identidade racial infantil e suas problemáticas para o desenvolvimento da autoestima e 2) Currículo e práticas pedagógicas: em pauta as relações de discriminação racial.

4.2 Identidade Racial e suas Problemáticas para o Desenvolvimento da Autoestima

O primeiro aspecto discutido nas produções levantadas e organizadas nesta categoria se refere aos aspectos físicos, característicos da aparência da criança negra. Destacam-se nessa discussão, as produções de Gaidargi-Garutti; Romão (2020); Santos (2021). Os autores analisaram que a construção da identidade negra é marcada pela materialidade do racismo estrutural desde a pequena infância. Muito cedo é apresentada à criança, uma padronização de beleza que valoriza os traços eurocentrados. Desse modo as crianças negras vão incorporando uma autoimagem negativa de seus fenótipos corporais, aprendendo que seu cabelo não é valorizado, que é “ruim”, que sua cor é “suja”. Essas formas de violência simbólica vão formando os processos psicossociais e demarcando a construção pessoal, no mundo no qual está inserida.

O cabelo negro é um marcador de identidade e essa identidade nem sempre é vista de forma positiva. Os conceitos sobre racismo e preconceito são construídos socialmente, a mediação e o trabalho voltado para as relações raciais são fundamentais para uma sociedade menos segregacionista. A concepção sistêmica de desenvolvimento favorece que se busque quebrar o silêncio sobre o racismo na primeira infância, buscando estratégias que contribuam para a construção de novos padrões de beleza. Os padrões desenvolvidos demarcam um modelo padronizado que inserido no subjetivo das crianças, ferem a possibilidade de se verem bonitas, assim é urgente pensar em propostas para a construção de uma autoestima positiva, que valoriza os fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo (Gaidargi-Garutti, Romão, 2020; Santos, 2021).

O Modelo Bioecológico do desenvolvimento, com o qual cotejamos as produções citadas, atesta que cada sujeito, desde as primeiras interações, vai

constituindo sua bagagem e a transporta às muitas interações em seu processo de desenvolvimento. Ao tomar contato com os ambientes, são influenciados e influenciam esses espaços. “O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato” (Narvaz; Koller, 2004, p. 52).

O segundo aspecto colhido das produções encontradas nas bases de dados consultadas em nosso balanço de produções e que se referiu à categoria 1, construção identitária, relaciona-se aos afetos da criança negra. Os afetos são desenvolvidos nas práticas cotidianas, por isso a importância do toque, do carinho, do acolhimento das crianças e bebês negros. A carga ideológica repassada no cotidiano das crianças, resulta em uma valorização da cultura do branqueamento, no dia a dia das crianças que vão incorporando, com naturalidade, a hegemonização de uma cor da pele que não é a sua e assimilando no seu processo de desenvolvimento, que não fazem parte do desejável (Santiago, 2019; Santiago, 2020).

Interessa-nos trazer a teoria bioecológica para dialogar com essas produções, entendendo que o desenvolvimento é um *continuum* de processos evolutivos e de funções conjuntas envolvendo as características da pessoa, o ambiente imediato em que vivem, os processos proximais, tal como discutido nesta pesquisa. É inevitável, portanto, reconhecer quão grave é a exposição das crianças da educação infantil a uma educação pautada na ideologia do branqueamento. A frequência é tal que elas mesmas passam a admitir a padronização de beleza pautada em um modelo hegemônico europeu.

A solicitação do lápis cor de “pele”, as imagens fixadas nas paredes das salas de aulas, a ausência de livros infantis que apresentem a diversidade étnico-racial, demarca esses mecanismos hegemônicos e, desde pequenas, as crianças vão construindo uma imagem negativa do ser negro, ao mesmo tempo em que vão experienciando atitudes discriminatórias (Souza; Dinis, 2019, 2021; Souza, 2019).

É preciso que professores da educação infantil estejam atentos às reações das crianças no ambiente escolar. Muitas crianças negras demonstram suas insatisfações, suas dores marcadas pelo racismo, por meio do choro, do silêncio, da linguagem, seja ela verbal, ou não verbal. Uma criança inquieta que muitas vezes é tida como arteira, ou bagunceira, ou a criança apática (tímida), podem estar experienciando práticas de racismo, e a maneira de evidenciar essa dor, já que suas estruturas cognitivas e

emocionais ainda estão sendo desenvolvidas, são por meio dessas representações (Raimundo; Terra, 2021; Santos; Rosseto, 2018).

Na educação infantil os laços afetivos são desenvolvidos por meio das relações pessoais entre professores e crianças. Nas práticas pedagógicas cotidianas, os professores constroem relações que podem valorizar as identidades raciais e reforçar uma identidade positiva, fazendo com que desde pequenas, as crianças possam ver sua estética corporal e a cultura dos povos negros valorizados, experienciar um processo de transformação identitária, se sentido mais confiantes e construindo uma autoestima positiva (Souza, 2019).

Em contrapartida, as práticas de discriminação racial que atuam de forma muito perversa em relação aos corpos negros, enaltecem o privilégio da branquitude e tendem a estabelecer uma afetividade negativa, reforçando um único padrão de beleza. Essa violência simbólica faz recair sobre as crianças negras, o desejo de mudar seus corpos e se adaptar à estética de beleza que é valorizada socialmente (Santana; Menezes; Pereira, 2019).

A pesquisa de Pires (2020,) apresentou os discursos das crianças sobre si, o que dizem a respeito dos seus pertencimentos étnico-raciais. A análise evidenciou o pertencimento de identidades e afirmou que as atividades desenvolvidas com as meninas negras e meninos negros oportunizaram a construção de sua autoestima, saberes que valorizassem suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, os encontros oportunizaram uma identidade mais positiva e valorizada.

O terceiro destaque às produções encontradas no balanço realizado, é para a linguagem hegemônica no contexto escolar da educação infantil. É inegável que as construções sociais se fazem pelo processo da linguagem, seja ela verbal, ou não verbal. E, no caso da realidade escolar brasileira, a linguagem é marcada por um poder simbólico de invisibilidade de um povo, como alerta Fanon (2008). Desde muito pequenas, as crianças são apresentadas a uma vasta gama de representações textuais, e por meio do poder da linguagem, o pertencimento racial é retirado da criança negra, não representada nas imagens e na literatura, as quais lhe são apresentadas diariamente. Essa denúncia foi localizada nas produções de (Araújo (2021); Moreira Primo, (2020); Pereira (2019) e Rodrigues (2018).

Sobre essa questão da linguagem como elemento formador da identidade, Fanon (2008) comenta que a criança negra “normal” ao ser submetida ao menor contato com o mundo branco, ficará “anormal”. Assim que uma criança negra adentra ao

espaço escolar, ela é submetida a um processo de negação da sua existência por meio da linguagem hegemônica daquele contexto. Ao ser exposta em práticas de racismo de linguagem, as crianças têm seu processo de desenvolvimento afetado, pois a exposição contribui para uma identidade étnico-racial menos positiva, afetando seus processos psicológicos, emocionais, físicos e sociais.

A literatura com a temática racial africana e afro-brasileira, se trabalhada nas instituições de educação infantil, contribui com a formação da autoestima das crianças, uma vez que se sentirão representadas, propiciando uma sensação de pertencimento e de aceitação das suas corporeidades. Práticas utilizando repertórios de histórias e contos que caracterizam o negro de maneira apropriada, apresentam efeito positivo na construção da identidade das crianças, nas quais passam a representar os fenótipos cor de pele e cabelo nos seus desenhos, de forma prazerosa.

A formação social enraizada e estruturada nas diferenças de gênero e etnias, reforça preconceitos e estereótipos. O debate sobre o conceito de racismo se apresenta como um processo estruturante que se manifesta nas relações cotidianas da sociedade brasileira, pois “no cotidiano observamos o enraizamento de um racismo que se manifesta nas mais diversas estruturas sociais e que determina o lugar de subjugação a qual foi atrelado os/as negros/as do nosso país” (Araújo, 2021, p. 57).

> Na tarde do dia 24 de maio de 2019, iniciamos a acolhida das crianças, e algo nos chamou a atenção, as crianças conversavam entre si e as professoras corrigiam a atividade de casa, quando o aluno Nelson chegou acompanhado de sua irmã mais velha, ao observar a chegada do colega, um dos alunos falou à colega que estava sentada ao seu lado: “O neguinho chegou!”. Esse acontecimento nos impactou afinal, o termo “neguinho” foi empregado de forma pejorativa para diminuir o outro. A criança que fez essa fala, também é negra, e, neste sentido, compreendemos que não há consciência e reconhecimento de sua identidade e pertença étnico-racial (Araújo, 2021, p. 57).

Observa-se que ao ser submetida a um processo sistemático de “verdades”, a pessoa se convence de que aquilo é inquestionável, ou seja, a cultura que estabelece a divisão sexual do trabalho, ou que a tonalidade da pele (mais preta ou menos preta) seja indicativa de boa índole, capacidade de trabalho, inteligência, saúde e tantas outras características hierarquizadoras.

4.3 Currículo e Práticas Pedagógicas: em Pauta as Relações de Discriminação Racial

...a gente nasce
preta, mulata,
parda, marrom,
roxinha, etc., mas
tornar-se negra é
uma conquista.

(Lélia Gonzalez)

A epígrafe resume o mito da democracia racial e do processo de branqueamento. Ao pensarmos nos processos que envolvem as práticas pedagógicas, é necessário refletirmos porque o debate sobre as relações de discriminação racial entre os professores é apresentado como um tema delicado, com um estranhamento, algo que não deve ser dito, nem trabalhado. Muitos professores assumem um posicionamento de negação do racismo e essa negação pode ser explicada pelo mito da democracia racial, que é muito evidente nas relações sociais cotidianas, na qual acredita-se que negros e brancos vivem em harmonia e em igualdade de oportunidades (Nascimento, 1978).

Embora a Lei 10.639/2003 que insere a obrigatoriedade do ensino “do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003), esteja em vigor há 20 anos, ainda é observado no cotidiano escolar uma ausência de trabalho efetivo com a cultura dos povos negros. Verifica-se a mesma situação com a Lei 11.645/2008 que alterou a 10.639/2003 incluindo no conteúdo programático “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

O primeiro aspecto a destacar refere-se ao fato de que as práticas pedagógicas discriminatórias não se constituem fora de um contexto sistêmico e são forjadas desde os aspectos políticos que orientam as leis educacionais, passam pela formação dos professores, pelos cursos de formação continuada e chegam às situações cotidianas em sala de aula. A amostra identificada no balanço trouxe esse alerta, por meio da

pesquisa de Gonçalves e Ivenicki (2021). Falar das práticas racistas no cotidiano escolar acarreta reconhecer seu modo de produção social, político, histórico. Implica em desenvolver um currículo no qual a escola possa aplicar propostas que valorize a diversidade étnica como um processo indispensável aos seres humanos, para que se possa construir uma educação antirracista (Silva; Costa, 2019; Braga; Gonçalves, 2020).

Nas brincadeiras diárias as crianças empregam em seus diálogos, elementos que fazem menção às relações raciais. Na maioria das vezes expressam suas opiniões, de forma positiva ou negativa. Em alguns casos, essas opiniões não interferem nas interações, o que se observa é que quando a temática racial é tratada diariamente, as relações interpessoais são positivadas, as crianças assumem essas vivências de forma natural nas brincadeiras. Essas práticas contribuem para construção do respeito mútuo. Nas brincadeiras as crianças rompem hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racial e constroem relações a partir de seu protagonismo enquanto sujeitos (Moraes; Bernieri; Fôlha; Alves, 2021; Santiago; Souza; Faria, 2019). Os estudos demonstram que as práticas sobre as relações étnico-raciais possibilitam às crianças, espaços de respeito mútuo, suas vivências são marcadas por atitudes de respeito e de valorização da diferença.

O segundo alerta nos estudos organizados nessa categoria é apresentado por Nunes; Gomes (2021); Nunes (2021); Alves; Santos; Teixeira (2022). Trata-se da ausência dos debates nos documentos oficiais. Segundo os autores, os documentos revelam pouca importância à temática, apagamento ou silenciamento, inclusive em documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Brasil, 2017). Nela a problemática das relações raciais é apresentada em nota de rodapé, deixando um vazio das contribuições dos povos negros e do extermínio dos povos indígenas. Esse vazio reforça preconceitos e estereótipos. As instituições de educação possuem papel essencial para a transformação social, desde que assumam e contribuam com práticas curriculares que possibilitem a visibilidade de políticas para romper com a lógica que exclui uma parcela significativa da sociedade. Serão eficazes na medida em que busquem fortalecer um trabalho efetivo, comprometido com a educação antirracista e fortalecedora de uma educação ampla desde a infância.

Quando relacionamos esse aspecto à teoria bioecológica do desenvolvimento humano, reconhecemos a importância do macrossistema para definir, favorecer ou desfavorecer o microssistema escolar. Afinal, são dimensões que se integram. As

práticas pedagógicas no microssistema escolar se alinham à ideologia, política, valores sociais, legislação que constituem o macrossistema (Bazoni, 2014).

Ainda nessa linha de relação entre microssistema e macrossistema, é possível relacionar os estudos de Maçaneiro; Bailer (2020); Marques; Dornelles (2019). Para os autores, não se pode negar que a história do Brasil é marcada pelo processo colonial, pelo racismo científico que se fortaleceu no século XIX e deixou marcas na estrutura social, fazendo surgir a inferiorização e a superioridade de raças em discursos e na violência institucionalizada pelo estado. Esses discursos muitas vezes sutis são apresentados na falta de interesse dos professores em discutir as relações raciais, pela negação que exista racismo no Brasil. Esse incômodo reforça o privilégio imposto desde a colonialidade.

A formação de professores foi outro aspecto que essa categoria identificou. A importância dos cursos de graduação que se constituem ferramenta essencial para a quebra de paradigmas. O silêncio em relação à temática racial na educação infantil pode ser superado à medida que haja mais investimentos em programas que possibilitem o debate e políticas de promoção da igualdade racial. Os cursos de formação de todas as áreas do conhecimento, quando bem estruturados, possibilitam aos profissionais reconhecer a existência do racismo, e promover em suas práticas cotidianas, ações antirracistas e de formação ética sobre o tema (Alves, 2018; Souza, 2018; Fraga; 2019).

Tratando especificamente da formação de professores, Bispo (2022) e Santana (2021) alertaram para a ausência de um programa de formação continuada, cujo foco das discussões seja o racismo estrutural que se materializa nas diversas instituições e mascara a discriminação racial. Para muitos professores, a temática da discriminação racial ainda é vista como algo ausente e evidenciada de forma pontual nas datas comemorativas, seja em abril para apresentar formalmente um debate sobre o dia dos povos originários, ou em novembro para o trabalho do mês da consciência negra. O que podemos identificar é que as práticas relacionadas às relações raciais estão sendo desenvolvidas por meio de contradições e avanços. Se por um lado o que se vê são as atividades pontuais, essas práticas contribuem de maneira sutil para a promoção da temática e da valorização da cultura negra nas escolas.

A invisibilidade da criança negra é um empecilho para a construção de um currículo escolar que busque intencionalmente superar as práticas de discriminação racial. A dificuldade de discutir o tema na escola, ou a negação por parte de muitos

professores em aplicar a Lei 10639/2003, evidencia como o racismo estrutural se materializa nas instituições, na invisibilidade do currículo, por não apresentar a cultura negra e sua força em nossa sociedade. Os resultados apontam que o cenário da promoção de igualdade étnico racial na Educação Infantil está em processo de desenvolvimento. Porém, ainda há uma forte influência da cultura da negação do racismo inclusive nas propostas curriculares da educação Infantil (Costa; Suzuki, 2019).

Discutindo acerca da interação social na educação infantil e as práticas pedagógicas delas decorrentes, Rando (2021) alerta que os contextos da Educação Infantil podem favorecer a construção de personalidades racistas, uma vez que as crianças estão em um processo formativo de suas personalidades. A escola da primeira infância possui um papel importante tanto na construção, como na dissolução da personalidade racista. O que torna ainda mais necessário discutir amplamente o conceito de racismo estrutural, pois, por meio dele, se normaliza relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, materializando-se nas instituições sociais (Almeida, 2020).

Essa relação da construção da personalidade na infância e o preconceito racial foi abordada pela via do estereótipo. O preconceito racial enraizado em nossa sociedade está relacionado aos “estereótipos”, ou seja, às pessoas que pertencem a um determinado grupo, submetidas ao preconceito racial, pela cor da pele e cabelo. Há resistência política, institucional, pessoal, entre professores pois, conscientemente ou não, perpetuam por meio de suas práticas pedagógicas, a cultura do branqueamento (Almeida, 2020). Assim, para esses autores, as práticas pedagógicas tornam-se perigosamente estereotipadas.

Outro alerta trazido pelos autores que compuseram esta categoria, cuja preocupação esteve na organização curricular e práticas pedagógicas, enfatizou o silenciamento como constante nos espaços da creche, sob a justificativa de que são crianças muito pequenas. Carvalho (2018) e Santos (2018) chamaram a atenção para o fato de que sem dúvida é um grande desafio, elaborar propostas pedagógicas que possam contribuir com a valorização da cultura dos povos africanos, no trabalho pedagógico com bebês. Mas, é muito importante resgatar o sentimento de pertencimento racial, e favorecer o lugar das crianças nas instituições escolares a partir do reconhecimento dos valores éticos, estéticos e culturais. Os autores analisam que o conceito de democracia racial e do preconceito de marca, são evidenciados nos processos de diferenciação da cor da pele. Diferentemente de outras sociedades que

contam com um racismo mais explícito e a origem dos sujeitos é que suscita discriminações, no caso brasileiro, os preconceitos se dão a partir da marca, ou seja, têm como base as características fenotípicas dos indivíduos.

Carvalho (2018) comenta que as apostilas não possibilitam ações efetivas para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Reforçam o mito da democracia racial, esse apagamento evidencia como o racismo estrutural se materializa nas instituições, seja ela pública ou privada. As estratégias utilizadas para contemplar as questões da diversidade nos materiais escolares reforçam estereótipos ao apresentar, na grande maioria, personagens brancos desempenhando posições sociais superiores às de negros.

Santos (2018) alertou ainda para o fato de que o racismo pode se configurar na sociedade brasileira como processo ideológico ou como estrutura. O racismo constitui-se em uma ideologia, historicamente construída para fins de manutenção de privilégios de determinados grupos sociais e como uma estrutura que possui especificidades nem sempre iguais às de outros países da América Latina.

Por exemplo, ao elaborar práticas pedagógicas que discutam de fato as problemáticas do racismo no Brasil, elementos constituintes das crenças de professores, seu modo diferenciado de olhar o desempenho escolar de crianças brancas, negras, indígenas, pobres, de escola pública ou privada, vai se evidenciar na verbalização de justificativas para ações excludentes. Por outro lado, positivamente quando levados a analisar suas crenças e práticas, ancorados em teorias formativas sólidas, muitos professores declaram que não percebiam que não estavam realizando trabalho pedagógico relacionado às práticas de igualdade nas relações étnico-raciais (Santos, 2018).

Em suma, os estudos trazidos para análise, fizeram denúncias de práticas racistas, abordaram questões políticas, culturais, identitárias e escolares e nos permitiram refletir acerca do desenvolvimento contextual e ecológico, no sentido do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, no caso das crianças da educação infantil. É preciso reconhecer que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das relações concretas de vida.

As pesquisas apresentadas permitiram reflexões sobre o racismo e seus marcadores culturais no contexto da educação infantil, considerando-se que revelam nuances específicas do “racismo brasileiro” que o diferenciam do racismo em outras culturas. Evidenciaram que é necessário contextualizar sua análise na história política,

social, econômica e cultural do nosso país, considerando ainda o tempo histórico do qual estamos tratando. Os estudos alertaram para a necessidade de demarcar qual período e contexto, em quais regiões, considerando-se que o Brasil tem proporção continental e que o racismo se apresenta de diferentes formas: silenciamento, branqueamento, não pertencimento, exclusão social.

Identificou-se a partir das análises que as crianças negras sofrem um processo de ausência de sua identidade, o que acarreta sofrimento marcado pela necessidade de incorporação de processos ideológicos sociais de uma cultura do branqueamento, ao não encontrar repertório que reforce sua construção de identidade e por essa razão, vivenciam um não lugar.

O valor do pertencimento é fundamental ao desenvolvimento humano. Por meio dele, as interações sociais são possibilitadas, os papéis sociais são significados e ressignificados em movimento dialético. Estar à margem do sistema é perder voz e ocupar um lugar de submissão de si ao outro que sequer o compreende ou acata suas diferenças. As angústias e vivências das crianças negras foram reforçadas nos estudos que desnudam o contexto escolar e permitiram relações com os conceitos centrais do modelo bioecológico de desenvolvimento. A negação em discutir o tema das relações raciais, a invisibilidade do material didático, o silenciamento do tema na legislação que norteia as políticas públicas educacionais, a ausência de representatividade negra nas paredes escolares e materiais didáticos, reforça o preconceito, a discriminação racial e demonstra como o racismo estrutural se configura nas instituições.

> Enquanto o mito da democracia racial funciona nos níveis público e oficial, o branqueamento define os afro-brasileiros no nivel privado em duas outras esferas. Numa dimensão consciente, ele reproduz aquilo que os brancos dizem entre si a respeito dos negros e constitui um amplo repertório de expressões populares pontuadas por imagens negativas dos negros (Gonzalez, 2020, p. 68).

A temática racial é apresentada nos artigos, dissertações e teses, por meio da discussão do conceito de ideologia do branqueamento, pelo conceito de raça e identidade, pelas definições dos conceitos das relações étnico-raciais, pelo racismo cultural, ideológico, institucional e estrutural. Embora não apareça em primeira análise em nenhuma das dissertações ou teses, o conceito de racismo estrutural pode ser inferido, em segundo plano, em algumas delas. O alerta que fazemos é que em estudos futuros, o racismo estrutural seja tratado com destaque, norteando o referencial teórico

e a análise dos dados gerados em teses e dissertações produzidas na área de educação, porque elas também estariam a propagar o silenciamento, não o apresentando.

5 A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Após a retomada histórica dos movimentos sociais e dos estudos que se dedicaram a pensar o racismo no contexto da educação infantil, nas bases consultadas e no recorte temporal eleito, cabe considerar a base teórica com a qual se pretende cotejar a temática. A teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner no final da década de 1970 e traduzida no Brasil em 1996.

Seus estudos contribuíram com uma nova possibilidade de pensar a pesquisa psicológica a partir da relação entre a pessoa e o ambiente, rompendo com uma visão naturalista de pesquisa. Bronfenbrenner (1996), estudou as relações humanas e o indivíduo como um todo, buscando evidenciar como as pessoas lidam com o ambiente e como os ambientes afetam as pessoas em desenvolvimento. Descreve que o ambiente ecológico funciona como estruturas concêntricas, as quais estão relacionadas umas às outras, encaixadas como na “lenda das bonecas russas de tamanhos distintos que se encaixam uma à outra de modo que a maior contém todas as demais dentro dela”. Funcionam como sistema interligado e inter-relacionado, em um processo de interdependência, destacando que é no nível mais interno que se encontra a pessoa em desenvolvimento. Considera que as relações com as atividades e papéis que os indivíduos estabelecem nos diversos ambientes, podem promover o processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

A partir de estudos e revisão de sua teoria, Bronfenbrenner ampliou conceitos e propôs o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano que é definido a partir de quatro aspectos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT) Polleto; Koller (2008).

Nessa concepção o desenvolvimento ocorre por meio de interações nos diferentes espaços, portanto, para compreender o desenvolvimento humano é preciso considerar as relações entre os ambientes aos quais o sujeito se integra. Essa interação é recíproca, pois ocorre um processo de trocas, uma acomodação mútua, entre o ambiente e o sujeito, continuamente.

> A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é

> afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

O desenvolvimento é resultado dos processos de interação dos sujeitos inseridos nos contextos, os quais vão adquirindo contato e afetando esses espaços, ao mesmo tempo em que também vão sendo afetados por esses ambientes. O teórico descreve quatro estruturas ambientais nas quais as relações sociais ocorrem e se constroem, denominadas de: microssistema; mesossistema; exossistema e macrossistema. Nesse processo, as interações acontecem por meio de interconexões com ambientes imediatos e mais amplos ao longo do tempo, externos aos espaços nos quais o sujeito está inserido diretamente, mas que o afetam indiretamente, de modo que "a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade" (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

> Primeiro a pessoa em desenvolvimento não é considerada meramente como uma tábula rasa sobre a qual o meio ambiente provoca impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. Segundo uma vez que o meio ambiente também exerce sua influência, exigindo um processo de acomodação mútua, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

Nesse sentido, o desenvolvimento acontece a partir das interações que acontecem durante todo o período de vida, desde as relações imediatas que afetam diretamente o sujeito, até as relações dos meios mais amplos, que embora não o afetem diretamente, influenciam no processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

As crianças pequenas que estão em processo de desenvolvimento, absorvem e experimentam as diversas situações que constituem sua ecologia de desenvolvimento, na qual constroem relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia. Assim as crianças inseridas nos contextos familiar e escolar, desde cedo podem perceber e assimilar práticas de discriminação racial, de afeto, ou carinho. Na ecologia do desenvolvimento interatuam relações intergeracionais que afetam o modo como o racismo vai sendo compreendido ao longo do desenvolvimento, nas distintas interações.

Os contextos ambientais nos quais a criança está inserida constituem a ecologia do desenvolvimento infantil, favorecem que a criança vá construindo olhares,

experiências e aprendizados sobre e nas relações sociais e sua compreensão vai se alterando na medida em que vai ampliando seu desenvolvimento. O desenvolvimento acontece a partir das interações durante todo o período de vida, desde as relações imediatas que as afetam diretamente, até as relações dos meios mais amplos, que embora não a afetem diretamente, influenciam outros agentes de seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

O princípio fundamental da interação se estabelece por meio de uma unidade mínima denominada díade, ou seja, um sistema de duas pessoas. A díade acontece quando há um processo de interação envolvendo duas pessoas. Dependendo do nível de interação podem ocorrer diferentes díades, por exemplo, quando um sujeito presta atenção na atividade que outro está desenvolvendo, se constitui uma díade observacional. A díade conjunta acontece quando dois participantes desenvolvem atividades conjuntas, mas sem a necessidade de desenvolverem a mesma atividade. A díade primária continua existindo mesmo que os participantes não estejam mais juntos, por isso é considerada a mais duradoura e está ligada às relações de afeto entre os participantes que, mesmo separados, mantêm uma conexão a partir dos laços estabelecidos (Bronfenbrenner, 1996; Krebs, 1995; Bazoni, 2014; Silva, 2016).

Bronfenbrenner (1996), explica que a díade exerce um grande poder no processo de desenvolvimento e apresenta três propriedades, que são: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. A reciprocidade ocorre quando se estabelece uma relação mútua entre os participantes e a ação de um, influencia no outro ocorrendo assim, um estímulo motivacional que é capaz de incentivar os sujeitos a realizarem ações mais complexas. A segunda propriedade é o equilíbrio de poder. Em uma relação de reciprocidade, pode ocorrer que um sujeito detenha mais influência sobre o outro no momento da atividade, no entanto, para que haja um processo de desenvolvimento, é necessário que ocorra um equilíbrio de poder, uma troca de influências entre os participantes. Esse equilíbrio possibilita à criança, diferentes aprendizagens que contribuirão para o processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Krebs, 1995; Bazoni, 2014; Silva, 2016).

O envolvimento dos sujeitos em uma interação diática pode desenvolver relações de afetividade. Essa terceira propriedade faz referências aos laços afetivos que são criados nas interações. Essas relações de afetos podem ser positivas, negativas ou assimétricas. A depender dos sentimentos estabelecidos nas interações podem contribuir ou comprometer o desenvolvimento. Um sentimento positivo tende a

contribuir com o processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo que os afetos negativos podem incidir sobre as relações e influenciar no desenvolvimento. Assim as interações que se estabelecem por uma relação de afeto e de equilíbrio de poder podem contribuir e promover o desenvolvimento.

As relações diretas estabelecidas entre dois participantes contribuem para um processo de desenvolvimento mútuo. Nessa díade, os sujeitos estão intimamente ligados por relações afetivas diretas. Como exemplo, as interações entre mãe e filho que permitem uma interação direta, na qual as ações de um influenciam mutuamente as ações do outro, definidas como efeito de primeira ordem, pois não ocorre interferência de uma terceira pessoa nestas interações. Quando a interação diática acontece envolvendo mais de dois participantes, é definida como efeito de segunda ordem, nesse caso, as interações são influenciadas por outra pessoa, que pode contribuir com a pessoa em desenvolvimento, ou provocar um efeito inibidor influenciando o processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Krebs, 1995; Bazoni, 2014; Silva, 2016).

No Modelo Bioecológico (PPCT), cada sujeito desde as primeiras interações vai constituindo sua bagagem e a transporta às muitas interações em seu processo de desenvolvimento, sendo que “o desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato” (Narvaz; Koller, 2004, p. 52). Para uma melhor compreensão da teoria faz-se necessário apresentar separadamente os elementos que compõem o Modelo Bioecológico: processo, pessoa, contexto, tempo (PPCT).

5.1 Processo como Promotor de Desenvolvimento Humano

O ser humano é produto do processo histórico, seu desenvolvimento depende das influências e das relações que estabelece nos diferentes ambientes nos quais está inserido. Para que ocorra o desenvolvimento, é necessário tanto os aspectos psicológicos, biológicos como sociais, por isso, na teoria ecológica o ser humano é definido como um ser biopsicologicamente em processo de evolução. Assim, umas das propriedades mais importantes da teoria ecológica são os processos proximais, definidos como os principais motores do desenvolvimento. Exercem uma função importante, pois estão relacionados com as características das pessoas e suas

relações nas interações cotidianas. Como nas relações mais complexas, seu poder de influência depende de como e de quanto tempo essas relações acontecem (Narvaz; Koller, 2004; Bronfenbrenner; Morris, 2006; Bhering; Sarkis, 2009).

As relações sociais vão se tornando mais complexas na medida que o sujeito interage progressivamente com objetos e símbolos, produzindo um efeito mais duradouro das atividades que podem acontecer mesmo quando os sujeitos estejam ausentes. Para que os processos proximais aconteçam, cinco aspectos contribuem: o primeiro faz referência à atividade da pessoa em desenvolvimento que precisa estar engajada em uma atividade planejada para ser realizada em um período longo. Para que a interação aconteça de fato, precisa evoluir progressivamente em atividades mais complexas. As interações precisam estar engajadas em uma relação recíproca, na qual os símbolos e os objetos presentes no ambiente contribuam para fomentar a imaginação e o desenvolvimento da pessoa (Narvaz; Koller, 2004).

> A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais, que produzem o desenvolvimento, variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento, do ambiente (tanto imediato como mais remoto) onde eles ocorrem, da natureza dos resultados evolutivos, das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo durante o período histórico em que a pessoa viveu (Cecconello; Koller, 2003. p. 516).

Os processos proximais são considerados por Bronfenbrenner a força motriz do desenvolvimento, sendo que podem produzir efeitos que conduzem a diferentes tipos de resultados. Os efeitos de competência estão relacionados à capacidade de desenvolvimento dos conhecimentos e de direcionar o próprio comportamento “através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles: intelectual, físico, socioemocional, motivacional e artístico” (Cecconello; Koller, 2003. p. 516). Já os efeitos de disfunção, dizem respeito à estabilidade para manter controle sobre as manifestações recorrentes e integrar os comportamentos nos diferentes domínios do desenvolvimento (Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004; Bronfenbrenner; Morris, 2006).

O desenvolvimento acontece em estágios evolutivos, por meio de uma função conjunta envolvendo as características da pessoa, o ambiente imediato em que vive, a intensidade e frequência a qual foi exposta no processo proximal, no ambiente no qual está inserida, variando assim em cinco dimensões: a duração do período de contato; a

frequência de contato ao logo do tempo; a instabilidade ou interrupção da exposição; o tempo, interação e intensidade da força do contato (Narvaz; Koller, 2004).

A disfunção pode ocorrer em ambientes desfavoráveis, tais como ambientes com conflitos que podem impactar o processo de desenvolvimento da pessoa, pois as manifestações de disfunção em ambientes desfavoráveis são mais severas. Já os ambientes estáveis são propícios para o desenvolvimento e podem proporcionar um impacto positivo, permitindo que as competências possam ocorrer com mais intensidade (Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004; Bronfenbrenner; Morris, 2006; Bhering; Sarkis, 2009).

5.2 Pessoa Co-Construtora do Processo de Desenvolvimento

A pessoa em desenvolvimento é produto e produtora do seu processo, pois no modelo bioecológico, “o desenvolvimento está relacionado com estabilidade e mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu ciclo de vida” (Cecconello; Koller, 2003, p. 517). Assim, as ações e reações das pessoas nos ambientes “influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo” (Narvaz; Koller, 2004, p. 55). As pessoas em desenvolvimento podem ser analisadas a partir de três grupos de características que influenciam os processos proximais, disposição, recursos e demandas (Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004).

As disposições são características que podem movimentar os processos proximais ativando os comportamentos, dando sustentabilidade para que o desenvolvimento ocorra, ou podem criar obstáculos e impedir que os processos ocorram. As características que promovem a ativação dos processos proximais são as geradoras, nelas englobam as disposições de autoeficácia, de curiosidade e responsividade que possibilitam o engajamento em atividades individuais ou compartilhadas. As características denominadas de desorganizadoras são aquelas nas quais as pessoas possuem dificuldade de manter o controle e o comportamento frente as suas emoções e estão relacionadas com desatenção, timidez, insegurança, impulsividade, irresponsabilidade e podem apresentar comportamentos explosivos

Os recursos envolvem as características subjetivas e estão relacionadas às experiências, habilidades e aos conhecimentos adquiridos em um determinado tempo

que poderão contribuir com efetivo funcionamento dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. As Demandas são as características hereditárias que acompanham o sujeito no seu desenvolvimento, como a etnia e gênero. Esses aspectos podem agir de forma a estimular reações nos contextos sociais, ou podem inibir as reações rompendo com o desenvolvimento dos processos proximais (Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004).

Outro aspecto interligado aos processos proximais são os fatores genéticos que são interdependentes dos processos, pois estão inter-relacionados às condições reais de vida e de ambiente. Assim as condições ambientais irão proporcionar maior ou menor grau de herança. "Os processos proximais adquirem conteúdo psicológico através de uma dinâmica fusão entre padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem" (Cecconello; Koller, 2003, p. 517). Essa compreensão reforça a necessidade de analisar o desenvolvimento humano a partir das características biopsicológicas, compreendendo que o sujeito é produtor do seu desenvolvimento por meio das relações que estabelece nos diferentes contextos ambientais, ao mesmo tempo em que é afetado pelos contextos aos quais se vincula.

5.3 O Contexto e os Elementos do Ambiente: Níveis Articulados de um Mesmo Sistema

O contexto é definido como um elemento importante para o desenvolvimento, por englobar os ambientes onde os sujeitos estão inseridos, envolvendo assim, tantos os espaços imediatos nos quais o sujeito está presencialmente envolvido e globais relativos àqueles que mesmo a pessoa não tendo contato direto, podem afetar seu desenvolvimento. O contexto envolve quatro níveis ambientais que são interdependentes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Esses níveis estão articulados como um sistema de estruturas concêntricas encaixadas uma na outra, construindo assim, o meio ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1996; Narvaz; Koller, 2004).

O microssistema está relacionado com as interações diretas do sujeito e caracteriza-se por atividades que a pessoa desenvolve nas relações cotidianas como na família, no grupo de amigos e na escola.

> Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos. Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face, casa, creche, *playground* e assim por diante. Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microssistema (Bronfenbrenner, 1996, p. 18 - 19).

Outro conceito destacado pelo autor é o papel que cada pessoa desenvolve nos ambientes, ou seja, cada sujeito pode representar diferentes papéis sociais, um exemplo são as mulheres que em determinado momento podem representar o papel de mãe, de trabalhadoras, de estudantes, de donas de casa e a criança que pode representar o papel de aluno na escola e de filho em casa. Além dos papéis de fato experienciados pelos sujeitos, abrange também as expectativas de como a sociedade espera que as pessoas que ocupam determinados papéis devem agir e se comportar.

> Está claro que o conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade e relação em termos de expectativas societais. Uma vez que essas expectativas são definidas no nível da subcultura ou da cultura como um todo, o papel, que funciona como um elemento do microssistema, na verdade tem suas raízes no macrossistema de ordem mais elevada e em suas estruturas institucionais e ideologia associadas (Bronfenbrenner, 1996, p. 69).

O microssistema é organizado a partir das atividades de papéis e das relações estabelecidas pelas pessoas em determinado ambiente e refere-se aos modos como cada pessoa percebe a realidade e não como a realidade se apresenta no mundo objetivo. “As interações dentro do microssistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, de recurso e de demanda das pessoas envolvidas” (Cecconello; Koller, 2003, p. 518). Assim, para compreender os comportamentos humanos, é preciso perceber como cada pessoa interage nos ambientes e quais interações são significativas.

O ambiente ecológico envolve outras relações, além das imediatas, que são formadas pelas inter-relações de dois ou mais ambientes, no qual as pessoas participam, definido como mesossistema.

> Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na

vida social (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

O mesossistema é um conjunto de microssistemas frequentado por pessoas e permeado por inter-relações que essas pessoas estabelecem. Ele é ampliado na medida que os sujeitos passam a frequentar novos ambientes. “Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, no trabalho, é influenciada e sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família” (Cecconello; Koller, 2003, p. 518).

Segundo Krebs (1995), há quatro tipos de inter-relações as quais são estabelecidas nos ambientes nos quais as pessoas participam ativamente. A primeira é a participação multiambiental quando a pessoa em desenvolvimento está em interação em dois ambientes. Ao se integrar em mais de um ambiente, a pessoa desenvolve laços primários, ocorrendo assim uma relação de primeira ordem entre a pessoa e o ambiente. Podem ocorrer também laços secundários quando outros sujeitos participam do mesmo ambiente.

A segunda inter-relação refere-se aos laços indiretos produzidos na participação indireta do sujeito em um determinado ambiente, mas que ele influencia as pessoas naquele ambiente, como por exemplo no caso de diretor de escola influenciando a vida de uma criança. O terceiro é a comunicação interambiental, o qual diz respeito às informações ou mensagens transmitidas de um ambiente para o outro, como a finalidade de trocar informações entre os ambientes, podendo ser por meio virtual, conversas por telefone, ou impresso.

O quarto é o conhecimento interambiental que está relacionado às informações ou experiências que existem em um ambiente, em relação ao outro. Um exemplo é quando a família orienta a criança sobre o ambiente escolar e mesmo sem conhecer previamente os envolvidos, a criança estabelece vínculos que podem contribuir na transição ecológica (Krebs,1995; Bronfenbrenner, 1996).

O terceiro tipo de sistema, é o exossistema que envolve ambientes aos quais as pessoas não estão diretamente ligadas, ou seja, não há uma participação da pessoa em desenvolvimento, mas a pessoa sofre influência desse ambiente. Por exemplo, mesmo a criança não tendo relação com o trabalho dos pais, as questões econômicas e as relações de trabalho daquele contexto afetam seu desenvolvimento. Bhering e Sarkis (2009), destacam que os horários de trabalho, a atividade profissional das famílias interfere na relação e no estilo de vida, influenciando o desenvolvimento não

só dos filhos, mas de todos os membros do microssistema familiar. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996), enfatiza que o ambiente de trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a família está inserida, são os exossistemas que possuem grande relevância e influência no desenvolvimento da criança.

O último nível do modelo ecológico é o macrossistema e embora não apresente relação direta, está inteiramente relacionado com os demais e influencia as pessoas em desenvolvimento, pois é formado por padrões que constituem o processo histórico, como ideologias, valores, crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas .“Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos” (Cecconello; Koller, 2003, p. 518).

As crenças e valores do macrossistema se conectam com os outros níveis, portanto os preconceitos, os estereótipos de uma sociedade influenciam e afetam o desenvolvimento humano (Poletto; Koller, 2008). Um exemplo de macrossistemas são “as políticas públicas que inserem seus cidadãos em um determinado modelo de serviços e possibilidades” (Bhering; Sarkis, 2009, p. 15).

> O macrossistema se refere à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micros-, meso- e exossistemas constituintes, assim como qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente as estas consistências. Portanto, podemos esperar que as culturas e subculturas sejam diferentes umas das outras, mas relativamente homogêneas em relação aos seguintes aspectos: os tipos de ambiente em que a as pessoas entram nos sucessivos estágios de suas vidas, o conteúdo e organização das atividades molares, papéis e relações encontradas em cada tipo de ambiente, e a extensão e natureza das conexões existentes entre os ambientes nos quais entra a pessoa em desenvolvimento ou que afetam sua vida (Bronfenbrenner, 1996, p. 197).

O desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo está interligado às possibilidades culturais em um determinado tempo histórico. As relações culturais influenciam o desenvolvimento humano a partir dos microssistemas, como as relações culturais desenvolvidas nos ambientes escolares, casa ou local de trabalho. Essa compreensão permite reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre por meio de relações diretas, sim, mas sobretudo das inter-relações mais amplas, nas quais o sujeito é afetado indiretamente, constituindo um sistema ecológico.

Para os efeitos desta pesquisa este campo teórico permite reconhecer a

integração entre domínios, demonstrando que a cada período de desenvolvimento o sujeito sofre alterações de papéis e de ambiente, ocorrendo assim a transição ecológica, “cada transição ecológica é tanto uma consequência quanto uma instigação de processos desenvolvimentais” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22). Ou seja, na trajetória de vida, o sujeito sofre alterações biológicas e sociais. Um exemplo é quando a criança entra na escola, ou a mudança de emprego dos pais, casamento ou divórcio dos adultos que a cercam. As trajetórias são ampliadas sempre que o sujeito sofre uma alteração de ambiente, ampliando seus microssistemas. “O desenvolvimento jamais ocorre no vácuo; ele está sempre inserido e expresso num comportamento em um determinado contexto ambiental” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22).

5.4 Tempo - Cronossistema integrado de Mudanças e Continuidades

O tempo é o quarto componente do modelo bioecológico, denominado também de cronossistema, o que possibilita verificar a influência e as transições de mudanças e continuidades que o sujeito perpassa durante o ciclo da sua vida. Para Krebs, o cronossistema funciona “como um modelo de pesquisa capaz de examinar a influência da pessoa, de mudanças e (continuidades) durante o tempo, nos ambientes nos quais a pessoa está vivendo” (Krebs, 1995, p. 39). Isso significa que os eventos podem influenciar no desenvolvimento dos sujeitos, ou de uma população a depender do tempo onde ocorreu, “assim as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto as características de uma mesma pessoa no tempo” (Bhering; Sarkis, 2009, p. 16).

O tempo pode ser compreendido como um sistema integrado que engloba o microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo está relacionado aos processos de continuidade e descontinuidade dos episódios dos processos. O mesotempo diz respeito à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo amplo, como dias e semanas. O macrotempo refere-se às expectativas e aos eventos em mudança na sociedade, bem como a forma como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano no ciclo da vida (Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004; Poletto; Koller, 2008).

Os eventos históricos podem influenciar o curso de vida, assim a influência do tempo “se dá através das transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente definidos como: idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo

da vida” (Narvaz; Koller, 2004, p. 59).

As transições podem acontecer de maneira normativa que são as que estão relacionadas aos aspectos previstos na organização social predominante: entrada na escola, puberdade, começo da vida profissional, casamento e aposentadoria. E as não-normativas são as transições não esperadas como, a morte, ou doença grave de um membro da família, divórcio (Krebs, 1995; Narvaz; Koller, 2004; Bhering; Sarkis, 2009).

> O fato de a criança ingressar em um novo contexto, como a escola, altera as atitudes, expectativas e padrões de relacionamento dentro do contexto familiar. Essas mudanças no funcionamento familiar podem ter mais efeitos no desenvolvimento da criança do que a própria entrada no novo ambiente, pois novas maneiras de se relacionar podem surgir mediante ocorrências no novo ambiente (Bhering; Sarkis, 2009, p. 16).

Essas mudanças são importantes porque podem afetar o desenvolvimento das pessoas e influenciar na maneira como as pessoas se relacionam em determinados ambientes. Polleto e Koller (2008, p.408), ressaltam que a análise do tempo deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos, destacam ainda que “as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, são produtos e produtores da mudança”.

A concepção de desenvolvimento no modelo bioecológico revela a preocupação de compreender o ser humano em desenvolvimento a partir das suas significações nos ambientes onde se relacionam, assim as pesquisas nesse modelo teórico devem incluir os seus quatro componentes: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, concebendo um sistema de interdependência entre eles.

6. MÉTODO, ECOLOGIA E CONTEXTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O enfoque metodológico deste estudo é a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação que permite que a temática seja estudada em seu ambiente natural, ou seja no contexto social ao qual os participantes pertencem (família e escola). Para Minayo e Gomes (2011) a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida para abordar a realidade e deve estar fundamentada em uma teoria que dará sustentação para a pesquisa. É um processo inacabado que inicia com um problema e perguntas, mas que durante o percurso surgirão novos questionamentos.

Na pesquisa-ação o pesquisador precisa estar envolvido no ambiente pesquisado para que haja reciprocidade entre os participantes envolvidos, por isso ela é definida como uma pesquisa "social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo" (Thiollent, 1986, p.15).

Neste sentido, o aporte teórico que foi definido nessa abordagem vai ao encontro do que apresentam os autores supracitados e relaciona-se ao método de pesquisa próprio do modelo bioecológico de desenvolvimento humano, uma vez que fazer pesquisa a partir do método da inserção ecológica permite ao investigador se inserir no ambiente a ser estudado possibilitando uma investigação dos fenômenos presentes no Modelo Ecológico (processo, pessoa, contexto e tempo) (Cecconello; Koller, 2003).

A análise por meio da inserção ecológica permitiu analisar as vivências de racismo no processo de desenvolvimento relacionando-as características pessoais dos envolvidos, suas compreensões sobre os processos ideológicos, culturais, religiosos presentes no macrossistema sobre as relações raciais, "a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos" (Cecconello; Koller, 2003, p. 518).

6.1- Racismo como Ecologia Investigada

É importante ressaltar que as descrições e as análises que o leitor vai encontrar a seguir não tem pretensão de esgotar as possíveis relações em um contexto tão

abrangente quanto o da educação Infantil. Intencionam apontar alguns elementos e os analisar à luz dos elementos do modelo PPCT, com destaque ao Contexto e ao Processo investigado. Optou-se neste estudo considerar o racismo como uma ecologia investigada, pois guarda relações macrossistêmicas e se constitui um processo ideológico que se manifesta por formações simbólicas e, como discutido anteriormente, ao mesmo tempo atravessa o modelo PPCT e se presentifica nos microssistemas, nas relações mais imediatas, nas vivências cotidianas em que os estereótipos e os preconceitos se manifestam. Envolve processos de afirmação e negação, de inclusão e exclusão, de pertencimento e segregação, protagonismo e invisibilidade e branqueamento, como amplamente discutidos no referencial teórico desta pesquisa.

É entrecortado pela temporalidade, por exemplo, na sequência e desdobramento das ações interventivas e os resultados por elas produzidos em determinado intervalo de tempo. Além disso, o tempo atua na intergeracionalidade das produções. Afinal, o contexto investigado envolveu familiares, professores e gestores, que são adultos que construíram há mais tempo suas percepções e representações de racismo, e as crianças, no início dessas elaborações.

A intersecção entre microssistemas (família e escola) constitui um mesossistema permitindo capturar os sentidos atribuídos às relações étnico-raciais manifestadas pelas crianças, no entrecruzamento entre contexto e processo, aqui destacados. Entretanto, também não se pode desconsiderar que revelam, mais amplamente, influências do exossistema e do macrossistema (que não foi possível capturar neste estudo, por exemplo, considerando influência midiática, acessos das famílias às redes sociais, de outros ambientes frequentados pelos pais, pelos professores etc.). Posto isto, apresenta-se a seguir elementos do contexto (como recursos metodológicos) empregados para gerar os dados resultantes dos encontros de intervenção pedagógica sobre o tema.

6.1.1 Contexto - Onde o Estudo se desenvolveu

A instituição municipal de ensino investigada está localizada na periferia, zona leste de Londrina-Pr. Atende crianças da Educação Infantil com quatro e cinco anos (P4) e (P5) do Ensino Fundamental I. Em um primeiro momento foi elaborada uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação de um município paranaense para comunicar a intenção de realizar a pesquisa acerca das relações étnico-raciais no

âmbito escolar. Na rede do município de Londrina há 76 escolas na zona urbana, sendo que a escola a qual a pesquisa foi desenvolvida atende cerca de 380 crianças.

6.1.2 Contexto - Pessoas Envolvidas

O estudo teve como participantes: 14 crianças (10 negras, 3 brancas e 1 asiática), com idades entre 4 e 5 anos, 10 familiares (representantes de 10 famílias da amostra), 1 gestor, 4 professoras (representantes da escola), a professora-pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, pertencente ao mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora e portanto, familiarizada com a pesquisa.

6.1.3 Contexto-Instrumentos e Materiais que o Compuseram

Optou-se por apresentar os instrumentos e materiais a posteriori, na descrição das atividades aplicadas em cada encontro[9] ou seção de intervenção pedagógica. Quanto ao registro, foram feitas imagens e fotos (utilizadas apenas conforme comprometido nos termos da pesquisa, ou seja, sem identificação das crianças e da escola). A filmagem foi feita por meio de celulares e por meio de registros físicos em diário de campo.

6.1.4 Contexto-Intervenções pedagógicas

As intervenções pedagógicas ocorreram semanalmente na turma do P4-A, com 14 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos. As atividades foram organizadas a partir de situações de sala de aula e estavam em consonância com a Proposta Político Pedagógica da Escola (PPP), a qual propõem a necessidade da aplicação da Lei nº 10.693/2003 que insere a obrigatoriedade do ensino “do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). A Deliberação

---

[9] O termo encontro utilizado no presente estudo para designar as intervenções pedagógicas desenvolvidas tem seu significado cunhado por Reis (2021).

Nº:003/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL) também direciona o ensino da Educação Infantil ao “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras” (Londrina, 2016, p.4).

6.1.5 Entrevista

Segundo Manzini (2004) a entrevista semiestruturada possibilita organizar um roteiro de perguntas principais permitindo que durante a entrevista possam emergir novas questões e informações. As perguntas foram elaboradas e direcionadas aos eixos: identidade, diversidade e cultura. Para as famílias, as questões buscaram identificar como percebem as relações étnico-raciais no microssistema familiar e escolar, a partir de questões disparadoras sobre suas características físicas, as práticas religiosas, sobre direitos e privilégios, vivências de situações de racismo, as questões podem ser verificadas no apêndice A.

O mesmo roteiro foi aplicado às quatro professoras que atuavam nas turmas de educação infantil, e gestão. O critério de escolha das professoras participantes foi estar atuando em sala de educação infantil no período ao qual desenvolvia a pesquisa. Na gestão a escolha foi a coordenadora pedagógica, por ser responsável pela formulação e orientação das práticas pedagógicas no âmbito escolar. Tanto para a gestão como para as professoras foi incluída uma questão para identificar a percepção sobre racismo estrutural e as práticas no ambiente escolar, bem como, identificar a percepção da gestão escolar no que tange o papel da instituição na superação ou manutenção da discriminação racial presente na sociedade, as questões da pesquisa conta no apêndice B. Para as crianças as questões foram direcionadas por meio da roda de conversa, buscando identificar suas percepções.

6.1.6 O Tempo no Contexto

Após o conhecimento e a autorização da escola para a realização da pesquisa, buscou-se junto aos pais e responsáveis autorização (Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE), bem como das próprias crianças, a manifestação de interesse em participar da pesquisa. Todas as indicações éticas foram cumpridas e a pesquisa tramitou no comitê de ética CEP/UEL obtendo parecer de aprovação nº 5.733.946.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, solicita-se licença ao leitor para que a descrição seja apresentada em primeira pessoa. O primeiro contato com a escola foi em julho de 2022, quando precisei solicitar um processo de remoção extra temporal, devido às burocracias próprias da unidade onde estava cedida e que não autorizava afastamentos para o cumprimento da carga horária do mestrado e para o desenvolvimento da pesquisa. Assim que assumi na nova escola, onde a pesquisa se desenvolveu, a proposta da pesquisa foi apresentada à direção que a acolheu e foi muito receptiva. Nesse tempo, como eu estava em inserção extemporânea, atuei como professora auxiliar em duas turmas de P4, o que me aproximou das turmas e pude ter condições de observar e então definir em qual delas caberia aplicar a proposta de pesquisa. A função de professora auxiliar permitiu que tivesse mais contato com a turma do P4 - A e que eu fosse criando vínculos afetivos sólidos em pouco tempo, o que fez com que a escolha por essa turma acontecesse. Atrelado à rápida vinculação com as crianças de uma das turmas de P4, circunstancialmente somou-se uma necessidade, pois a professora da turma precisou sair de licença para uma cirurgia e eu passei a assumir efetivamente a turma, deixando de atuar na outra turma como auxiliar.

O vínculo com a turma foi se solidificando, a adaptação com a mudança de professora se deu de forma tranquila, o que deu condições para que as intervenções pedagógicas fossem bem acolhidas pelas crianças. Ainda assim, aguardei que os primeiros meses de adequação transcorressem, enquanto preparava os instrumentos, materiais, reorganizava as propostas de acordo com o que ia capturando de características da turma. Na sequência, houve preocupação em ambientar a pesquisadora-auxiliar que estaria acompanhado as intervenções para ocupar-se com o registro das atividades propostas em cada intervenção. Optou-se por atividades lúdicas com as crianças como a principal linguagem de desenvolvimento de vínculos entre os envolvidos. Esse processo ocorreu em alguns momentos antes da geração dos dados propriamente dita. Os encontros ou sessões de intervenção ocorreram no intervalo de 6 semanas, nos meses de novembro e dezembro de 2022.

6.2 Processo - Os Passos Metodológicos para a Geração dos Dados

Conforme abordagem de pesquisa adotada, pesquisa-ação com ênfase na inserção ecológica, optou-se por apresentar os elementos característicos do processo,

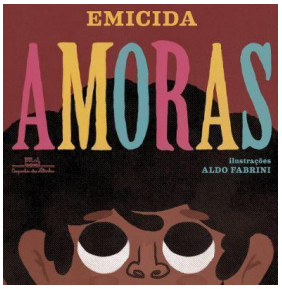
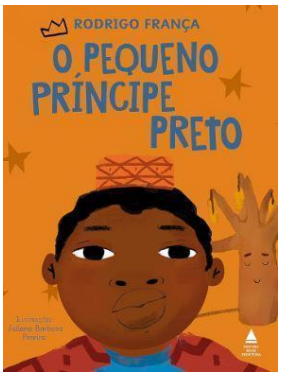
tanto em sua estruturação metodológica como os resultados de modo diferente daquele presente nas pesquisas mais tradicionais. Justifica-se essa escolha a partir da constatação de que haveria empobrecimento na descrição do processo desenvolvido, caso fossem separados em: participantes, instrumentos, materiais, procedimentos de coleta e de análise dos dados. Assim, optou-se por descrever as atividades desencadeadoras das conversas das crianças, de modo que o leitor possa acompanhar sua aplicação e eventualmente possam ser reproduzidas. Na descrição metodológica do processo podem aparecer, portanto, alguns elementos que só seriam conhecidos no item resultados, em pesquisas de outra natureza. Posto isto, passamos à descrição das sessões desenvolvidas, ou seja, do processo que está descrito em primeira pessoa, ressaltando a percepção da professora-pesquisadora.

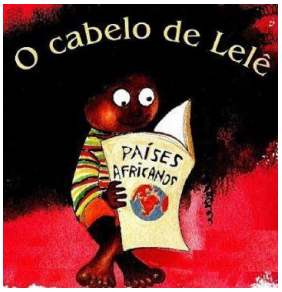
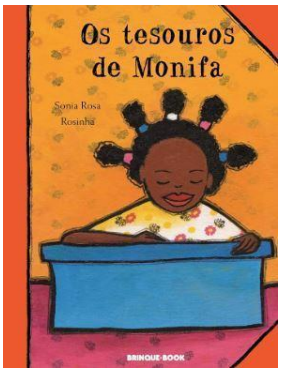
O vínculo com a turma deu condições para que as intervenções pedagógicas fossem acolhidas pelas crianças. O olhar atento e a curiosidade foram sendo manifestada na medida em que apresentava as propostas. As crianças revelaram intensa participação e vários questionamentos. Demonstraram-se abertas para a escuta das histórias e dos recursos apresentados. Todas as intervenções aconteceram durante o período de aula seguindo as orientações dos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação. Para as propostas das intervenções pedagógicas foram utilizados os eixos norteadores: identidade, diversidade e cultura (BRASIL, 2009) que coadunam com a proposta pedagógica do município onde o estudo teve lugar.

Nos passos seguintes apresenta-se um quadro (quadro 3) com a literatura infantil utilizada em cada encontro e a intervenção pedagógica é apresentada de modo resumido e na sequência em que aconteceram (quadro 4). As questões de pesquisa foram apresentadas às crianças por meio de histórias infantis que discutiam as questões raciais. Em roda, as crianças participavam e colocavam seus pontos de vista.

Os nomes descritos são fictícios e todos são de origem africana, cujo objetivo, além de garantir o sigilo dos participantes em atendimento às questões éticas, é a valorização da cultura africana. Cada nome foi selecionado e escolhido tendo como base a percepção da professora-pesquisadora sobre as características identitárias de cada um, criança e adultos, participante da pesquisa.

Quadro 1 - Obras literárias que compuseram as Intervenções pedagógicas

Intervenções pedagógicas Eixos norteadores: identidade, diversidade e cultura			
Intervenções	Conteúdo/temática	Atividade	Obra/materiais
1ª semana	História: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um (Lucimar Rosa Dias)	Boneco identitário;	
2ª semana	Brincando de faz de conta	Brincando com bonecas negras (bonecas de tecido da Zuri bonecas); Espelho, espelho meu.	
3ª semana	História: Amoras (Emicida)	Arte e identidade negra; Autorretrato;	
4ª semana	História: O pequeno príncipe preto (Rodrigo França)	Texto coletivo das percepções das crianças sobre a história.	

5ª semana	História: O cabelo de Lelê (Valéria Belém)	Roda de conversa com uma trancista da cidade, originária de São Tomé e Príncipe - África.	
6ª semana	Os tesouros de Monifa (Sônia Rosa Rosinha)	Autorretrato	

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A utilização das obras de literatura infantil conforme apresentadas anteriormente, objetivou sensibilizar as crianças para temas importantes de sua identidade, do reconhecimento de seu valor e de empatia com a diversidade. Além da sensibilização, as histórias oportunizaram contato com conceitos e informações da cultura africana. No quadro apresentado posteriormente pode ser observada a intervenção desencadeada na primeira semana, a partir da primeira obra do quadro 3.

1ª Intervenção

Quadro 2 - Intervenção pedagógica semana 1 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EIXO: IDENTIDADE, DIVERSIDADE, CULTURA	
DIA 1	História “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” Lucimar rosa dias. Como eu sou? Painel identitário
OBJETIVO	● Identificar a partir dos discursos infantis como as crianças constroem suas percepções sobre seus fenótipos cor de pele e cabelo.
	● RECURSOS Livro de literatura, diferentes materiais, como lã de diferentes cores e papéis de diferentes cores e texturas
	RODA DE CONVERSA INICIAL

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	Com as crianças em roda foi explicado sobre as atividades desenvolvidas nas quais trabalhou-se o conhecimento da cultura dos povos negros e africanos. **Leitura da história:** O livro "Cada um com o seu jeito, cada jeito é de um! " De Lucimar Rosa Dias foi explorado e a história foi contada às crianças. **Produção de uma boneca/boneco** Após a leitura, as crianças foram convidadas a produzir uma boneca ou boneco, a partir dos seus próprios traços (fenótipos). Diferentes recursos foram disponibilizados, como papéis de diferentes tonalidades de cor, lã, cabelos de diferentes formas e cores, tecidos. As crianças escolheram os materiais e montaram a representação de como percebem a si mesmas.
AVALIAÇÃO	**REGISTRO**: Confecção dos bonecos e Painel identitário Roda de conversa final: ● Você achou seu boneco/boneca parecido com você? ● Como foi construir esse painel? Observação: O painel ficou exposto na sala de aula durante a pesquisa e ao final da intervenção as crianças foram convidadas a novamente olhar para os painéis e comentar sobre seus traços identitários (momento descrito no último encontro de intervenção.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

As crianças receberam muito bem as histórias, durante a roda e expuseram seus pontos de vista. A (Figura 1) a seguir apresenta um pouco dessas interações. Em roda, todos sentados no chão da sala, foram apresentadas as questões norteadoras e os materiais organizados de acordo com cada seção da intervenção.

Na primeira intervenção o que chamou a atenção foi como as crianças acessam e percebem o outro como diferente, sem juízo de valor. Ao questioná-las sobre o que significava o nome da história "Cada um do seu jeito, cada jeito é de um", o participante Adisa apontou o colega ao lado e disse: "assim oh". O gesto simples demarca a organização e compreensão social. Ao perceber e inferir sobre o colega, Adisa, estabelece uma relação com sua inter-relações sociais, percebe as diferenças que compõe as relações sociais.

A história possibilitou acessar o imaginário das crianças, ao mesmo tempo foi possível captar suas construções sociais aos quais são estabelecidas nas convivências com pares nos microssistemas. A sala de Educação Infantil é um espaço rico à qual possibilita as crianças convivências com diversas formas de expressão, e diversos saberes. Desconstruir estereótipos é uma responsabilidade de cada professor e professora que se propõem a construir personalidades.

Figura 1 – Adisa explicando o significado do nome do livro

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

O resultado da primeira intervenção superou as expectativas, pois, além da interação, as crianças se empenharam para realizar a atividade e os bonecos ficaram cada um com um jeito diferente.

Figura 2 - Painel identitário

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

A segunda semana de intervenção caracterizou-se por uma proposta mais

emblemática. Conforme pode ser observado no quadro a seguir, a brincadeira de faz de conta, com a qual estão muito familiarizados, foi desencadeada por objetos diferentes daqueles com os quais costumam brincar em sala de aula. Observa-se o detalhamento no quadro 5 a seguir.

Quadro 3 - Intervenção pedagógica semana 2 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

Semana 2	BRINCANDO DE FAZ DE CONTA: COMO EU SOU?
OBJETIVO	● Identificar a partir dos discursos infantis como as crianças constroem suas percepções sobre os padrões de beleza que estão representados nas suas vivências.
RECURSOS	● Maquiagem, bonecas negras, papel sulfite. Bonecas negras, tecidos africanos, livros infantis de literatura negra, estátua de orixás, imagens de pessoas africanas, pessoas negras com diferentes tons de pele, e pessoas brancas.
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	RODA DE CONVERSA INICIAL ● Com as crianças em roda uma mala surpresa foi apresentada, contendo objetos da cultura africana e afro-brasileira como: Bonecas negras, tecidos africanos, livros infantis de literatura negra, estátua de orixás, imagens de pessoas africanas e pessoas negras com diferentes tons de pele. QUESTIONAMENTOS: ● Você já brincou com bonecas negras? ● Tem algum objeto na mala que você não conhece? Qual? COM QUEM ME PAREÇO? ● Foi solicitado que as crianças pegassem uma imagem das pessoas representadas com a qual mais se identificasse, que achasse parecida com ela, ou que achasse bonita. ● A seguir, todos foram levados à frente de um espelho para que se observassem e descrevessem o que viam: cor dos olhos, cabelo, cor da sua pele. QUESTIONAMENTOS: ● Você se acha parecida com a imagem que você escolheu? ● Achou a pessoa da imagem bonita? Você se acha uma criança bonita? O que mais gosta em você? O que menos gosta? BRINCANDO DE FAZ DE CONTA ● Voltando aos objetos da mala, as bonecas negras e não negras, e outros recursos como tecidos, maquiagem, pentes para as crianças brincarem de bonecas, foram disponibilizados.
AVALIAÇÃO	REGISTRO: Desenho da brincadeira de faz de conta.

	Roda de conversa final: QUESTIONAMENTOS: ● O que vocês acharam das bonecas negras? ● São bonitas? ● Elas são parecidas com vocês? ● O que você mais gostou das bonecas negras? O que menos gostou?

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A brincadeira de faz-de-conta permitiu acesso às perspectivas morais e sociais das crianças. A relação com as bonecas evidenciou repetições de padrões de estereótipos que muitas vezes as crianças acessam nas famílias. Em outros momentos, foi possível perceber que na relação entre pares, as crianças constroem e reconstroem conceitos.

Figura 3 - Brincando de faz de conta

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Figura 4 - Espelho, espelho meu…

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Na terceira semana de proposta interventiva, o encontro com a literatura e a arte proporcionou às crianças mais uma possibilidade de percepção e construção de suas identidades.

Quadro 4 - Intervenção pedagógica - Semana 3 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

Semana 3	HISTÓRIA: AMORAS – EMICIDA VIVÊNCIAS E SITUAÇÕES DE RACISMO
OBJETIVO	● Perceber a partir dos discursos das crianças, práticas de vivências de preconceito ou racismo.
RECURSOS	● Livro de História. Amoras do Emicida – impressão dos artistas e das obras selecionadas, tinta e tela.
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	RODA DE CONVERSA INICIAL ● Com as crianças em roda irei apresentar o livro Amoras, do Emicida e farei a leitura da história. INTERVENÇÃO: ARTE E IDENTIDADE NEGRA ● A personagem da história descobriu que é pretinha como as amoras. Alguém já te chamou de pretinha (o). Como foi? ● Na história aparece o OBATALÁ. Vocês sabem quem ele é? ● Vocês costumam ir a alguma atividade religiosa? Igrejas, templos, terreiros. Pode contar como é? ARTE E IDENTIDADE NEGRA Apresentar para as crianças alguns artistas negros e suas obras. Como 1- Amoako Boafo 2- Arthur Timóteo da Costa 3- Benedito José Tobias. 4- Maria Auxiliadora A Partir da história. Amoras e das obras dos artistas as crianças irão reproduzir seu autorretrato utilizando pincel e tinta guache.
AVALIAÇÃO	REGISTRO: AUTORRETRATO Roda de conversa final: QUESTIONAMENTOS: ● Já ouviram falar de orixás e das religiões de matriz africana como o Candomblé e a Umbanda? O que sabe sobre isso? (Para capturar também as falas positivas e negativas que surgir) ● Você se identificou com a personagem da história? Achou ela parecida com você? ● E sobre os artistas e as obras o que mais gostou? Ou o que menos gostou? ● Fala do seu autorretrato gostou de pintar e de se sentir um artista?

Fonte: elaborado pela autora (2024)

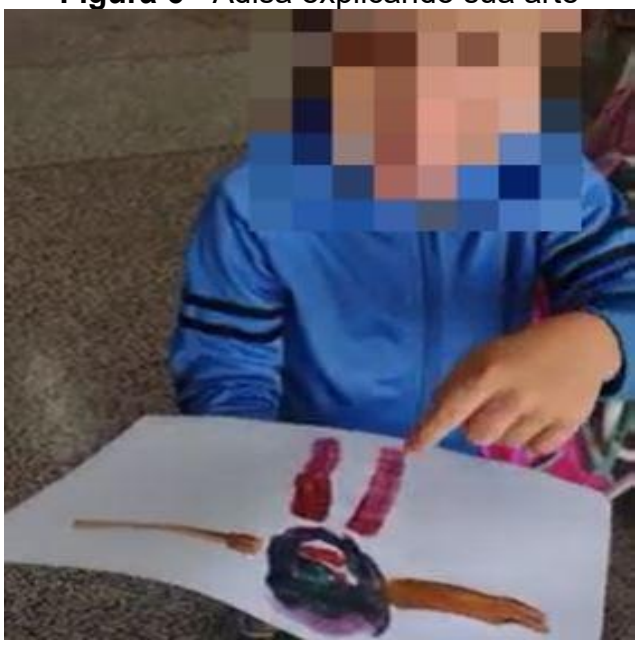
À medida que as semanas se passavam, as crianças tomavam contato com diferentes instrumentos, o que possibilitou maior interesse e interação com as propostas apresentadas. O autorretrato com tinta guache foi uma demonstração da

importância do trabalho com a arte para a construção de identidade. As obras dos artistas negros proporcionaram novos repertórios. Nas (Figuras 5 e 6) a seguir demonstram a interação das crianças com o tema.

Figura 5 - Arte e identidade

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Figura 6 - Adisa explicando sua arte



Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

O emprego de cores e os argumentos sobre suas produções permitiram as

crianças a construção de percepções de seus fenótipos corporais. Ao falar sobre sua produção Adisa, demonstrou satisfação com a atividade realizada, explicou a mistura de cores para representar seus traços corporais.

A quarta semana de proposta, caracterizou-se por um momento de quebra de estereótipos, no qual as crianças ficaram atentas para ouvir a história de um príncipe preto. Ao apresentar a literatura que trabalha de forma positiva com a identidade negra, foi possível permitir que as crianças se surpreendessem e fossem acessando e desconstruindo os modelos e estereótipos apresentados socialmente que, frequentemente reforçam o branco como realeza, como bravura, coragem e determinação em grandes feitos heroicos.

Quadro 5- Intervenção pedagógica - Semana 4 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

Semana 4	HISTÓRIA: O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO – RODRIGO FRANÇA VIVÊNCIAS E SITUAÇÕES DE RACISMO
OBJETIVO	● Perceber a partir dos discursos das crianças práticas de vivências de preconceito ou racismo.
RECURSOS	● Livro de História. O pequeno príncipe preto – Rodrigo França
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	RODA DE CONVERSA INICIAL ● Com as crianças em roda irei apresentar o livro O pequeno príncipe preto - farei a leitura da história. INTERVENÇÃO: ME IDENTIFICO COM A PERSONAGEM ● A personagem da história falou que tem nariz de batata, e o cabelo dele não é ruim. Por que ele disse isso? ● O que é um cabelo ruim? ● Alguém já falou do seu cabelo, ou do seu rosto? O que disseram? ● O que você mais gosta em você? ● Olha para sua pele, e olha para a do seu amigo? São iguais? ● Na história da Amoras ela gostava de ser pretinha. Você gosta da sua cor? ● Se pudesse escolher de que cor seria?
AVALIAÇÃO	REGISTRO: Texto coletivo das percepções das crianças sobre a história, registro da história por meio de desenho. Roda de conversa final: QUESTIONAMENTOS: ● O que mais chamou sua atenção na história.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

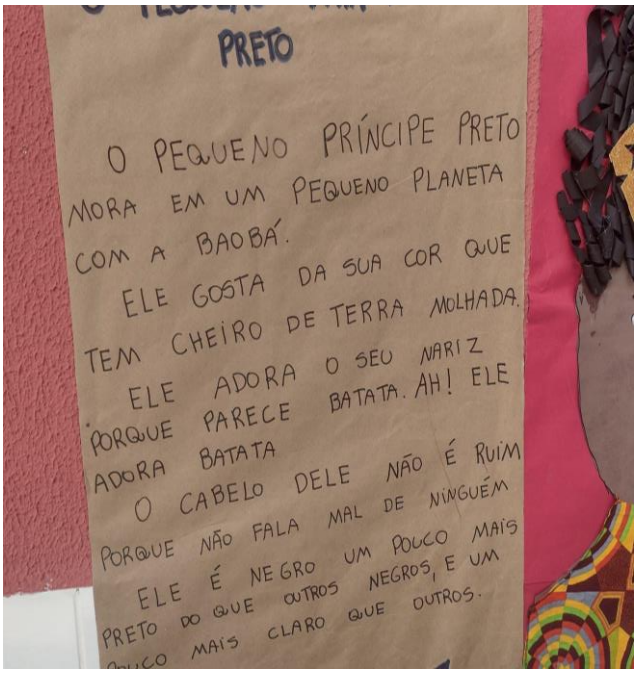
Olhos atentos foi assim que as crianças receberam a história do Pequeno Príncipe Preto, a curiosidade sobre um personagem desconhecido aos seus ouvidos, um príncipe preto. O estranhamento evidência o diferente, o que não é comum. A aceitação ao qual recepcionaram a história nos faz refletir sobre as angústias que perpassam muitos profissionais sobre o trabalho qual a temática racial na Educação Infantil. As crianças constroem as relações proximais com seus pares sobre suas percepções, sem emitir juízo moral de valor. Assim, o estranhamento pode ser devido à falta de repertório, não ao julgamento de que uma criança preta pode, ou não ser príncipe. Na (Figura 7) as crianças estão em roda ouvindo a contação da história. Na (Figura 8) as crianças participam da construção do boneco representando o personagem. O desenho foi exposto no pátio da escola. A compreensão e interesse das crianças sobre a história ficou representado na construção do personagem e na elaboração do texto coletivo representado na (Figura 9).

Figura: 7 - História: O pequeno príncipe preto

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Figura 8 - Construção do boneco

Figura 9 - Texto coletivo



Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Na quinta semana, a proposta permitiu que as crianças conhecessem uma trancista e cabeleireira, Zairi, originária de São Tomé e Príncipe de África que tem um salão de beleza no centro de da cidade onde o estudo se desenvolveu. O quadro a seguir descreve a proposta vivenciada pelas crianças.

Quadro 6- Intervenção pedagógica - Semana 5 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

Semana 5	HISTÓRIA: O CABELO DE LELÊ – VALÉRIA BELÉM QUEM TEM DIREITO OU PRIVILÉGIO
OBJETIVO	● Perceber por meio dos discursos infantis as percepções das crianças sobre direito e privilégio.
RECURSOS	● Livro de História. O cabelo de Lelê de Valéria Belém, tecido de malha preto, tecidos de chita coloridos, tesoura.
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	RODA DE CONVERSA INICIAL ● Com as crianças em roda irei apresentar o livro O cabelo de Lelê de Valéria Belém e farei a leitura da história. INTERVENÇÃO: QUEM TEM MAIS PRIVILÉGIO? ● A personagem da história não gostava do cabelo até entender de onde vinham tantos cachinhos. Você acha que tem pessoas como a Lelê? ● Uma pessoa com o cabelo da Lelê é bem respeitada, tem os mesmos direitos, privilégios? Por exemplo: As pessoas a acham bonita? Ela pode ir onde quiser? Todo mundo quer um cabelo igual ao dela? ● Alguma vez já ficou triste como a Lelê por causa do seu cabelo? Ou por algo que alguém falou sobre seu cabelo ou sobre você?
AVALIAÇÃO	QUESTIONAMENTOS: ● Você se considera uma criança alegre e feliz como a Lelê no final da história? ● Você se sente uma criança privilegiada? Usa seu cabelo solto onde quiser? Ou usa ele mais amarrado? ● Gosta da sua cor de pele? Do seu cabelo? Da sua boca? Do seu nariz? Dos seus olhos? ● O que você quer ser quando crescer? ● Se fosse para mudar algo em você. O que mudaria? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O que aprendemos com o outro, com as experiências vivenciadas de forma concreta contribui com o desenvolvimento integral, foi nesse sentido que a proposta de convidar uma africana enraizada na cidade, possibilitou quebra de estereótipos. As crianças e adultos experienciaram a cultura de África, o que permitiu a construção de outros olhares sobre o diferente. Atentas as crianças interagiram, questionaram e participaram da conversa. Uma das questões apresentadas foi sobre os animais, Zairi,

explicou que a África é muito grande e que em seu país não existiam tantos animais como girafas.

Na (Figura 10) Zairi, conversa com as crianças elogiando seus fenótipos corporais, fala do cabelo crespo com afetividade, a reciprocidade das crianças permiti inferir sobre a aceitação e autoconhecimento corpóreo. Olhar é permitir sentir, o encontro permitiu o reconhecimento do outro, do desconhecido, do que estava distante, a África se aproximar nas trocas de olhares e saberes.

Figura 10 - Visita da trancista e cabeleireira

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

O encontro foi rico para a pesquisadora-professora, a pesquisadora auxiliar e para as crianças que com os olhos atentos observavam e ouviam sobre a África. O último encontro realizado com as crianças teve como objetivo principal reunir as percepções das crianças recobrando o que foi trabalhado em todos os encontros.

Quadro 7- Intervenção pedagógica - Semana 6 - Eixo: identidade, diversidade, cultura

SEMANA 6	LIVRO: OS TESOUROS DE MONIFA. AUTOR: SONIA ROSA ROSINHA EDITORA: BRINQUE-BOOK TRANÇANDO NOSSA HISTÓRIA
OBJETIVO	● Identificar por meio dos discursos infantis as percepções das crianças sobre a cultura africana.

RECURSOS	● Livro de História. Os tesouros de Monifa e a construção de um novo painel identitário.
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: DIAGNÓSTICO	RODA DE CONVERSA INICIAL ● Com as crianças em roda irei mostrar o Brasil e o continente africano no globo terrestre, em seguida farei a leitura do livro “Os tesouros de Mônica” de Sônia Rosa Rosinha. INTERVENÇÃO: TRANÇANDO NOSSA HISTÓRIA ● A personagem da história conheceu sobre a história dos seus antepassados que vieram de África. Vocês conhecem a história dos seus antepassados, avós, bisavós, tataravós. ● A personagem descobriu que o maior tesouro foi conhecer a história da sua Tataravó, na cultura africana essas histórias são repassadas de mães para filhas e filhos. ● Na história a personagem trança seu cabelo, uma forma de se descobrir enquanto menina, menino negro. Vocês já trançaram os cabelos?
AVALIAÇÃO	REGISTRO: confecção de boneco/boneca e painel identitário. QUESTIONAMENTOS: ● Como você se sentiu ao conhecer um pouco da história do povo africano? ● Agora que já aprendemos que as vezes as pessoas falam da cor da pele, do cabelo, para dizer que é bonito ou feio. Alguém já fez algum tipo de comentário assim? O que disseram? Onde? Como foi? ● Olha para suas tranças. Como está se sentido? ● Vamos olhar o painel e a boneca que você fez. Mudaria algo nela? O que? CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA BONECA ● Como você se via nessa boneca? Como se vê agora?
RECURSOS	Livro de História. Os tesouros de Monifa e a construção de um novo painel identitário.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ter permitido que as crianças ressignificassem suas experiências anteriores de modo a alterar caso assim desejassem, o painel identitário construído semanas atrás, foi importante para que elas pudessem se perceber em movimento e perceber os traços fenotípicos como resultantes de movimento interno de sua identidade que pode se modificar ao longo do tempo e por meio das experiências. Posto isto que descreve o contexto da intervenção junto às crianças, especialmente em seus aspectos metodológicos, passamos no item a seguir, a considerar os resultados desencadeados

nas interações do processo.

7. PROCESSO – AS VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS EVIDENCIADAS

Para a análise de dados foram consideradas as inter-relações dos microssistemas escola e família com os aportes teóricos do Modelo Ecológico (processo, pessoa, contexto e tempo). A partir das análises da intervenção com as crianças, da entrevista com os familiares, professoras e gestão escolar, os dados produzidos foram cruzados buscando significar as relações de racismo nas intergerações familiar e escolar. Além da percepção desses conjuntos, a observação da professora-pesquisadora que acompanhou o processo da pesquisa foi registrada por meio de autorrelato e compõe a análise dos dados.

A análise dos dados após transcritos foram delineando as categorias por aproximações temáticas. Foram elaboradas cinco categorias de análises dos eixos: identidade, diversidade e cultura. A categoria violência racial não estava cogitada a priori, no entanto, foi uma temática que perpassou a análise dos dados. As intervenções pedagógicas, as entrevistas, as vivências, observações e os enfrentamentos diários da professora-pesquisadora para a realização da pesquisa foram alinhados nas categorias das temáticas. O racismo como um processo de violência perpassado pelo tempo foi se afirmando como uma categoria importante a ser apresentada numa perspectiva temporal.

7.1 Categoria 1: Processos e Violências no Cotidiano do Brincar: As Marcas do Racismo Estrutural na Educação Infantil

Para essa atividade, como instrumentos, foram usadas várias bonecas negras de tecidos, construídas artesanalmente e de diferentes tonalidades de pele, bem como bonecas brancas de plástico que já são utilizadas pelas crianças no dia a dia. A observação foi registrada por filmagem e fotografias. As bonecas foram disponibilizadas para as crianças da mesma maneira que acessam todos os dias no momento da brincadeira livre, junto de outros brinquedos, sentadas em roda no tapete e podendo brincar umas com as outras.

Análise da situação: a manifestação da reprodução da violência racista entre crianças

> Bintu (criança branca) estava brincando com Amara, (criança negra) de boneca. A boneca que Amara havia escolhido era negra e Bintu se manifesta dizendo à colega que a boneca que ela escolheu era feia. A pesquisadora se aproximou ao perceber o diálogo das crianças, questionando Bintu: - “por que achou a boneca dela feia? ” - Bintu olhou para a pesquisadora e apontando para três bonecas de plásticos brancas, ignorando a preta, disse: - “eu achei só essas bonitas”. - |A pesquisadora apresentou uma outra boneca preta de tecido, com os cabelos *Black Power* e perguntou: - “você acha ela bonita? ”- e Bintu respondeu: “horrível”. A pesquisadora continua o diálogo e solicita: "você pode me dizer por que acha a boneca horrível? E a criança respondeu: - “ela é feia - (apontando para a boneca) e continuou - “essa roupa é feia, esses negócios”. A pesquisadora explicou que a boneca era uma médica, por isso a roupa e a máscara de proteção. Ainda assim, a criança balançou a cabeça de forma negativa. A pesquisadora então entregou a boneca para a colega, Amara (a criança negra que havia escolhido uma boneca negra para brincar). Ao perceber que a professora entregara a boneca para Amara, Bintu teve uma reação imediata, arrancou a boneca das mãos da colega a jogou longe e repetiu o mesmo ato com a outra boneca de tecido que a colega estava brincando. A pesquisadora então, ao questioná-la por que jogou a boneca, ela ignorou a pergunta, pegou duas bonecas brancas, entregou uma delas para a colega e continuou a brincar, como se a situação não tivesse acontecido (Diário de campo da pesquisa, 2022).

A primeira questão a ser analisada diz respeito à importância das significações e ressignificações sociais oportunizadas pela brincadeira simbólica, de papéis, em especial no contexto da educação infantil. Talvez, não fosse no contexto da brincadeira, a percepção racista sobre o belo não pudesse ser capturada com crianças tão pequenas. Enquanto instrumento de pesquisa, como recurso ou ferramenta para acessar o pensamento, as emoções e as crenças das crianças, ou como recurso pedagógico para o que pretendemos ensinar-lhes, há muita riqueza no brincar da criança. A literatura é profícua em demonstrar a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil e nas aprendizagens, sendo o jogo de papéis uma fonte importante, pois possibilita a apropriação cultural dos espaços nos quais as crianças estão inseridas, possibilitando o reconhecimento das suas capacidades, a formulação de sentimentos e julgamentos éticos (Colussi, 2016; Leontiev, 2016).

Por meio da brincadeira foi possível perceber os valores morais e de estereótipos que estão sendo reproduzidos pelas crianças, entre eles estão a negação à boneca como referência de beleza. Os trechos a seguir vão ao encontro da negação apresentada por Bintu, pois outras crianças reforçaram a visão da negação da beleza da boneca.

> O que vocês acharam dessa boneca?
> Jafari: *Horrível.*
> E por que você não gostou? Você não achou ela bonita?
> Jafari: *Não.*
> Você gostou do cabelo dela?
> Jafari: *Não.*
> E por que você não gosta do cabelo dela?
> Jafari: *Porque ela é marrom.*
> E as pessoas não podem ter cabelo marrom?
> Jafari: *Não.*
> (Dados da pesquisa, 2022).

A imitação aos padrões sociais é na grande maioria das vezes aprendidos em casa, e reforçado nos espaços escolares. O que percebemos é que as crianças desde muito cedo aprendem um repertório da negação do outro, a partir da diferença. O estranhamento aos corpos demonstra ausências de repertórios que diversificam o conceito de belo. Outro momento de observação a negação à boneca se mantém.

> É por que você acha que o cabelo é estranho?
> Danso: *Olha aqui, olha aqui, olha aqui, olha aqui dá vontade de arrancar, olha aqui…*
> Mas você tem vontade de arrancar o cabelo das pessoas?
> Danso: *Não*
> E por que você tem vontade de arrancar o cabelo dessa boneca?
> Danso: *Porque ela é feia, ela é feia.*
> (Dados da pesquisa, 2022).

Das observações realizadas, destacam-se 4 aspectos os quais passamos a comentar: 1) A turma onde o estudo se desenvolveu é composta em sua maioria por crianças negras (pardas e pretas) (10 entre 14). O estranhamento às bonecas negras evidencia que estas não constituem o seu cotidiano, não são brinquedos os quais elas acessam na escola e nem mesmo em casa, ou teriam manifestado alguma familiaridade.

Para Bronfenbrenner (1996) a família e a escola constituem microssistemas com papel fundamental no desenvolvimento da criança, onde é afetada e recebe influências. Alerta o autor que além da família e da escola (contextos mais próximos da criança), ela recebe influências de outros processos de forma indireta, presentes nas camadas sociais mais amplas, ou seja, no macrossistema que envolve aspectos ideológicos, políticos e culturais. A partir desse contexto de aprendizagem, a criança está propensa a se desenvolver, ou poderá ter seu processo de desenvolvimento afetado, a depender de como ela é influenciada por esses ambientes e de como ela os afeta. É como se muitas camadas de significações fossem sobrepostas, constituindo

um modo de perceber o que é belo e o que não é, o que é adequado ou inadequado, desprezível ou louvável.

As crianças expõem de forma espontânea seus afetos e desafetos e ao serem questionadas sobre suas preferências, as explicitam. Por meio da brincadeira é possível capturar percepções da criança e construir hipóteses sobre como estão assimilando os valores sociais e culturais da sociedade onde está se desenvolvendo.

2) Outro aspecto que se evidencia, está relacionado ao primeiro, mas refere-se à valoração de si e dos outros. Esse processo é parte do tornar-se humano e, portanto, é cruel ter que ver uma característica sua, desqualificada, algo que te pertence, como o cabelo, sendo considerado “horrível” por aqueles os quais ela (criança) legitima como seus interlocutores. Os valores positivos ou negativos que as pessoas formulam a respeito de si mesmas por meio de apropriações de regras, normas sociais, valores e crenças são construídos na inter-relação com o grupo social e cultural no qual estão inseridos. A criança que está insegura, ou emocionalmente desequilibrada, tende a ter seu desenvolvimento “atrasado”, pois suas energias estão canalizadas para a resolução do conflito (Kamii; Devries, 1991).

Para Diniz e Koller (2010) durante todo o processo de desenvolvimento humano e, para que ele aconteça de forma “saudável”, é necessário que os sujeitos criem vínculos afetivos com pessoas e objetos, em seus processos proximais. Mais sensível ainda é a criança pequena que depende de algumas relações proximais para conhecer o mundo e a si mesma. Conforme se desenvolve, ampliam-se essas relações, mas na educação infantil, basicamente são compostas pelos familiares, colegas de turma, professores e funcionários da escola, amigos dos pais. Quando tais relações são estabelecidas por meio de afetos positivos, tendem a construir autoimagem positiva, ao passo que ao receber uma carga negativa de afetos, ou de negação, constroem auto valoração negativa, vindo a negar a si mesmas, o que prejudica seu processo de desenvolvimento.

As práticas discriminatórias contra negros devem ser acrescentadas aos efeitos derivados da internalização pela maioria da população negra, de uma autoimagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada a um conjunto de estereótipos e representações populares (Gonzalez; Hasenbalg, 1982; Aleixo *et al*, 2022).

3) O terceiro destaque possível à situação vivenciada no contexto escolar, nos remete à construção da identidade das crianças negras. A violência racial muitas vezes não é percebida pelos professores que não compreendem como o racismo estrutural se materializa nos espaços institucionais. A violência racial se camufla em brincadeiras de mau gosto, mas para a vítima, a violência racial se torna cotidiana.

O racismo estrutural estabeleceu padrões que foram incorporados nos espaços sociais, ou como Bourdieu (1989) afirma, o poder simbólico que permeia os campos sociais e se materializa muitas vezes em forma de violências simbólicas, que embora não palpáveis, estão presentes no cotidiano das relações proximais. Ao impor padrões estabelecidos de ideal de beleza, estabelecendo o branco como o puro e belo, naturalizam conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças nos anos iniciais da Educação Infantil. As salas de aulas funcionam como instrumento de reprodução de valores presentes na cultura dominante, de reprodução de violência e da materialização do racismo estrutural que vão sendo impostos por meio dos sistemas simbólicos que muitas vezes passam despercebidos.

A ausência de materiais didáticos na sala de aula que reforçam os olhares das crianças negras como um corpo belo, como um corpo presente na sociedade de forma positiva, cria situações de rejeição. No fragmento da observação realizada nesta pesquisa, quando Bintu se nega a brincar com uma boneca negra e mais que isso, impede que a colega, negra possa ter em seus braços uma boneca que a ela se assemelhe, afirmando que esta boneca é “horrível”, vemos ampliada a situação de rejeição. A rejeição à boneca, tal como um polvo com múltiplos tentáculos, atinge a totalidade dos corpos negros que são considerados inferiores e não belos.

No sistema educacional é ratificado um padrão de beleza centrado no modelo ideal de ego branco, ao qual correspondem falsamente: bom comportamento, as melhores competências para a formação e para o mercado de trabalho, valores sócios morais tidos como adequados para uma sociedade justa, entre outras falácias que favorecem o racismo diário na ecologia escolar.

As imagens apresentadas nos fazem refletir sobre como as crianças negras estão experienciando as vivências escolares e como o ato de ignorar e aceitar “brincadeiras” como a descrita acima, pode contribuir para a negação da construção de identidade das crianças em formação. Para Souza (1983) a negação da cor é na verdade um processo ideológico que culmina com a expropriação do corpo. Assim, a construção da identidade negra se torna um processo doloroso. Tornar-se negro é uma

construção política e social que deve ser introduzida na pequena infância para que as crianças aprendam desde muito cedo a aceitar sua negritude (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

A estrutura de poder impõe estigmas que são formas de violências simbólicas que vão transformando as ações dos sujeitos. Tais processos são internalizados fazendo com que os sujeitos reproduzam certos *habitus,* como caracterizar as crianças negras como quietas, tímidas, apáticas ou como aquelas que dão maior trabalho de "aprendizagem" e de comportamentos, ou como agressivas, arredias.

> É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os 'sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados' (Bourdieu, 2003, p. 11).

O poder simbólico mascara a realidade social, ao hierarquizar os estudantes que possuem capital cultural, dos que não possuem. Para Bourdieu (2003) a mobilidade é importante, para contrapor a estrutura social mais conservadora, pois quanto mais fechada for a estrutura, menos mobilidade, mais eficiente ao conservadorismo e ao papel de dominação que se enreda em uma trama fixa e que impede a mobilidade. Segundo o autor, o acesso ao capital cultural é o que pode permitir a mobilidade. O desafio da escola é quebrar as barreiras entre as diferentes culturas e o capital cultural valorizado pela escola, permitindo acesso de todos. A estrutura social se apresenta como um verniz, moldando o que é bom e o que não é e se transforma em discurso ratificado. A mobilidade pode acontecer a partir dos espaços de resistência que produzem uma deformação da estrutura dominante. Esse processo é dialético e os espaços de resistência são importantes para furar a bolha, inclusive já na educação infantil, afetando tanto as famílias das crianças como a escola (microssistemas) que integradamente produzem o mesossistema. Pelas relações advindas do exossitema, o mesossitema se obriga a atritar-se e a ressignificar-se, o que pode promover transformação em toda a ecologia do desenvolvimento infantil

Todos os dias, crianças da Educação Infantil vivenciam experiências de não lugar, de não pertencimento. A falta de representatividade marcada pelo racismo tem

início na sala de aula, na qual poucas vezes as crianças têm contatos com um corpo docente de negras e negros. Todas as crianças inseridas em ambientes que não trabalham práticas antirracistas, são afetadas de formas e intensidades diferentes, é claro. Mas, quando pensamos na escola como uma ecologia, percebemos que todas as crianças, diante de retificação racista são comprometidas, porque podem ou reproduzir a discriminação das outras crianças por serem negras, ou, sendo elas mesmas crianças negras, sentirem-se inferiores e deslocadas na ecologia escolar, negando a si mesmas, o que sem dúvida afetará sua construção identitária.

O excerto da observação apresentado a seguir, envolvendo outras duas crianças (Zuri e Fayola), demonstra como a negação da beleza negra reverbera na formação de identidade da criança negra. Ao não se ver representada na boneca, a criança rejeita sua própria identidade, “o ataque racista à cor é o “close-up” de uma contenda que tem no corpo, o seu verdadeiro campo de batalha. Uma visão panorâmica e rápida nos mostra que o sujeito negro ao repudiar a cor, repudia, radicalmente o corpo” (Souza, 1983, p. 5).

> Zuri estava brincando com Fayola. A pesquisadora se aproxima com a boneca negra nas mãos e pergunta se elas haviam gostado da boneca. Espontaneamente Zuri respondeu que não e reforçou a resposta fazendo gestos com os dedos. Ao questioná-la quanto à razão pela qual não havia gostado das bonecas, respondeu que não sabia. A pesquisadora insistiu perguntando se haviam achado o cabelo bonito. Zuri respondeu negativamente com a cabeça. A pesquisadora então pergunta: e da cor da pele dela? Zuri responde que gostava da cor da pele, mas do cabelo não (Diário de campo da pesquisa, 2022).

Na (Figura 11), a seguir, o dedinho em negação, de Zuri revela mais que uma atitude infantil, indica a rejeição da boneca negra como bela e sua ação reproduz um conceito próprio à ideologia do branqueamento, que infelizmente, sendo ela tão jovem, já a atingiu.

A rejeição corpórea é uma violência simbólica que atinge crianças e adultos de forma invisível e imperceptível. A transmutação do corpo pelo cabelo permeia o conceito de belo. Numa sociedade que valoriza o modelo de belo a partir da corporeidade europeia (branca) reproduz nos microssistemas conceitos ideológicos que incidi sobre a formulação do processo de identidade. A identidade negra é comparada, ao um ideal branco.

Figura 11 – Zuri dizendo não a beleza da boneca

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

A ecologia familiar e escolar é permeável aos processos ideológicos do macrossistema que reproduzem os conceitos e valores presentes na sociedade mais ampla. A padronização dos corpos é percebida pelos processos de transmutação, como exemplificado nas inúmeras tentativas de mudança do cabelo ao qual até as crianças são sujeitadas, é um exemplo do processo de sofrimento psíquico que perpassa as intergerações. Ao alisar os cabelos, a mulher negra nega sua subjetividade em busca de um padrão inatingível.

> O racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada pelos cientistas brasileiros. Transmitidas pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da violenta desintegração e fragmentação da identidade étnica produzida por ele; o desejo de se tornar branco (‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p, 143-144).

Ao negar a beleza da boneca, Zuri estabeleceu uma metonímia da parte pelo todo, enquanto criança negra, aceita a beleza da sua cor, mas refuta o cabelo *black*

power, em clara alusão ao que é aceito na escola quando professores pedem para que crianças negras venham com cabelos presos, por exemplo. Essa ação de prender os cabelos são formas de proteção e de buscar amenizar as violências raciais sofridas diariamente nas salas de aulas. O cabelo é um fator de identidade o qual é muito valorizado na nossa cultura e a padronização dos cabelos lisos produz nas crianças, o desejo da transmutação.

Ao negar o seu corpo em busca de um padrão embranquecido, as crianças tendem a acessar as relações proximais de forma reducionista, injusta, preconceituosa, desumana e violenta, o que não colabora com seu processo de desenvolvimento ou com as inter-relações no microssistema escolar de maneira saudável, ética, justa, humana e igualitária.

> O racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente. A criança pode aprender a discriminar apenas por ver os adultos discriminando. Nesses momentos, ela se torna vítima do racismo. A prática do racismo e da discriminação racial é uma violação de direitos, condenável em todos os países. No Brasil, é um crime inafiançável, previsto em lei (Brasília, 2010, p. 3).

Considerando que as práticas de racismo e preconceito são construídas socialmente, a mediação e o trabalho voltado para as relações raciais são fundamentais para uma sociedade menos segregacionista. “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (Fanon, 2008, p. 90).

4) O quarto aspecto em destaque diz respeito à vinculação do racismo à violência. Há um borramento da percepção de violência. Ela é naturalizada, assim como o racismo é invisibilizado, o que constitui violência. As figuras a seguir, representam as ações descritas na primeira situação, protagonizada por Bintu. Na (Figura 12), o momento em que Bintu, retira a boneca das mãos da colega e a joga longe. Essa ação, infantil e espontânea reproduz um preconceito que normaliza as violências. Na relação proximal estabelecida entre as duas crianças brincando, a relação de poder está com Bintu e é ela que direciona a brincadeira e organiza as regras impondo seu conceito de certo ou errado. Ao jogar a boneca, está assumindo para si e para a outra criança, qual padrão de beleza é aceitável. Na (Figura 13), após rejeitar a intervenção da pesquisadora, reafirma com a postura do seu corpo, o padrão normativo: o corpo branco. Abraça as duas bonecas brancas, vira-se de costas para o grupo de crianças

brincando, inclusive para a colega (a criança negra com a qual vivenciou a situação descrita).

Figura 12 – Bintu jogando a boneca

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

Figura 13 – Bintu retomando a brincadeira com as bonecas

Fonte: Acervo da pesquisa (2024)

O racismo estrutural que permeia as construções sociais normatiza discursos e impõe nas instituições de ensino, uma educação formal pensada e organizada para

a reprodução social da branquitude e para a garantia e permanência da estrutura hierárquica. Conforme Almeida, (2020, p. 47): “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”.

O diálogo a seguir demonstra como as relações proximais entre pares podem ser um processo de construção de mudanças de visão, principalmente quando professores e professoras tomam consciência dos discursos infantis, e como as crianças estão reproduzindo os processos sociais e ideológicos por eles vivenciados, seja na ecologia familiar ou escolar.

> O que vocês acharam dessa boneca?
> Jafari: *Horrível.*
> E por que você não gostou? Você não achou ela bonita?
> Jafari: *Não.*
> Você gostou do cabelo dela?
> Jafari: *Não.*
> E por que você não gosta do cabelo dela?
> Jafari: *Porque ela é marrom.*
> E as pessoas não podem ter cabelo marrom?
> Jafari: *Não.*
> E você? Você gostou dessa boneca? O que você achou dela?
> Amara: *Bonita. Ela é bonita?*
> E o que você gostou nela?
> Amara: *Eu gostei da roupa, do cabelo, desse.*
> E da cor dela, você gostou?
> Amara: *Sim.*
> E você gostou da cor dela?
> Jafari: *Sim. Eu gostei. Eu gostei.*
> E por que você não disse que tinha gostado dela?
> Jafari: *Porque eu falei errado...Mas, ela é bonitinha.*
> Você quer brincar um pouco com ela?
> Amara: Não.
> Jafari: *Eu quero, sou a doadora. Eu sou a doadora.*
> (Dados da pesquisa, 2024)

> Deixa eu sentar aqui perto do Aren, vem cá... você não gostou dela? O que você não gostou dela? “Não”. Você achou o cabelo dela bonito? E a cor dela? Também não! E você? Você gostou do cabelo dela? Não” não gostou do cabelo dela? Porque você não gostou do cabelo dela?
> Danso: *É porque eu não sei, é estranho*
> É por que você acha que o cabelo é estranho?
> Danso: *Olha aqui, olha aqui, olha aqui, olha aqui dá vontade de arrancar, olha aqui…*
> Mas você tem vontade de arrancar o cabelo das pessoas?
> Danso: *Não*
> E por que você tem vontade de arrancar o cabelo dessa boneca?
> Danso: *Porque ela é feia, ela é feia.*
> (Dados da pesquisa, 2024).

O primeiro diálogo demonstra o estranhamento de Jafari, frente a boneca negra com cabelo *black power*, da mesma forma que aconteceu com Zuri e Bintu. Ao afirmar em um primeiro momento que a boneca é “horrível” Jafari, reproduz um conceito já interiorizado do que é belo. Ao questioná-lo do porquê achava a boneca “horrível” a resposta foi “ela é marrom”. A resposta simples carrega um discurso velado da padronização do belo. Ao reproduzir esses discursos ficam alguns questionamentos: quais repertórios de identidades culturais estão sendo transmitidos nas ecologias familiar e escolar? A negação da cor marrom como bela tem referência com a negação do corpo negro? Para Souza (1983) o preconceito de cor é um traço de violência racista, pois a imagem corporal é um dos componentes fundamentais na construção da identidade.

Danso e Aren, repetem o discurso de Jafari, o que pode estabelecer que a negação da cor da boneca como bela, reforça um parâmetro do que é construído socialmente como aceitável. A pele branca ainda é referência de beleza.

> Se quisermos responder corretamente, somos obrigados a lançar mão da noção de *catharsis coletiva*. Em toda sociedade, em toda coletividade, existe, deve existir um canal, uma porta de saída, através do qual as energias acumuladas, sob forma de agressividade, possam ser liberadas. É a isso que tendem os jogos nas instituições para para crianças, os psicodramas nas terapias coletivas e, de modo mais geral, as revistas ilustradas para os jovens, - cada tipo de sociedade exigindo, naturalmente, uma forma de catarse determinada. As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas - e podemos pensar que a situação é análoga nas outras colônias - os mesmos periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco. Algumas pessoas poderão pretender que isso não é muito importante, porque não refletiram sobre o papel dessas revistas ilustradas (Fanon, 2008, p. 130).

A *catharsis coletiva* a qual se refere Fanon (2008) é construída no tempo histórico (cronossistema de Bronfenbrenner), no qual se estabeleceram ideologias raciais. A denúncia do autor ainda é pouco questionada nos bancos escolares, ao estarem inseridos num macrossistema ideológico no qual prevalece o imaginário

coletivo do branco como superior e belo, a reprodução desses conceitos vai tornando-se “normal” nos espaços do brincar e nos discursos infantis.

O estranhamento de Danso, ao cabelo da boneca faz referência à concepção de identidade coletiva sobre a vivência do cabelo como produto da ideologia do branqueamento, que impõe o cabelo crespo como inferior, como não belo. Nesse sentido quando questiono: a negação da cor marrom como bela tem referência com a negação do corpo negro? A resposta é afirmativa, na medida que a imposição social do branqueamento permeia os processos do desenvolvimento infantil e vai construindo estruturas cognitivas e conceitos sócio morais presentes na sociedade.

O mesmo acontece com a afirmação de Danso, “olha aqui dá vontade de arrancar” verificamos mais uma vez a vinculação do racismo aos processos de violência, presentes no imaginário infantil. Ou seja, o cabelo crespo e o corpo preto passíveis de violência. “O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para falar diretamente, o elemento mais grosseiro de uma estrutura dada” (Fanon, 2019, p. 64).

Quando a proposta foi identificar quais repertórios de identidades culturais estão sendo transmitidos nos microssistemas familiar e escolar, as análises evidenciaram que o mito da democracia racial ainda é um elemento forte que modela os processos ideológicos nas ecologias familiar e escolar. Os silenciamentos cotidianos e a negação das violências raciais presente no cotidiano escolar são camufladas em brincadeiras.

A concepção sistêmica de desenvolvimento, tal qual a defendida nesta pesquisa, favorece que se busque quebrar o silêncio sobre o racismo na educação infantil, buscando estratégias que contribuam para a desconstrução de padrões de beleza, estereótipos e preconceitos, pois, os padrões que foram sendo desenvolvidos historicamente e, na atualidade, demarcam um modelo estereotipado que, inserido no subjetivo das crianças, fere a possibilidade da representatividade e de ter a consciência de sua beleza. Assim, é urgente pensar em propostas como a implementação da educação antirracista para a construção de uma autoestima positiva que valorize os fenótipos da população negra, e indígena em especial, cor de pele e cabelo (Gaidargi-Garutti, Romão, 2020; Santos, 2021).

Ao pensar sobre os processos de escolarização aos quais as crianças estão sendo submetidas ao longo do tempo, é inevitável refletir sobre o que leva uma criança aos quatro, cinco anos à negação de um corpo e a padronização de outros. Diria que

as crianças em processo de desenvolvimento experienciam diversas situações que constituem sua ecologia, nela constroem, elaboram e ressignificam relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia.

Que percepções as crianças pequenas já incorporaram como válidas e quais valores sociais estão sendo trabalhados nas ecologias familiar e escolar? Nas ecologias interatuam relações intergeracionais que afetam o modo como o racismo vai sendo compreendido ao longo do desenvolvimento, nas distintas interações parentais e escolares. As crianças afetam e são afetadas pelos ambientes aos quais estão expostas, constroem saberes por meio das inter-relações, percepções e experiências de vida concreta. As crianças que vêm de famílias racializadas, marcadas de forma sistêmica pela violência racial, pelo preconceito e discriminação, são afetadas de diferentes formas durante seu processo de desenvolvimento. A violência influencia seu processo evolutivo, psíquico, histórico e social. As crianças negras que são submetidas diariamente a situações de preconceito, apresentam dificuldades no ambiente escolar e no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Como contribuir para ampliar a garantia de direitos a uma educação humana que valoriza a multiplicidade étnico-racial? Onde estamos errando enquanto educadores, professores, pesquisadores que muitas vezes nos omitimos no debate racial em sala de aula, para “não constranger”... a quem? A omissão leva à aceitação de uma única história que vem sendo apresentada e incorporada pelas crianças, desde as que fomos, às que estamos formando. Destaco que a escola tem um papel importante na quebra de paradigmas e estereótipos e compreendo as limitações do ambiente escolar, que muitas vezes esbarra na falta de estrutura física e humana, ou nas formações ideológicas dos professores e professoras que não se sentem preparados para abordar a temática do racismo na sala de aula. No entanto, quero afirmar que a escola é responsável por proporcionar o desenvolvimento integral para as crianças e pensar em desenvolvimento integral é pensar em relações proximais nas quais as crianças possam se sentir seguras e construir sua identidade negra sem padrões de branqueamento.

O racismo opera diariamente na ecologia escolar. Os dados analisados nos levaram a refletir sobre como as situações vivenciadas pelas crianças negras na educação infantil estão experienciando as vivências escolares e como o ato de ignorar e aceitar “brincadeiras” que negam e rejeitam o corpo preto, podem contribuir para a negação da construção de identidade das pessoas. Ao negar o seu corpo em busca de

um padrão embranquecido, as crianças estão acessando as relações proximais de forma reducionista, injusta, preconceituosa, desumana e violenta, o que não colabora com seu processo de desenvolvimento ou com as inter-relações no microssistema escolar de maneira saudável, ética, justa, humana e igualitária.

A brincadeira de boneca nos colocou diante de uma materialização da violência racial que perpetua nos corpos negros. O racismo estrutural com seus mecanismos de opressão violenta, silencia e nega a existência da beleza negra. É necessário e urgente pensar em ações efetivas que façam com que as crianças passem pela educação infantil com vivências positivas da sua negritude.

7.2 Categoria 2: Microssistema familiar - Experiências Raciais que Perpassam o Tempo

Ao longo de seu percurso histórico, o racismo reformula os discursos construídos em uma estrutura de poder que projetou uma sociedade moldada por padrão ideológico calcado em valores da negação do racismo e superioridade de uma raça sobre a outra. Esses processos influenciam os microssistemas nos quais os sujeitos estão inseridos. As mudanças ao longo do tempo contribuem para a formação dos sujeitos inseridos nos microssistemas e são importantes porque podem afetar o desenvolvimento das pessoas e influenciar a maneira que se relacionam em determinados ambientes (Bhering; Sarkis, 2009). Isto se conecta com a compreensão de tempo como um sistema integrado que engloba o microtempo, mesotempo e macrotempo, conforme discutido no referencial teórico, atuando na consolidação do racismo estrutural que reverbera pelo mito da democracia racial, ou do racismo à brasileira, camuflado em várias camadas (Almeida, 2020; Gonzalez, 2020).

A influência do racismo nas famílias das crianças participantes do estudo realizado, revela que foram afetadas no seu processo de formação individual e como essas relações contribuem para a formação de futuras gerações (filhos e filhas). Para uma melhor compreensão, apresenta-se um quadro socioeconômico das famílias participantes do processo de pesquisa. Das 15 famílias que assinaram o TCLE, 10 aceitaram participar da entrevista semiestruturada.

Quadro 8- Perfil socioeconômico das famílias

Nome	Idade /Sexo	Atuação profissional	Nível salarial	Estado civil	Moradia	Etnia	Religião	Nº de pessoas
Maha	40/ F	Professora	5 salários	Casada	Própria	Parda	Católica	5
Ada	25/F	Babá	5 salários	Casada	Alugada	Branca	Cristã	3
Koffi	26/F	Gerenciamento de rede social	4 salários	Casada	Própria	Branca	Cristã	3
Dala	31/F	Estudante/ Micro-empreendedora	4 salários	Casada	Própria	Negra	Cristã	3
Chika	39/F	Nutricionista/ dona de casa	8 salários	Casada	Própria	Branca	Católica	4
Leeza	41/ F	Engenharia de desenvolvimento de software	3 salários	Casada	Alugada	Preta	Cristã	3
Janna	28 / F	Auxiliar administrativa	3 salários	-	Própria	Branca	Sem religião	6
Baako	28/F	Estudante		Casada	Alugada	Parda	Sem religião	3
Enzi	28 / M	Consultor de vendas	4 salários	Casado	Própria	Branco	Cristão	4
Lalli	41 / M	Engenheiro/ Professor universitário	15 salários	Casado	Própria	Negro	Católico	4

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A primeira questão identificada é a relação de gênero, pois, dos 10 integrantes, 8 são mulheres, o que nos remete ao processo político-ideológico da divisão de papéis demarcados na sociedade capitalista, por meio do qual, o trabalho

reprodutivo está direcionado às mulheres, o cuidar dos filhos e filhas, o cuidado com a casa, como divisões construídas socialmente.

> A articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder - desmascara as estruturas de dominação de uma sociedade e de um Estado que considera "natural" o fato de que quatro quintos da força de trabalho negra são mantidos presos em uma espécie de cinto socioeconômico que 'lhes oferece a oportunidade' de trabalho manual não qualificado. Desnecessário dizer que, para o mesmo trabalho realizado por brancos, os rendimentos são sempre mais baixos para trabalhadores negros de qualquer categoria profissional (especialmente aquelas que exigem qualificações mais altas). Enquanto isso, a apropriação lucrativa da produção cultural afro-brasileira (transfigurada em brasileira, nacional etc.) também é vista como 'natural' (Gonzalez, 2020, p. 147).

Denúncias acerca da condição social da mulher na década de 80, ainda hoje revelam que a mobilidade social das mulheres negras segue o curso da sociedade marcada pela divisão racial e sexual do trabalho. No (Quadro 9) apresento a relação de gênero e raça, podemos inferir que das 8 mulheres entrevistadas, 4 se autodeclararam negras (preta ou parda); 3 não possuem curso superior, 2 (duas) dividem os afazeres domésticos, entre o cuidar e o estudo de graduação; 1 (uma) possui trabalho formal e 1 (uma) trabalho informal. As 4 que se autodeclararam brancas 1 (uma) possui curso superior, 2 desenvolvem trabalhos informais, 1 (uma) possui trabalho formal.

Quadro 9 – Comparativo entre mulheres negras e brancas

Nome	Autodeclararão	Emprego formal	Emprego Informal	Ensino superior
Maha	Parda	X		Sim
Dala	Negra	Não possui	Não possui	Cursando
Leeza	Preta	X		Não possui
Baako	Parda	Não possui	Não possui	Cursando
Ada	Branca		X	Não possui
Koffi	Branca		X	Não possui
Janna	Branca	X		Não possui
Chika	Branca	Não possui	Não possui	Sim

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O quadro demonstra que na relação de gênero, as mulheres negras ainda representam a parcela à “margem”, pois ao comparar com as mulheres que se autodeclararam brancas, as duas mulheres que não possuem nenhuma renda e não possuem curso superior, ou seja, não possuem empregos, são mulheres negras.

7.2.1 Identidade e Violência Racial: Construções que perpassam o Tempo

Na subcategoria temática identidade e violência racial, se enquadra a discussão sobre a construção social do racismo constituindo a forma identitária de perceber-se e de ser percebido que perpassa as gerações, tais como os que se referem à autodeclaração, aceitação de identidade, aceitação dos traços fenótipos de cor de pele e cabelo.

O primeiro aspecto a ser discutido se refere aos aspectos físicos, característicos da aparência da pessoa relacionado à dimensão temporal abordada por Bronfenbrenner (1986). Como esse entrelaçamento pode ser justificado? Apoiados na afirmação de Munanga (1986), de que a identidade corresponde aos aspectos históricos, sociais, linguísticos, individuais, coletivos e psicológicos, o aspecto histórico pode ser considerado um fator importante, pois por meio dele é possível unir os elementos diversos de um povo, através do sentimento de continuidade vivido pelo conjunto da coletividade. A tabela “cromática” faz com que pessoas não brancas tenham dúvidas de suas características identitárias e de seu pertencimento racial, como demonstram os fragmentos das entrevistas a seguir:

> Eu, às vezes, até falava que era parda, mas aí no meu registro está branco. Só que daí, eu me declaro como branca por conta do meu registro (Koffi, mãe entrevistada, 2022).

> Tipo assim, eu não sei se eu acredito que tem uma definição pra nossa cor, porque eu acho que todo mundo vem de tanta mistura, tipo assim, eu hoje eu tenho minha pele clara, eu sou branca, né? Mas meu avô é índio, então tem uma mistura aí que saiu, que eu saí branca, então eu me defino como branca (Ada, mãe entrevistada, 2022).

A autodeclaração de Koffi, está baseada no conceito social estabelecido na sua formação de identidade, uma formação enraizada na cultura do branqueamento. Socialmente ela é aceita como branca porque nos matizes cromáticos formados no

Brasil, o sujeito mais valorizado da “cartela da pessoa de cor” é aquele que mais socialmente se parece com o ideal típico do colonizador branco (Moura, 1994). A ausência de identidade aparece na autodeclaração de Ada, ao não acreditar que seja possível uma definição de identidade racial.

> Ao que parece, os grupos não-brancos, a não ser aqueles que não podem fugir à sua própria qualificação (como o negro chamado retinto, ou o índio tribalizado) fogem muitas vezes da sua realidade étnica para uma realidade cromática simbólica, quase sempre superior à sua, de acordo com a escala de valores do dominador. E a sua identidade étnica começa a desaparecer (Moura, 1994, p. 156).

Na compreensão adotada nesta pesquisa de que o desenvolvimento acontece durante todo o percurso de vida, defende-se que os processos de identidade acompanham o tempo ser construindo e se transformando continuadamente. A tomada de consciência da negritude, ou dos processos de violências raciais perpassam o tempo e se constituem desde a ausência de debate intrafamiliar, aos processos de preconceitos vivenciados no microssistema familiar.

> Na sua família, assim, no seu processo de construção, dentro da sua família, vocês conversavam sobre as relações raciais?
>
> Maha: *Bastante. Conversamos até hoje. Que meu marido é preto, né? Nomenclatura correta agora. E eu venho de uma família onde a maioria é branco. E foi muito difícil o início do relacionamento. Então, a gente sempre fala sobre isso. Então, teve preconceito, sim. Vivemos preconceito, vai em algum lugar, sei lá, num shopping, alguma coisa, perguntam se o marido trabalha lá, né? Um baita do negro alto. Então, assim, passamos por isso. Passamos por situações de preconceito. Conversamos muito sobre isso, por conta dos nossos filhos também, né? Que vivem nessa sociedade aí, mascarada. Que diz que o preconceito não existe* (MAHA, mãe entrevistada, 2022)

Considerando que o ser humano é um todo interligado e seus processos de desenvolvimento sofrem influência dos contextos nos quais os vínculos, são estabelecidos, a família é, uma ecologia importante para o desenvolvimento, pois é na família que a criança aprende as primeiras normas sociais, morais, afetivas, culturais, religiosas (microssistema). As relações familiares, os papéis sociais da pessoa em desenvolvimento, colaboram para estabelecer os valores ligados àquilo que a criança se percebe ser: bonito, feio, inteligente, capaz ou incapaz, enfim... (Bronfenbrenner, 1996).

Diante da pergunta da pesquisadora: E na sua adolescência, na sua formação escolar, você vivenciou algum tipo de preconceito?

> *O preconceito que eu vivenciei é por ser magra demais. Então, era discriminada até no esporte. Não, você não aguenta, né? Por ser muito magra. Então, foi o preconceito que eu vi e carrego isso. Então, até brinco que hoje eu estou um pouco acima do peso, mas eu ainda sou mais feliz do que quando eu vi minha infância e adolescência. Porque o preconceito é grande. Eu acho que essa padronização do corpo perfeito imposto pela sociedade, ela te deixa marcas pra vida toda. Então, o que eu vivi na minha adolescência, acho que eu ainda carrego, porque fica na cabeça, sabe?*
>
> E você falou em relação à questão do preconceito, em relação à padronização dos corpos. Você acha que tem relação ou privilégio de gênero, privilégio de cor, de raça?
>
> Maha: *Com certeza. Com certeza. Infelizmente, tem. Sabe? Por mais que fale, a mídia joga que não existe preconceito. Ai, todo mundo é igual na sociedade. É mentira. Pra mim é uma farsa. Eu vivi isso até por familiares. Então, quando eu comecei a namorar o …, a família falou assim: Nossa, você é tão clarinha, né? E tá namorando ele. Ou a pergunta, ele não é fedido de familiares? Quando eu tive meu filho, as pessoas foram me visitar pra ver se ele tinha nascido branco ou preto. Então, infelizmente, existe sim. Tá bem claro. E até o jeito que eles olham, né? Porque eu sou um pouco mais clara e o … é mais escuro. Então, uma filha veio de um jeito, a filha veio do outro. Aí, olham pra Adenike, que é mais clara, e falam: Nossa, que linda, gordinha, não sei o que. E olham pra outra e falam Ai, você também é bonitinha. Então, eu como sou mãe, isso acaba comigo. São meus filhos e eu amo os três. Mas cada um veio de uma maneira diferente. E a sociedade cobra isso. Olha isso. Sabe? E machuca. Machuca porque é sua família, né? Você não quer isso* (MAHA, mãe entrevistada, 2022).

Ao analisarmos a resposta de Maha, observamos que ela se reconhece enquanto uma mulher negra e demarca os processos de violência racial que vivenciou na família. Indica que a discriminação vivida em sua adolescência gerou um alerta, o qual carrega na fase adulta. Ao rememorar suas histórias, transporta uma resistência do que é viver diariamente sob o fantasma do racismo. O reconhecimento étnico do casal demonstra um processo de construção de identidade. O diálogo sobre o preconceito e racismo podem ser a sustentação necessária para resistir e para preparar as filhas e filhos para as violências que poderão enfrentar e que já enfrentam no dia a dia. No discurso de Maha, fica a preocupação de que os filhos não passem pelas mesmas experiências de preconceito vivenciados.

O discurso de Maha, transborda preocupação e memória coletiva de processos de violências e a faz pensar nas vivências raciais das filhas, enquanto rememora a construção de sua própria identidade racial. Seus processos de desenvolvimento se juntam aos de tantas outras mulheres que não fazem parte da padronização racial do corpo hegemônico branco.

Em outra entrevista, Ada que é mãe de uma criança com traços asiáticos, revela preocupação com a padronização dos corpos e a violência racial aparece como construção repetida ao longo do tempo:

> E vocês conversam, em casa, já conversaram alguma vez sobre essa questão das relações étnico-raciais? Como você colocou, né, seu esposo é descendente de japonês e o Jafari (criança) tem traços orientais. Então, vocês já chegaram a conversar sobre isso?
>
> Ada: J*á, já porque às vezes ele, agora, principalmente depois que ele entrou na escola, quando ele tava com 3 anos, mas depois que ele começou a ter mais convívio com outras crianças, é essa questão de perguntar, ai, por que que meu olho é assim? Ai, por que que o meu cabelo é assim e o outro é diferente, né? E a gente sempre explica também, até porque, tipo assim, às vezes, que nem o pai dele, ele, como ele é filho de pessoas que são orientais, ele tem, o olho dele é bem puxado, você conhece ele, né? Então, o olho dele, assim, é bem característico, assim, às vezes as pessoas fazem certas brincadeiras que o Jafari não entende, tipo assim, aí, abre o olho japonês, alguma coisa, aí ele fica assim, mas por que tal pessoa falou isso pra ele? Mas por que abriu o olho? Então, ele, tipo assim, não entende, mas ele já percebe, tipo assim, tem algumas questões que as pessoas tratam as outras diferentes e ele já tá perguntando o porquê disso, né?* (ADA, mãe entrevistada, 2022).

A padronização cria estereótipos, os estereótipos geram preconceitos como define Almeida (2020, p. 32): “preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Acrescenta ainda que a discriminação racial “tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça”. A força está nos processos de poder simbólico que normatizam as violências, os preconceitos e produzem uma “norma” de comportamentos que são vantajosos para uma grande parcela de pessoas que, mesmo inconscientemente, se beneficiam do racismo e das violências simbólicas.

> Com a abolição do escravismo, o racismo, como construção, ideológica e conjunto de práticas mais ou menos articuladas, foi preservado e em alguns casos até mesmo reforçado. A preservação do racismo, independentemente do conteúdo irracional do preconceito racial, serviu aos interesses (materiais ou não) daqueles que deles se beneficiaram. A questão é, então: quem se beneficia do racismo e como? Esta questão, por sua vez, leva diretamente às relações de raça e racismo com a estrutura de classes, a estratificação e a mobilidade social (Hasenbalg, 2005, p. 120).

A pergunta de Hasenbalg (2005) nos apresenta que uma parcela da população brasileira se beneficia do racismo desde o processo de escravismo e que as relações de racismo sobressaem sobre as próprias vítimas, por meio do pacto da branquitude e o "privilégio de ser branco".

> Alianças intergrupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política dos negros, no universo social. Nesse contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (Bento, 2002, p. 7).

O tempo aqui é compreendido como um marcador temporal que por mais de séculos consolida a estrutura racial, reconfigura as violências e o racismo. Os eventos passados soam como fantasmas nas memórias coletivas de quem vivenciou práticas de discriminação e preconceito na infância. Pergunta a pesquisadora: Em relação à questão do preconceito, da discriminação racial, quando você era criança, você percebia essas relações na família, na escola? Acontecia isso na sua família. Vocês conversavam sobre essas relações raciais?

> Na família, começou a se conversar quando houve, assim, um… Quando eu era criança houve, né, algo assim, tipo, no meio das crianças, né, em relação a e tal, né, um pouquinho mais escuro e não sei o que. Mas aí a gente chega em casa, né, triste e aí é na hora que a mãe começa a conversar, né, e não, filha, não é assim que tem que ter orgulho da sua cor, Deus te fez assim e tal, né, e aí a gente vai entendendo, né, com o passar do tempo. Com a Zuri, eu também já vou trabalhando isso nela, porque é importante, né, ela entender qual que é a cor dela, ela ter orgulho da cor dela e não querer ser igual a alguma

criancinha que seja branca, né. (Dalia, mãe entrevistada, 2022).

As histórias se repetem ao longo do tempo e as famílias buscam meios de resistir aos processos de racismo. Desde crianças buscam autoafirmação da sua construção identitária, o fantasma do racismo perpassa as gerações. Como afirma Fanon (2008, p. 33) “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. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial”. Diante da pergunta: E na escola, você, sentia alguma diferenciação em relação às outras crianças, ao tratamento de outras crianças, em relação aos professores, quando você era criança? Dalia, responde: “Ah, na época sim, mas era pouco, né, na época assim”. A pesquisadora continua*:*
E a Zuri (criança)? Ela já comentou alguma coisa em relação às relações raciais? Ela percebe essa diferenciação? Ela já comentou alguma coisa em casa em relação aos colegas ou a escola?

> *Então, houve assim um dia que a Zuri, ela chegou em casa falando assim, mãe, eu não quero ser mais dessa cor, eu quero ser branca. Eu falei assim, não, a sua cor é linda, a sua cor é maravilhosa, você não pode querer ser uma coisa que você não pode ser. Deus te fez assim, você tem que amar a sua cor. Aí eu fui conversando com ela, explicando, né, mas já houve já dela chegar em casa um dia e ter falado isso, eu quero ter cabelo liso. Eu falei assim, não, mas não é assim, eu quero ter cabelo loiro. Eu falei assim, você pode pintar quando você crescer, mas o que você é, é isso, filha, né. Você é assim nessa cor, Deus te fez assim, você é linda, você é maravilhosa, né. Então a gente vai trabalhando isso no pensamento dela, na mente dela, pra que ela possa entender quem ela é de verdade* (Dalia, mãe entrevistada, 2022)*.*

E quando ela chegou nessa conversa em casa, você pensou em vir procurar escola, conversar com a gestão, em relação ao que estava acontecendo, o porquê desse questionamento dela, ou vocês nem cogitaram?

> *Não, eu nem pensei nisso, eu só pensei assim, nossa, por que será que ela está assim, né? Veio alguma pergunta assim, por que será que ela está assim, né? Será que tem bastante amiguinha dela, né, perguntando na sala de aula, né? Porque criança tem muito disso, né, mas é os pais mesmo que tem que trabalhar na mente das crianças,*

> *né? E aí eu fui conversando com ela, não, filha, você é linda, você é maravilhosa, olha que cor linda que você tem* (Dalia, mãe entrevistada, 2022).

O racismo configura-se como uma erva daninha que silencia e mata a possibilidade de um desenvolvimento saudável no qual as relações proximais contribuem de forma progressiva. O racismo viola os processos proximais ao impor uma padronização de relações e de ideal de ego que "esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal" (Souza, 198, p. 5).

> *Como eu, né, eu e meu esposo, então a gente, nós somos negros, então a gente, eu vim de família, assim, por parte de pai, todos negros, negros mesmo, pai e mãe, uma mistura, estava até conversando com o meu vô e com a minha vó, né, essa semana sobre isso, que eles me contaram uma vez quando eu era mais novinha, que a avó do meu vô foi filha de escravo, né, então ela, a minha vó estava me explicando que foi na época, assim, da gestação, ela, foi naquela época da gestação que, vamos supor, as escravas ficavam já grávidas e daí já não, os filhos que nascessem não iriam mais ser escravo, então essa avó do meu vô, ela presenciou, né, um pouco da, o finalzinho da escravatura, então é legal as famílias sentarem para conversar, né, sobre o passado, sobre a nossa identidade, então isso é muito bom e isso eu vou passar também para a Zuri, né, quando ela tiver um pouquinho maior, eu já trabalho já na mente da Zuri quanto a isso, quanto a quem ela é de verdade, qual é a identidade dela, qual é a cor dela, que ela tem que ter orgulho da cor dela, né, porque Deus fez a gente assim, então nós temos que nos aceitar assim e ver que nós somos lindos, né, e ela vai estudar, Zuri vai estudar, Zuri vai ser uma pessoa excelente, com um caráter excelente, né, porque é isso que a gente vai trabalhar nela e é isso, as famílias têm que sentarem para conversar, né, qual que é a descendência, como que foi antigamente, como que tá sendo hoje, qual que é a diferença, então tem que haver essa conversa, tem que haver esse diálogo entre famílias, mesmo se tiver tendo algum preconceito, né, só tendo algum preconceito tem que conversar abertamente, porque isso muitas vezes pode ser que atrapalha o desenvolvimento, aí já vai para o sentimental também, né, então isso tem que ser trabalhado, tem que ser conversado, tem que ser esclarecido, né, e é isso. (DALIA, mãe entrevistada, 2022)*

Em relação à questão do desenvolvimento que você colocou, você acha que essas questões de preconceito da nossa sociedade, ela influenciou em algum momento no seu processo escolar? É, assim, em relação aos seus estudos, né, você acha que em algum momento da sua vida as relações raciais, preconceito, discriminação ou racismo, influenciaram em algum momento no seu processo escolar, no seu

desenvolvimento na escola, na forma dessa relação sua com a escola?

> *Na verdade, assim, por eu ter passado quando eu era criança, né, então a vontade de crescer na vida, de querer ser alguém, de querer estudar, ela cresce, né, porque é diferente de uma pessoa que pensa assim, ah, e tal, né, sofri racismo, não sei o que, vou ficar acanhada, não, eu sempre quis progredir, sempre quis avançar, sabe, um passo a mais pra poder, sabe assim, estudar, ter um estudo, pra poder ter um trabalho digno, pra poder ter família, então eu sempre fui avançando, né, e diferente do que aconteceu lá atrás quando eu era criança, eu sempre quis olhar pra frente com a cabeça erguida, então é assim que eu vou também passar pra lá mesmo (DALIA, mãe entrevistada, 2022)*

Você coloca assim que aconteceu lá atrás, no passado, então aconteceu situações que você vivenciou racismo na escola?

> *Na escola, né, antigamente era muito mais, ah, porque a pretinha, que não sei o que, né, ah, vamos brincar com ela, não, né, então antigamente era muito assim, eu não sei como hoje está, mas a Zuri não chega assim em casa chorando, não, a Zuri ela é bem desenvolvida, que assim, tenta brincar e tá com as crianças, nossa, eu não tenho do que reclamar daqui, né, e nem de lá de fora também, assim, a Zuri, nunca vi a Zuri sofrer nenhum racismo, assim, porque se eu ver também, daí eu vou tentar resolver, tentar conversar, né. .* (*DALIA, mãe entrevistada, 2022*).

A fala de Dalia, soa como uma justificativa para os processos raciais que sua geração passou, o racismo reverbera de tal forma que as vítimas necessitam encontrar meios para suportar as violências, uma das estratégias da própria estrutura social é apresentar o racismo como um processo individual, a qual cada pessoa precisa aprender a lidar. Uma alternativa encontrada pelas famílias, são as justificativas religiosas, na qual a aceitação da identidade é necessária remetendo à criação divina, que fez cada um como tal.

> A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social - o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material - é afetado (Almeida, 2020, p. 33)

As vivências raciais de Dalia, no curso de seu desenvolvimento, expõe experiências relevantes na sua formação cognitiva. Da infância à fase adulta os ambientes nos quais experienciou relações proximais influenciou sua formação. Em um

dos trechos, Dalia, busca justificar as violências raciais que vivenciou, que marcou negativamente seu processo de desenvolvimento escolar.

> A concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente - 'racismo é errado', 'somos todos humanos', 'como se pode ser racista em pleno século XXI?', 'tenho amigos negros' etc. - e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados 'homens de bem' (Almeida, 2020, p. 37).

As memórias são carregadas de sofrimento, mas ao rememorar o passado, Dalia, acredita que a superação do racismo deve ser um processo individual "é diferente de uma pessoa que pensa assim, ah, e tal, né, sofri racismo, não sei o que, vou ficar acanhada, não, eu sempre quis progredir, sempre quis avançar, sabe, um passo a mais pra poder, sabe assim, estudar, ter um estudo, pra poder ter um trabalho digno". Como afirma Bento (2022) o pacto da branquitude usurpa as condições materiais de construção da autoestima. A resistência perpassa a construção diária de resistência, de busca de valores nas suas ancestralidades.

7.3 Categoria 3: Processos Proximais: Construíndo Afetos e Identidade Racial

> "Quem cede a vez não quer vitória
> Somos herança da memória
> Temos a cor da noite
> Filhos de todo açoite
> Fato real de nossa história"
>
> (Jorge Aragão)

A epígrafe inicial deste texto é da música "Identidade" de Jorge Aragão. O propósito não é fazer uma análise da letra, mas refletir sobre o conceito de afeto e identidade e como esses conceitos vêm sendo construídos ao longo do tempo. Pensar sobre a identidade negra é discutir a ausência de representatividade na nossa sociedade. É discutir sobre como as relações proximais estão sendo desenvolvidas nas ecologias familiar e escolar.

Uma das relações significativas realizada nesta pesquisa, foi o processo de desenvolvimento de Ayo. Na primeira intervenção, Ayo, se demonstrou uma criança reservada, olhar desconfiado, na roda de conversa que sempre ocorria, dificilmente expunha seus pontos de vista, mas quando estava com as amigas, demonstrava confiança, brincava e organizava as brincadeiras. Na relação com Ayo, aos poucos fui construindo uma inter-relação de confiança com a criança. Quando estávamos a sós conversando, falava seus pontos de vista sobre os temas discutidos nas rodas de conversa e aos poucos foi interagindo mais e mais, a ponto de emitir respostas com a cabeça, na roda de conversa, sempre indicando sim, ou não.

> Ao perguntar para a AYO se havia gostado da imagem que tinha escolhida, ela afirma positivamente com a cabeça, então continuo, *você falou pra mim que ela parece a Moana, você gosta da Mo*[10]*ana?* Ela olha fixamente para mim e afirma positivamente, continuo, *você gostou do cabelo dela? Parece com você? E a cor dela? Você achou ela parecida com você, ou não?* Para todas as questões AYO fixa o olhar nos meus olhos e afirma positivamente (Acervo da pesquisa, 2023).

Figura 14 – Conversa entre Ayo e a professora-pesquisadora

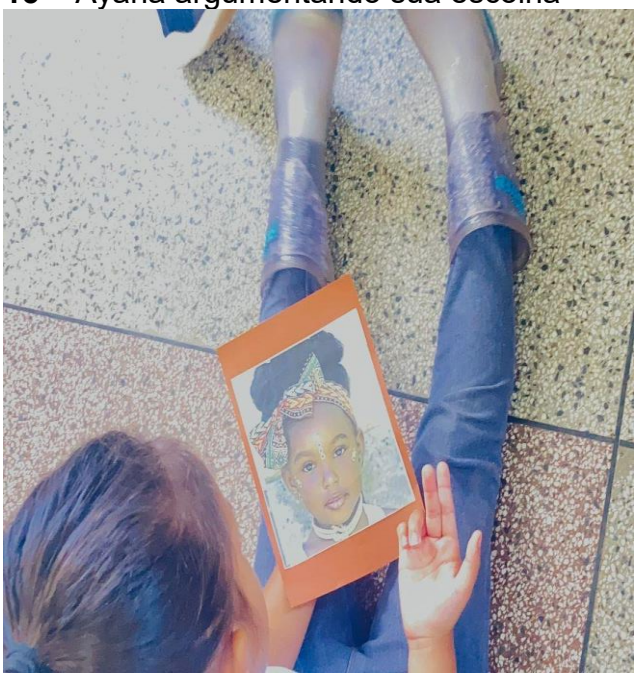
Fonte: acervo da pesquisa (2023)

[10] Moana- um mar de aventuras. Filme da Disney lançado em 2017.

Na medida que as relações proximais foram se afirmando, Ayo se sentiu segura para interagir com seus pares durante a roda de conversa. Enquanto questionava Ayana, sobre sua escolha, Ayo, se sentiu confiante na roda e interagiu.

> Por que você escolheu essa imagem Ayana? *Não foi por causa da cor de pele, porque todas as peles são bonitas, eu gostei por causa do cabelo, dos olhos*. Ah. E você disse que todas as cores de pele são bonitas, você gosta da cor da sua pele? *Sim.* A Ayo que estava do lado entrou na conversa e apontando sua imagem disse: *Também tem essa cor da pele, oh.* Perguntei se ela tinha aquela cor de pele, e ela respondeu: S*ou morena.* Ayana aproveitando a resposta da amiga também se afirmou como morena e disse: eu fico mais morena no sol, na água fico pretinha. Ao perguntar se Ayana tinha alguma preferência pela cor *morena* ou *pretinha* ela responde espontaneamente, *os dois* (Acervo da pesquisa, 2023).

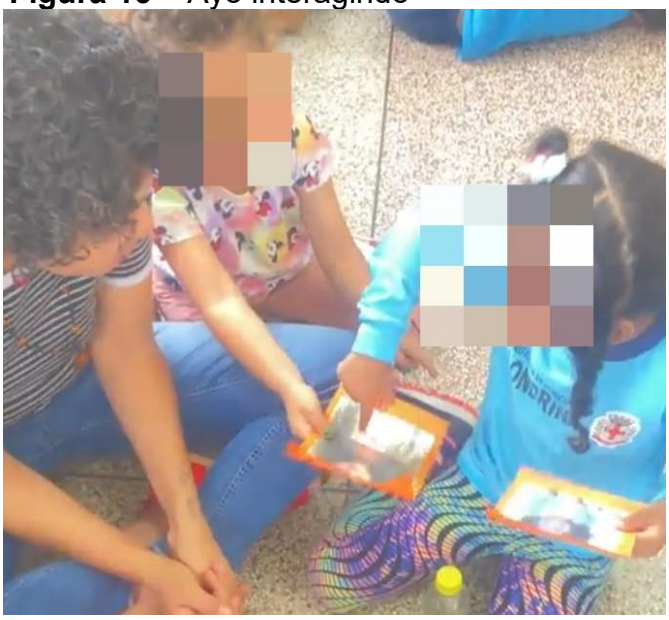
Figura 15 – Ayana argumentando sua escolha



Fonte: Foto da pesquisa (2022)

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, o desenvolvimento é apresentado de forma contínua durante todo o percurso de vida. Para que o desenvolvimento ocorra de forma eficaz, os processos proximais devem ocorrer de forma unidirecional, ou seja, deve haver influência em ambas as direções. Para a interação interpessoal, isto significa que as iniciativas não vêm de um lado só, deve haver reciprocidade e troca (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Figura 16 – Ayo interagindo



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Os processos proximais de identidade e afetividade são fatores importantes na construção da autoestima e do desenvolvimento. As falas de Ayo e Ayana, estão demarcadas por um discurso racial que normatiza o processo de branqueamento. O racismo opera diariamente no cotidiano das relações sociais e, concordamos com Almeida (2020) quando afirma que é responsabilidade das instituições tratar o racismo de maneira ativa e como um problema de desigualdade racial, para que práticas racistas tidas como “normais” não sejam reproduzidas no cotidiano da ecologia escolar.

Chiamaka, é uma criança que reconhece sua identidade visual, o que pode ser evidenciado na escolha da imagem. Quando perguntada porque havia escolhido aquela imagem, afirmou que era bonita e que tinha gostado. Chiamaka, é uma criança não negra, o que a torna mais confiante da sua identidade racial e durante as rodas de conversa, se identificava como uma criança branca.

Figura 17 – Chiamaka argumentando sua escolha

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Zuri, escolheu a imagem de uma criança indígena. Quando perguntada por que havia escolhido essa imagem, disse que tinha achado ela bonita. A pesquisadora então pergunta: e você se acha bonita? Ela respondeu que sim.

Figura 18 – Zuri argumentando sua escolha

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

O mito da democracia racial e a miscigenação possibilitou um processo de racismo silencioso que viola a existência das crianças pretas, como afirma Fanon (2008, p. 129) “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco”. As crianças negras crescem em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural produzido diariamente nos microssistemas familiar e escolar. Aos poucos as crianças vão sendo moldadas a experienciar suas relações raciais de forma a se parecer o mais próximo possível do que é aceito socialmente como belo.

> Danso, por que você escolheu essa foto? *Porque eu achei ela bonita*. E por que você achou ela bonita? *Por causa das cores*? E que cor que é essa? Marrom. E de que cor é essa daqui da foto? *Marrom*. E você gostou da cor dele? Sim. Danso ficou observando a foto é disse: *porque é a cor do meu pai* (Acervo da pesquisa, 2023).

Figura 19 – Danso argumentando sua escolha

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Danso, chegou na escola no início da coleta de dados, e como professora e pesquisadora, eu ainda não conhecia sua família, mas percebi que geralmente quem o buscava era a mãe. Então ao afirmar que sua escolha era porque parecia seu pai, imaginei que era filho de um casamento inter-racial, já que a mãe é uma mulher branca, o que se afirmou quando o pai se prontificou para participar da entrevista. Na conversa com o pai de Danso, ele relatou que já tinha conversado com os filhos sobre a relação racial e que se autodeclarava negro e seus filhos também. A escolha de Danso

apresenta uma autoafirmação da identidade racial de seu pai.

Nos diálogos abaixo, temos duas situações, na primeira, Amara, escolhe a imagem de crianças asiáticas, ao questioná-la sobre sua escolha, ela afirma que queria ser japonesa. Na sua argumentação é possível inferir que: reconhece a diversidade das pessoas, incluindo o colega de sala e por isso, ao afirmar que gostaria de ser japonesa, pode fazer referência ao amigo. As relações próximas com o colega são fortes ao ponto de querer ser parecido com ele. Nas duas hipóteses, Amara, demonstra uma afetividade com o diferente. Na sua argumentação afirma que gosta do seu jeito, o que faz pensar que a relação de afeto estabelecida com seu amigo contribui para o desenvolvimento da empatia. No segundo diálogo há uma negação da beleza asiática, tanto por parte da criança que é descendente, como de outra colega da sala.

> Amara, por que você escolheu essa foto? *Porque eu gosto de japonês*. E o que mais te chamou atenção? Ela, apontou para a imagem da criança na foto. E por que você gosta de japonês? *Porque eu queria ser uma japonesa*. (Acervo da pesquisa, 2023).

> As crianças estavam se observando em frente ao espelho. Ao questioná-las se elas eram bonitas, Jafari (que tem traços orientais) falou que era mais ou menos. Então, perguntei o porquê que ele se achava mais ou menos bonito. Antes dele conseguir responder a Bintu gritou: *Porque ele é japonês.* Ao questionar se japonês não podia ser bonito, ela se afasta e não responde. (Acervo da pesquisa, 2023).

A projeção social de padrão de beleza gera um processo de não identificação racial. Ao negar sua corporeidade, Jafari pode estar produzindo um processo de autodefesa. Ao não assumir que é belo, pode estar tentando amenizar o não pertencimento pela negação e rejeição do outro.

‘’Figura 20 – Jafari argumentando a sua escolha

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Munanga (2012) ao escrever sobre a negritude, coloca que a origem não faz referência à ordem biológica, ou seja, entre brancos, negros, amarelos. A negritude ou identidade negra está relacionada à padronização do olhar ocidental, não ao fato de portarem a pele negra, mas pelo fato de serem vítimas da desumanização, de terem suas culturas negadas. A construção de identidade das crianças que fogem do padrão normativo branco, é um processo de ausências, firmado pelo pacto da branquitude.

> A branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (Bento, 2002, p. 7).

O diálogo a seguir demonstra como as relações proximais entre pares podem ser significativas levando em conta o ambiente, as experiências que indicam características relevantes para o desenvolvimento humano não incluem apenas suas propostas objetivas, mas também a forma como as propriedades foram vivenciadas subjetivamente pelas crianças no ambiente (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Ayo: *Você viu? Tá vendo essa pele aqui? Tá vendo?*
Fayola: *Essa daqui eu tô vendo.*
Ayo: *Não parece? Não parece.*
Pesquisadora: Você achou parecida com a pele dele?
Dalji: *Deixa eu ver. Parece com a pele? Parece com a pele. Parece com a pele.*
Ayo: *É igualzinho*
(acervo da pesquisa, 2023).

Figura 21 – Ayo comparando tons de pele

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Ayo, estava brincando com uma boneca que caracteriza a pele de uma pessoa com vitiligo. Ela chama a amiga Fayola e se aproximam das imagens que haviam sido trabalhadas pela professora na atividade realizada. Ao observar a foto de uma pessoa africana pintada com pinturas representando a cultura de seu povo, Ayo, faz uma interpretação da tonalidade de pele. Na fala a percepção não caracteriza estereótipos, mas uma visão das diferenças e da beleza que corresponde às várias tonalidades de pele.

O contexto social do microssistema estabeleceu inter-relações que se estabeleceram nos papéis sociais das crianças e suas percepções frente às relações experienciadas face a face, o que sugere que ao se engajarem em uma atividade entre pares, houve um processo de desenvolvimento positivo das construções de identidade, assim como apresentadas na teoria, ao se envolverem em atividades significativas, as relações proximais que se estabeleceram permitiu uma compreensão e um avanço no

processo cognitivo (Bronfenbrenner, 1996; Cecconello; Koller, 2003; Narvaz; Koller, 2004).

7.4 Categoria 4: Processos de Silenciamento que Perpassam a Educação Escolar

E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da mudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.

(Conceição Evaristo)

O ambiente escolar é um espaço gerador de potencialidades, mas é também, espaço de poder carregado de disputas ideológicas. A formatação dos corpos perpassa pelo corpo docente e pela gestão. Corpos em sua grande maioria marcados por fenótipos aceitos como normais perante a sociedade. Os que fogem dessa normalidade sentem desde cedo as ausências, os preconceitos e estereótipos.

No processo de coleta de dados uma das professoras se sentiu insegura na primeira conversa, aos poucos foi se soltando a partir da conexão que fomos estabelecendo. No momento da entrevista, questionou sobre o sigilo dos dados, expliquei novamente sobre o TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que estava sob a mesa e a qual tinha assinado, que somente a pesquisadora e a orientadora teriam acessos aos dados. Disse ainda que poderia desistir a qualquer momento, ela parou refletiu e disse com olhar sorridente que a pesquisa era importante, e que iria participar.

A concepção de racismo e como ele é materializado, é sentido e percebido a partir da racialização dos corpos. Uma das perguntas da entrevista era sobre como as professoras e a gestão compreendiam o racismo. A percepção dos que sentem a dor, a ausência de corpos, é materializada pelo silenciamento. Nos trechos abaixo as professoras e gestoras apresentam suas percepções sobre o racismo. Quando questiono: Você já parou para pensar o que significa racismo?

Shaira: Primeiro, falta de respeito pela pessoa, por causa da cor dela. E também a pessoa quer se sentir, tô falando do jeito que eu penso, tá?

> *A pessoa quer se sentir superior, né? Porque ela tem uma cor branca, uma pele branca, ela se acha...Ela acha que ela é superior, né?* (Acervo da pesquisa, 2023).

O olhar sorridente é como uma fuga para acalentar as dores que sente. Shaira, uma professora negra, que está a mais de 20 anos na rede municipal de Londrina, senti a dor que perpassa seu corpo. Percebe no olhar do outro, apresentado como normal o sentimento de superioridade. O racismo é identificado e apresentado a partir da sua vivência e retrata bem o princípio de superioridade de uma raça sobre a outra.

O distanciamento do olhar e da linguagem são apresentados nas falas das professoras não negras.

> *Siara: A gente tem um contexto que racismo não é uma coisa boa, mas quando você pensa em racismo, você remete diretamente a pessoa preta. Mas existem diversas formas de racismo, mas eu acredito que é um tema que deva ser mais trabalhado para ter um esclarecimento maior da população. Do que realmente é o racismo, quais ações que as pessoas fazem que se caracterizam como racismo. A gente sabe que hoje em dia tem homofobia, gordofobia, que eu acredito, não sei você que está pesquisando mais nessa área, você vai saber me esclarecer melhor. Mas eu acho que tudo isso envolve a questão do racismo. O racismo é eu não aceitar que o outro é diferente* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Makini: Eu acho que o racismo é toda forma de discriminação que possa acontecer por uma pessoa que seja diferente da sua identidade, né. Se a gente for falar em relação ao racismo, em relação ao negro, ao meu posicionamento em relação à cultura negra, ou negro em relação à cultura branca, ou indígena, né, à hipônica, qualquer outra que seja, né, qualquer manifestação de desrespeito, de não respeito à identidade do outro, né, eu acho que pra mim já é uma forma de racismo* (Acervo da pesquisa, 2023).

Na concepção de Siara e Makini, racismo e preconceito se equiparam, uma confusão comum na nossa sociedade e que pode estabelecer duas hipóteses, a primeira é como a democracia racial iguala negros e brancos na mesma condição, nesse sentido, não existe uma superioridade de raça, não existe racismo. O que se tem é um preconceito em relação ao diferente, e não ao corpo preto. Outra hipótese, é a “denegação” negar o que existe por falta de informações. Essa negação exime as pessoas da sua responsabilidade, e as levam ao processo de silenciamento.

> *Niara: Eu nunca parei pra pensar sobre essa palavra, especificamente o que é o racismo. Mas eu acho que o racismo é desde falar sobre alguma coisa sobre uma pessoa, que a pessoa não gosta, de cabelo... porque assim, a gente enfatiza mais o cabelo, né? As meninas, que a gente vê mais as meninas que acabam... eu vou falar assim pela minha vivência, tá? Porque tem aquela questão da sociedade, né? Ah, vamos alisar o cabelo, tem que ser um perfil de mulher, um perfil de pessoas, né? Que nem eu estava falando pra uma mãe. Mas é questão da aprendizagem, né? Que as pessoas vão aprender da mesma forma. E eu acho que assim, até essa questão do racismo, eu acho que a gente tem que olhar, né?* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Paka: Olha, eu acho que racismo é quando você inferioriza outra pessoa, quando você acha que uma raça é superior à outra, ou que uma pessoa é melhor que a outra por causa de uma tonalidade de pele, ou de uma determinada etnia* (Acervo da pesquisa, 2023).

O racismo como um processo de inferiorização aparece nas falas de Niara e Paka. Niara, relaciona o racismo a partir da vivência, como professora percebe a diferença em relação ao cabelo, como a sociedade determina o perfil do que é ser mulher, uma mulher bela. Enfatiza que a sociedade normatiza a padronização dos corpos por meio do cabelo liso, estabelecendo o perfil aceito com normativo. Paka, demonstra compreender o conceito de racismo e afirma que para ela é a inferiorização de uma raça sobre a outra. Ao questioná-las: na sua relação com amigos, com a família, você ouviu algum relato de alguém que sofreu racismo?

> *Paka: Eu já ouvi muitas pessoas, tipo mães que relatam... Eu tenho uma amiga que tem... Ela é casada com uma pessoa negra, e ela relata isso, que ela sente o preconceito quando sai com o marido…E ela me contou também que, no nascimento do filho dela, a enfermeira simplesmente colocou lá que ele era branco, sem perguntar para os pais qual era a cor dele. Porque ele nasceu mais claro, mas é igual ela falou, todo mundo sabe que depois vai escurecendo o tom de pele, e ela não foi perguntar qual era a raça dele. Ela simplesmente assinalou lá que ele era branco* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Makini: Racismo, sim, mas em relação ao gênero, né. Nós temos situações na família de homossexualismo, né. Não seria racismo, acho que preconceito, né, em relação a essa opção, né, na verdade, em relação ao gênero* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Siara: Eu tinha uma vizinha, na verdade nessa situação eu fui racista, criança e racista. Tinha uma vizinha que nós éramos muito amigas e ela era preta, bem preta, sabe? Tinha o cabelo, as características de uma pessoa afrodescendente. E teve uma vez que ela me contrariou e não quis brincar e eu acabei falando para ela, né? Ah, sua preta fedorenta, sabe? Isso nunca mais saiu da minha memória. E foi um tempo até que*

> *a gente pudesse reestabelecer a amizade, sabe? Eu tinha por volta de 7, 8 anos, então eu acredito que talvez na época eu não sabia o que aquilo ia significar para a vida dela. Mas hoje eu sei que as minhas palavras, tanto é que eu não esqueço dessa situação, mas hoje eu sei que as minhas palavras machucaram, marcam a vida de uma pessoa que é preta, né? Porque ela não é diferente, ela não é pior ou ela é melhor. Não, as pessoas são iguais, independente da raça, cor, etnia, religião* (Acervo da pesquisa, 2023).

O que as entrevistadas têm em comum é que estão relatando sobre situações que outras pessoas vivenciaram. Mesmo Siara, quando relata que foi "racista" com sua vizinha, o racismo perpassou a outros corpos. A percepção de que o racismo é algo que fere, é algo ruim aparece nos três relatos. A afirmação de Paka, ressoa como receio ao falar do outro, ela diz: *eu já ouvi muitas pessoas, tipo mães que relatam... Eu tenho uma amiga que tem... Ela é casada com uma pessoa negra, e ela relata isso, que ela sente o preconceito quando sai com o marido…*Duas hipóteses parecem viável a primeira é que talvez não se sentia autorizada a relatar algo que não era dela, a segunda por dificuldade em falar sobre racismo, sobre algo que ainda é apresentado como tabu.

O racismo experienciado pelo outro é percebido como um preconceito. Outras vezes é igualado a outras formas de preconceito. Makini, relata um caso de homofobia que aconteceu em sua família, num primeiro momento equipara racismo e preconceito, ela diz: r*acismo, sim, mas em relação ao gênero, né. Nós temos situações na família de homossexualismo, né. Não seria racismo, acho que preconceito.* A linguagem é um marcador de discurso ideológico, segundo Fanon (2008) a língua é sobretudo assumir uma cultura, ao apresentar a situação de sua família Makini, utiliza o termo *homossexualismo,* embora extinto da terminologia médica, por compreender que a sexualidade não é uma doença e sim um construto social. O uso do termo pode ser entendido como a negação desse corpo que foge do padrão normativo estabelecido pela sociedade.

O corpo não normativo é violado nas suas concepções de gênero, raça e sexualidade. Shaira, sabe o que é nascer mulher num corpo negro.

> *Shaira: Ah, todo mundo passou. Por processo de… De racismo? Ah, passava, todo mundo me chamava de negra de cabelo duro mesmo. Bicuda, beiçola, quente, tipo assim (*Acervo da pesquisa, 2023).

> *Shaira: Eu acho que eu já senti um pouco de racismo no trabalho. Não aqui na escola, mas em outros lugares. Eu já tive alguma sensação assim, de algumas coisas. Por isso que eu não quero muito falar, entendeu? Que não é legal, você viu como é? Não é legal. Mas eu já tive assim, alguns enfrentamentos, algumas coisas assim. Mas só que eu não fico reclamando, não vou atrás, não fui atrás de denunciar ou de falar. Às vezes eu me arrependo, por que que eu fui questionar isso, isso e isso?* (Acervo da pesquisa, 2023).

A tomada de consciência durante a entrevista a permitiu "gritar livre". Receosa como toda mulher negra que sabe o que é viver em uma sociedade marcada pela superioridade branca, oscila em denunciar os racismos que vivenciou e o medo, *mas só que eu não fico reclamando, não vou atrás, não fui atrás de denunciar ou de falar…* O medo se apresenta como sentimento de inferioridade, uma fobia do que lhe foi apresentado, como afirma Fanon (2008, p.59) "o problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico". Apesar do medo, Shaira, faz sua voz ressoar como os versos "e o silêncio escapou", silêncio perpetuado desde a infância, ela tem por meio da entrevista o poder da linguagem, o poder de que suas vivências possam transcender.

No microssistema materializa o silenciamento e o apagamento da violência racial. A normatização das violências transcende a ecologia escolar na medida em que na percepção das professoras as situações de discriminação racial não atingem a educação infantil. Esse olhar de que as crianças não percebem pode ser uma fuga, negar a compreensão da criança exime de trabalhar sobre as relações raciais. Ao questionar: Na sua turma, você percebeu algumas relações nesse sentido?

> *Niara: Com crianças maiores. Quarto ano, eu...eu não gosto de dizer que crianças são maldosas. Porque, assim, eu acho que não é da criança, né? Eu acho que é um pouco o que é ensinado, né? Talvez o que é ouvido em casa. Mas já presenciei, sim, de...aí, você não pode brincar comigo. Ai, você é diferente. Ai, você… Não só essa questão racial, mas assim, a questão racial foi mais forte no quarto ano, assim, que eu vivenciei. Mas na Educação Infantil, não, no P5, não* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Siara: Da educação infantil? Não, da educação infantil, não. As crianças ainda não têm essa noção, essa consciência de… Eu acho, assim, que essa questão do racismo é mais perpetuada depois do terceiro, quarto, quinto ano. Sabe? Que daí eles começam a ter uma noção, eles começam a perceber que o outro é diferente, né? Ali a gente, as*

> *crianças sabem que o amiguinho é diferente, que ninguém é igual a ninguém, mas eles não têm essa percepção ainda de que uma pessoa preta... Eu acho que é mais na questão voltada pra história mesmo, sabe? Que quando você chega lá no terceiro, quarto, quinto ano, eles já conhecem um pouco mais da história, né? E eu acredito que tem muita influência familiar também, sabe? Se a criança, ela tem um âmbito familiar que não é racista, ela não vai ser uma pessoa racista. Sabe? Então, ali nas turmas de educação infantil eu nunca presenciei, mas em alunos maiores mesmo* (Acervo da pesquisa, 2023).

A negação do racismo perpetua na nossa sociedade como estratégia para hierarquizar o lugar dos negros. O olhar "invisível" aos corpos negros contribui para a formação de sentimento de superioridade das crianças brancas.

> *Paka: Eu tive uma aluna que era angolana uma vez, que chegou em uma sala de P4. E as crianças tinham muita curiosidade porque a pele dela era muito escura. Como ela era pura, africana pura, ela era muito bonita. E as crianças achavam ela muito bonita. E eles queriam pegar. Então, assim, naquela época, a gente ainda dava banho. A hora que eu ia dar banho nela, todo mundo queria tomar banho com ela para ver, porque eles queriam passar a mão nela, eles queriam pegar o cabelo dela. E ela chamava a atenção de toda a escola. As crianças viviam perguntando se ela era de verdade, se ela era uma boneca ou se ela era uma criança de verdade. Teve um dia que a gente... Ela era ainda pequenininha. Eu cheguei com os maiores. Acho que os maiores foram lá na sala. E eles ficaram nessa. Ela é de verdade ou ela é uma boneca? E ela não falava. Apesar de ela falar português e tudo. Mas, quando eu chegava, as pessoas ficavam quietas. Eu falei, não sei o que vocês acham. Aí eles olhavam, pegavam a pele e falavam assim, acho que ela é de verdade, professora. Aí teve uma que passou no cabelo, e ela tinha o cabelo com aplique. A mãe fazia aqueles apliques de trancinhas. Aí a outra pessoa falou assim, mas, professora, ela tem cabelo de boneca. Mas eles tinham essa curiosidade. Mas você via que não era um preconceito, era uma curiosidade, porque ela era diferente. E ninguém maltratava ou falava que ela era feia ou isso. Muito pelo contrário. Eles achavam ela muito linda. E gostavam de ficar ao redor dela* (Acervo da pesquisa, 2023).

> *Shaira: Lembrei de uma coisa, eu estava trabalhando, eu estava trabalhando, quando fui, eu estava fazendo esse trabalho, aí tinha um menininho, fui mostrando um, fui mostrando o outro, aí mostrei o menininho, falei que ele era negro, você acredita que ele chorou? Chorou na frente da sala, todo mundo, chorou, né? Ele chorou, menina. Aí depois, trabalhei com ele, ele parou de chorar, aí depois tinha uma menininha, que ela era cabelo lisinho e parecia índia, todo mundo queria ser índia. Ela queria ser índia, mas ninguém queria ser negro, até o menino que era negro chorou. Você acredita? Ai meu Deus, lembrei, tinha esquecido. São muitos anos, muitas histórias. Tem coisa, então, é isso, essa história. Ai meu Deus do céu, então, porque daí vai trabalhando, vou mostrando as características das crianças, vou mostrando que a gente é diferente, que nós não somos iguais, vou mostrando, eles vão ficando felizes. Mas daí quando chegou o*

*menininho negro, ele não gostou que eu falei que ele era negro, fui mostrando o cabelo, ele chorou. Meu Deus do céu, que coisa. Às vezes dá a impressão que pra ele assim, ele pode ter, ele pode chegar pra mãe e falar assim, mãe, a professora me chamou de negro. Não é? Entender diferente, sei lá como que é na família, né? Mas, nossa, eu trabalhei direitinho, ensinei ele, pra ele ficar calmo, ficou calminho (*Acervo da pesquisa, 2023).

Makini: *Agora eu lembrei de uma situação, sim, que a irmã de uma criança negra, aqui na escola, chegou a fazer esse relato pra mim, conversar comigo, que as crianças estavam praticando bullying em relação à cor da criança, ao cabelo dela* (Acervo da pesquisa, 2023).

Makini: *Então, na verdade, pra eu poder ouvir o relato de cada um e pra eu poder então saber como poder ajudar. E daí então eu chamei a criança, conversei com a criança, e na verdade, a partir do relato que a outra criança fez, ela não tinha essa percepção de que a forma como ela se dirigiu à criança era uma forma que não a agradasse ou que deixasse triste, até porque a criança não mencionou isso, não falou, olha, não gostei do que você falou. E eu achei até interessante essa percepção. Na verdade, ela ter relatado isso, mas ela não me falou nada, que estava incomodando alguma coisa assim. E daí eu não falei quem que era e tal, mas eu acho que ela deveria saber porque como ela estava envolvida, eu mesmo que não tenha mencionado o nome da criança, ela identificou a situação e consequentemente identificou a criança. Então, conversei, falei dentro das minhas possibilidades também, essa importância do respeito ao outro, questão da identidade e tal, e depois fiz uma fala com a sala como um todo, falando de que nós ficamos, inclusive bem no início do retorno às aulas, então falei assim que agora nós estávamos nos conhecendo, que nós ficamos dois anos, que eles não se conheciam, que nós ficamos longe tanto tempo e que agora é o momento de a gente se conhecer e de que cada um é de um jeito. Então, resgatei esse contexto da pandemia que realmente as crianças não se conheciam, não tinham estado nesse grupo e que era um momento único, que eles estavam criando novos vínculos, laços de amizade. Então, o quanto isso era importante pra nós e pra nossa convivência aqui na escola. Então, procurei fazer essa fala com a turma como um todo. Depois eu não tive mais nenhum caso. Retornei pra irmã da criança e foi interessante, porque eu lembro bem que ela relatou que ela vivenciou isso na escola e que ela não queria que a irmãzinha dela passasse pela mesma situação. Daí eu pensei assim, gente, até me arrepio. Falei assim comigo, falei, gente, como que isso a pessoa carrega até tomar consciência de que isso não era o certo fazer, que isso era bullying, que hoje a gente consegue, a gente nomeia. Quantas pessoas, né? E eu falei, olha, ela tá trazendo isso hoje, quer dizer, é uma coisa que não foi resolvida pra ela. Então, é uma coisa que ela tá tentando fazer, romper esse ciclo, né, que a irmã não passe pela mesma situação que ela passou. Então, quanto tempo que esse adulto carregou isso* (Acervo da pesquisa, 2023).

As ações seguem um “ritual pedagógico” de discriminação racial imposta no material pedagógico que normatiza as situações de violências raciais na ecologia

escolar da educação infantil (Cavalleiro, 2020). O racismo estrutural que permeia as relações de poder por meio das violências simbólicas, cria barreiras para que crianças e professoras consigam identificar os rituais de preconceito e discriminação racial. Esse ritual de invisibilidade é quebrado a partir de ações concretas nas crianças maiores. Mas, apesar da quebra, a invisibilidade e o silenciamento seguem seu curso.

7.5 Categoria 5: Processo Intergeracional: Construções das Relações Raciais ao Longo do Tempo

O tempo é um gerador, move as vivências familiares e recria nas gerações mais novas resistências. Um dos aspectos que constrói as pessoas como seres humanos é o processo de identidade. O tempo histórico é fator importante, pois, por meio dele é possível unir os elementos diversos de um povo, através do sentimento de continuidade vivido pelo conjunto da coletividade (Munanga, 1986).

A tabela “cromática” faz com que pessoas não brancas tenham dúvidas das suas características identitárias e de seu pertencimento racial. Essa dúvida faz parte de contínuo, que mexe na identidade do próprio negro, regula e hierarquiza (Gonzalez, 2020).

Na entrevista com os familiares a “dúvida”, e a preocupação com a formação da identidade aparece na fala de Koffi.

> Koffi: eu conversei com o meu pai esses dias, eu fui perguntar se a gente tinha alguma descendência, né? Aí ele comentou comigo que ele foi registrado como branco e a irmã dele registrada como negra. A minha tia. E os dois são um jeitinho do outro (Acervo da pesquisa, 2023)

O contexto intergeracional contribui para a formação identitária das novas gerações. A formação ideológica sobre o racismo presente no macrossistema social foi definindo os padrões de corpos aceitos. A imposição do registro foi, e ainda é, um mecanismo de racismo estrutural que normatiza e qualifica as pessoas a partir da normativa branca.

Em um dos trechos analisados na categoria 2 Koffi, justifica a autodeclaração, “*eu, às vezes, até falava que era parda, mas aí no meu registro está branco. Só que daí, eu me declaro como branca por conta do meu registro”*. A justificativa vai se constituindo como um padrão social que impõe a ideologia do branqueamento.

A formação identitária de Koffi, é regulada por uma formatação social causando uma confusão, ou como afirma Fanon (2008) uma neurose psíquica que causa a negação do próprio corpo.

Ao trançarmos gerações observamos uma certa continuidade, as ausências de identidade são reproduzidas nas gerações mais novas. Durante uma das intervenções pedagógicas foi proposto às crianças a construção de um boneco de si mesmo (boneco identitário). As crianças brancas não tiveram dúvidas das suas tonalidades de pele e escolheram os papéis que consideravam mais próximos às suas tonalidades. No entanto, as crianças negras demonstraram insegurança ao escolher os papéis. Adisa, filho de Koffi, falou que era da cor de pele e, ao escolher o papel, preferiu a cor mais clara. Na (Figura 22) podemos observar que a construção identitária de Adisa não permite que escolha o papel mais próximo da cor real de sua pele, mas o mais claro evidenciando a necessidade de buscar a cor de pele mais aceita, mais valorizada. A dúvida em relação a sua identidade e cor, parecem semelhantes aos processos que observamos na formação da identidade da mãe.

Figura 22 – - Boneco de Adisa

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

A (Figura 23) representa a escolha de Jafari, filho de Ada. Sua escolha levou à indagação: será que ele compreendeu a proposta? Perguntado porque havia escolhido a cor preta, ele afirmou que era preto.

Figura 23 – - Boneco de Jafari

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

As ausências configuradas nas construções de identidade das crianças, criou uma falta de percepção de reconhecimento social de sua origem étnica, tanto Adisa, quanto Jafari, vivenciam uma falta de representação que não contribui para suas construções de autoimagem e identidade. As matizes cromáticas criadas desconfiguram a formação de identidade, essa discriminação dinâmica cria um julgamento de valor que inicia na infância e perpassa a fase adulta (MOURA, 1994).

A família tem um papel importante na construção e afirmação identitária, a relação familiar se reconfigura a partir das formações morais e ideológicas da nossa sociedade.

> **Dalia:** Como eu, né, eu e meu esposo, então a gente, nós somos negros, então a gente, eu vim de família, assim, por parte de pai, todos negros, negros mesmo, pai e mãe, uma mistura, estava até conversando com o meu vô e com a minha vó, né, essa semana sobre isso, que eles me contaram uma vez quando eu era mais novinha, que a avó do meu vô foi filha de escravo, né, então ela, a minha vó estava me explicando que foi na época, assim, da gestação, ela, foi naquela

> época da gestação que, vamos supor, as escravas ficavam já grávidas e daí já não, os filhos que nascessem não iriam mais ser escravo, então essa avó do meu vô, ela presenciou, né, um pouco da, o finalzinho da escravatura, então é legal as famílias sentarem para conversar, né, sobre o passado, sobre a nossa identidade, então isso é muito bom e isso eu vou passar também para a Zuri, né, quando ela tiver um pouquinho maior, eu já trabalho já na mente da Zuri quanto a isso, quanto a quem ela é de verdade, qual é a identidade dela, qual é a cor dela, que ela tem que ter orgulho da cor dela, né, porque Deus fez a gente assim, então nós temos que nos aceitar assim e ver que nós somos lindos, né, e ela vai estudar, Zuri vai estudar, Zuri vai ser uma pessoa excelente, com um caráter excelente, né, porque é isso que a gente vai trabalhar nela e é isso, as famílias têm que sentarem para conversar, né, qual que é a descendência, como que foi antigamente, como que tá sendo hoje, qual que é a diferença, então tem que haver essa conversa, tem que haver esse diálogo entre famílias, mesmo se tiver tendo algum preconceito, né, só tendo algum preconceito tem que conversar abertamente, porque isso muitas vezes pode ser que atrapalha o desenvolvimento, aí já vai para o sentimental também, né, então isso tem que ser trabalhado, tem que ser conversado, tem que ser esclarecido, né, e é isso.

Dalia, expôs um pouco da sua história familiar, resgatar o passado é um processo de afirmação e resistência. Ao relatar sobre a vida dos seus antepassados vai se aproximando dessa memória e resgatando um pertencimento racial que é apagado da história oficial. Essas memórias fortalecem a autoestima e lhe dão condições para que possa afetar os mais novos. Ao falar de sua filha Zuri, demonstra preocupação com a formação educacional e moral. A imposição do discurso ideológico que adentra aos corpos negros e normatiza um lugar, deve ser quebrado a partir da filha. O sonho de ver a filha se tornar "*uma pessoa de caráter excelente"*, representa a extensão dos seus próprios desejos e objetivos. Dalia, adiou o sonho de cursar ensino superior, realizar esse sonho e acompanhar a educação da filha, materializa e romper o ciclo familiar.

> Chika: Com a Chimaka acontece muito do lápis cor de pele, então eu sempre falo pra ela, no começo, a primeira vez que eu escutei, fiquei tão nervosa, eu já tinha aprendido na escola com a ... já tinha lá na escola dela aprendido que não é lápis cor de pele, a … nunca falou pra mim...E a minha primeira reação foi dar uma bronca nela e falar que não. Aí ela ficou brava e falou que era assim e tal, daí eu falei, não, espera aí que eu tô fazendo errado. Então, hoje eu pergunto pra ela, quando ela fala assim, mãe, me dá o lápis cor de pele, eu falo, da pele de quem? E hoje ela já fala menos, assim, às vezes a hora que eu pergunto da pele de quem, ela já fala, não, é lápis tal, ela já fala a cor.

> Enzi: Devido à questão dela ter cabelos bem enroladinhos, a gente conversa muito, né? Sempre enaltecendo, sempre valorizar os cachos dela, então minha esposa, por exemplo, brinca desde pequena, ah, me empresta um cachinho seu, porque a minha esposa, ela tem o cabelo liso, então ela fala, ah, eu queria ter um cachinho igual o seu, então sempre deixa ela enaltecida, né? Por ter o cachinho dela, então a gente sempre trabalhou isso, a gente não tem nenhum acompanhamento de psicólogo, mas a gente sempre costuma buscar entrevista, documentário, algo receptivo, pra gente sempre estar se adaptando a essa questão de educação.

A identidade como construto racial normatiza o julgamento sobre os corpos negro. Heranças do sistema escravista. Ainda hoje a narrativa de que o bom, o ser branco está em contrapartida, do que é ser ruim, ser preto, permite a construção de "dúvidas" e de narrativas sobre a classificação das tonalidades de peles. A proximidade do preto soa como algo ruim, logo, o ideal é aproximar a pessoa do branco, universal, por isso, é muito comum as pessoas se referirem às pessoas negras como morena, e normalizar o lápis rosa com "cor de pele". Essa "dúvida" ainda permeia, porque há um desconhecimento da formação social brasileira, um silenciamento e apagamento fruto do mito da democracia racial que nega o racismo e suas reformulações.

Esse fenômeno normatiza a identidade da pessoa branca que é chamada pelo nome, e não tem sua tonalidade de pele questionada marcando a sua existência, já para a pessoa negra essa existência é negada, o que leva a "confusão", o nome é um marcador de identidade, a pele um marcador racial e de existência. A tabela cromática é uma interface do racismo que pode levar a um processo de tentativa de transmutação do corpo.

> Lalli: Como eu falei, eu sou professor, eu sou engenheiro…Eu fiz mestrado, eu fiz doutorado, eu passei em concurso, eu tô numa situação que é bem diferente… né? Então, eu consegui quebrar esse ciclo, mas é muito difícil isso. Então, o que nós verificamos, o normal, né? O que é mais comum na sociedade é que as pessoas, elas precisam de um suporte da família, né? Eu tive esse suporte da minha mãe, que tinha uma lanchonete pequena, então ela pôde me proporcionar um estudo um pouco diferenciado, né? Eu estudei, migrei de escola pública pra escola particular e foi assim. Então, isso me deu uma base que me proporcionou passar no vestibular. Mas fora uma situação dessa, o que eu vejo é que os séculos, os anos de escravidão, isso tem reflexo até hoje, né? Não é à toa que no Rio de Janeiro, os lugares que tinha, né? Porque era muito escravista, Rio de Janeiro, Minas Gerais, tem uma concentração muito grande de negros que dificilmente a gente consegue quebrar aquele ciclo. É uma coisa que parece que passa de pai pra filho, mas na verdade é que lá atrás eles já começaram com dificuldades, né? Difícil de conseguir os melhores empregos, difícil de

> estudar, difícil de alcançar um ensino público de qualidade. E isso gera uma série de consequências. Eu tenho essa visão sobre isso.

A superioridade branca no processo escravista formalizou a inexistência do povo negro (Munanga, 1986). A memória ancestral destitui a normalização e reconstitui identidades.

8 PROCESSOS DE ESCREVIVÊNCIA: A ESCRITA E OS AFASTAMENTOS DIÁRIOS

No tempo dos cheiros finalizo essas linhas, do balanço dos bancos escolares refaço ventos, construo e reconstruo resistências. Nas linhas descritas, cheiros perpassam, cheiros de reproduções sistemáticas de práticas silenciosas de violências raciais, cheiros de apagamento histórico que permanece fixo, como se o tempo estivesse congelado. Mas, é no reflexo dos olhares infantis que os cheiros se renovam, permitindo que o tempo de hoje possa resgatar a história renegada, e assim construir novos cheiros.

Ao iniciar essa pesquisa tinha consciência de que o objeto de estudo traria muitos desafios. Pesquisar uma temática que atravessa nossos corpos de mulher negra, foi um processo de reconstrução de pessoa e pesquisadora. Um dos grandes desafios foi buscar deslocar minhas vivências pessoais em relação às práticas de violências raciais que perpassa a minha história, das vivências das pessoas que fizeram parte dessa pesquisa.

Os cheiros dos corpos racializados se conectam, pois vivemos numa sociedade marcada por uma estrutura racial de negação da sua própria história. Esses cheiros embora conectados são únicos, pois estamos falando de sujeitos sociais e históricos, que sente e materializa o sentir de formas e cheiros diversos. Entender que embora conectados pelas memórias e cheiros, os processos de construção e reconstrução da nossa história são únicos, permitiu olhar os cheiros na ótica de mulher negra e pesquisadora, e distanciar esse cheiro dos cheiros que me atravessavam.

A pesquisa permitiu conectar e reconectar com minha ancestralidade, reafirmou a minha existência de mulher negra. Mas tornar mulher negra e pesquisadora dentro dos espaços de poder elitizado é doloroso e difícil. Cida Bento, (2022) afirma que em ambientes de trabalho onde há apenas corpos brancos, eles se identificam uns com os outros, na medida que isso é rompido por um corpo negro, eles se sentem ameaçados, pois quebra uma normativa hierárquica que coloca a pessoa racializada em determinados espaços.

Retomando a metáfora dos cheiros amargos, diria que esse processo foi um dos cheiros amargos que vivenciei no espaço institucional de trabalho. Ao mesmo tempo que descortinou meu olhar para os momentos de violências pessoais, também descortinou para os processos de violências institucionais.

A memória ainda é amarga, enquanto escrevo essas linhas reconecto com os

processos de avanços e distanciamentos da pesquisa, muitos deles devidos há conflitos no local de trabalho que vivenciei. Primeiro acredito que foi a minha própria transformação pessoal. A pesquisa levou a necessidade de assumir um ato político e de militância dentro do espaço escolar, assumir que as crianças pequenas do infantil ao fundamental deveriam enxergar novas possibilidades de aprender e de se relacionar.

Ao assumir esse processo os conflitos de reconstrução do papel de professora para professora-pesquisadora geraram posicionamentos de enfrentamentos no ambiente, e que foi necessário afastamento do espaço para que conseguisse retornar a pesquisa.

O racismo institucional se configura de vários cheiros, desde a invisibilidade dos corpos negros, das ausências de materiais didáticos, há própria negação da violência racial dentro dos espaços escolares. Essa negação, fruto da democracia racial que se perpetua até os dias atuais, permite que gestores e professoras continuem acessando os cheiros das ausências, pois a negação é um ato de continuidade.

Do conflito nasce resistências e possibilidades, do olhar entrecruzados das crianças, familiares, gestão e professoras há novos cheiros sendo construídos. A inter-relação entre as ecologias permitiu que os conflitos se transformassem em aprendizados. O ambiente escolar da pesquisa me transformou, a pesquisa transformou as pessoas e o ambiente.

Nas entrevistas com as famílias a tomada de consciência sobre as vivências raciais foi um processo de autorreconhecimento e de compreensão das formatações do racismo. Durante a entrevista com Dalia, ela pede para suspender a gravação para se certificar do destino e quem teria acesso. Ao explicar que seria utilizado somente para a pesquisa, se sentiu confiante para relatar um fato de racismo com o irmão dentro do estabelecimento em que ela trabalhava. Ao relatar se sentiu insegura e aflita.

A formatação do racismo é perversa, as contradições raciais invertem os papéis fazendo com que as vítimas se sintam culpadas de serem julgadas pela violência racial que sofreram. O medo também é um fator que inibe as vítimas de procurar seus direitos.

Dos cheiros doces guardo na memória a construção de identidades positivas das crianças, que por meio da pesquisa e da professora-pesquisadora, as permitiu acessar sua autoestima, aceitar seus corpos e olhar para novos cheiros nos bancos escolares.

Hoje a Ayo chegou com os cabelos soltos, ela olhou para mim e disse:

> *foi meu pai que arrumou meu cabelo*. Na hora pensei a história a afetou de alguma forma. Olhei para ela e disse que estava linda. Ela sorriu e foi brincar (Diário de campo 23 de novembro de 2023).

A construção de autoestima positivas são essenciais para o processo de desenvolvimento, ao se sentir segura e confiante com as relações proximais os sentimentos de afetos positivos geram possibilidades de aprendizados. A Educação Antirracista é uma possibilidade de afetar o ambiente de forma positiva como relatado nessa pesquisa.

Enfrentar o silenciamento geracionais do racismo que perpassa a construções familiares e intercruza com os processos raciais experienciados por essa pesquisadora na sua formação pessoal e familiar, constituiu-se como linhas de resistências interligadas por histórias e memórias que reconstrói e nos conecta com o que fomos, e o que nos tornamos.

Os cheiros tornam-se mais suaves na medida em que percebo que as histórias de resistências são instrumentos de existências para os enfrentamentos diários. Existir para os corpos negros é resistir diariamente, aos silenciamentos, assédios morais, psicológicos e sexuais que perpassa a corporeidade da mulher negra. É resistir ao apagamento da capacidade intelectual, afetiva, cognitiva e emocional que marca e demarca o racismo estrutural.

Finalizo essa escrita afirmando a necessidade e importância da Educação Antirracista para a formação de professores, professoras e gestão, para que novos olhares e cheiros sejam construídos e reconstruídos permitindo que nossas crianças possam acessar sua corporeidade desde cedo.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM

A pesquisa desenvolvida apoiou-se no referencial epistemológico do modelo bioecológico do desenvolvimento humano e teve como questões norteadoras: 1) Como as crianças da educação infantil representam as relações raciais por elas vivenciadas? 2) Como as significações acerca de discriminação racial trazidas pelas crianças se relacionam às significações apresentadas por adultos pertencentes ao mesossistema família-escola? Para responder às questões, considerou-se para o termo ecologia, o racismo. Isto porque no entendimento adotado, o racismo é amplo, complexo e enraizado socialmente, o que leva ao reconhecimento de que é um fenômeno amplo, profundo e multifacetado - pessoa, processo, contexto (macrossistema, exossistema, mesossistema e microssistema) e tempo (PPCT). No estudo, o recorte foi feito entre processo e contexto na educação infantil. Nas seções contexto e processos foram apresentados método e descrição metodológica da pesquisa e os dados gerados nas interações no contexto, respectivamente.

As categorias analisadas permitiram entender a complexidade da materialização da violência racial. A violência simbólica que perpassa as instituições sociais é reproduzida sistematicamente ao longo do tempo. Esse poder invisível, molda e remolda os conceitos sociais, morais e ideológicos que se constitui nos microssistemas escolares.

Na categoria 1 - Processos e violências no cotidiano do brincar, ficou evidenciada a importância da brincadeira simbólica e do jogo de papéis para capturar as formulações sociais e morais construídas pelas crianças. Na brincadeira de boneca, as crianças reproduziram os padrões sociais que estão circulando diariamente tanto no ambiente familiar e muitas vezes reforçado na escola. A negação da boneca negra como bonita e como possível na brincadeira é a formatação dos preceitos da violência simbólica que se perpetua e normaliza o que é belo. Ou seja, a valorização dos corpos brancos e inferiorização dos corpos negros. A ausência de repertório que diversifique esse olhar produz estereótipos e ratifica o conceito do que é bom, justo e belo, atravessando gerações, ou seja, constituindo conceitos intergeracionais.

O estranhamento à boneca, a não aceitação do cabelo *black power* como fenótipos, a negação da cor de pele preta demonstra a ausência de vivências e experiências cotidianas que permitem reconstruir olhares e perceber a diversidade do

outro. O valor do outro está demarcado pelo construto social da beleza europeia. Os corpos que não se enquadram no padronizado, sofrem a desvalorização e a não aceitação, levando as crianças negras a negar sua corporeidade, negando a si, e valorizando a corporeidade do outro, apresentado como normativo e valorizado.

O racismo estrutural estrutura e reifica roupagens contribuindo para a exclusão das crianças, mesmo nos espaços que pertence a elas (família, educação infantil). O ambiente escolar revela-se marcador temporal que produz ausências e não pertencimento. Ausência de materiais didáticos sobre a história de África, dos africanos, afro-brasileiros e indígenas que contribuam para a formação integral das crianças, ausência de corpos docentes negros que possibilitem às crianças alterarem a visão predominante de que há espaços destinados às pessoas negras e outros às brancas.

Na categoria 2 - Ecologia familiar: as experiências raciais que perpassam o tempo, a questão de gênero surgiu como demarcador importante que regula a relação da divisão sexual e racial do trabalho, emprego e renda. A tarefa do cuidar é destinada às mulheres obrigando-as a escolher ou a família, ou a vida acadêmica e/ou profissional, o que se caracteriza como construção social.

Na subcategoria - identidade e violência racial, as construções que perpassam o tempo, referem-se à construção da identidade racial forjada a partir da cultura do branqueamento. Na dimensão temporal os processos de construção da identidade perpassam o tempo, padronizam corpos e criam estereótipos. As gerações recriam mecanismos de resistências para enfrentar práticas discriminatórias que vão se perpetuando ao longo do tempo. Recriam processos que vão da negação de seus corpos e dos corpos dos seus filhos, à violência explícita do racismo e do silenciamento. Questionar as violações raciais é um processo difícil pois muitas vezes esbarra no racismo institucional, presente na falta de percepção da gestão e profissionais da escola, professoras e professores.

O racismo atravessa gerações e se presentifica no contexto escolar. Combatê-lo deve ser um princípio que norteia a vida humana. Combater a invisibilização da cultura negra e indígena nos espaços escolares, perpassa pela reformulação de políticas públicas que fomentem a prática pedagógica dos professores, dando suporte para que possam trabalhar e discutir o tema diariamente, não apenas nas datas “comemorativas”.

Na categoria 3 – Processos proximais: construindo afetos e identidade racial, as análises demonstraram que é possível estabelecer relações proximais que

contribuam de forma positiva para a formação de identidades e que possibilitem um desenvolvimento contínuo. Ao proporcionar um ambiente acolhedor, no qual as relações sejam recíprocas, as trocas acontecem de forma a permitir que os processos proximais possam fomentar o desenvolvimento, a formação de relações humanas, calcadas no respeito mútuo, na quebra de estereótipos e na proposição de uma educação antirracista.

Na categoria 4 – Processos de silenciamentos que perpassam a Educação Escolar, destacou-se a escola como espaço gerador de potencialidades e como modificador de construtos ideológicos cristalizados. A normatização e padronização dos corpos é retificada na formulação das políticas públicas, na estruturação dos currículos escolares, nos conteúdos da formação de professores, como discutido no balanço de produção.

Na escola os sujeitos experienciam o racismo de formas diferentes, os corpos racializados sentem e buscam por meio de estratégias, resistir. A fuga e ou a negação são experiências dos corpos negros que se fazem presentes nesses espaços institucionais. A fobia racial perpassa a formação da identidade e normatiza conceitos de inferioridade. No corpo do outro, de quem não sente as violências raciais, há uma percepção de que o racismo pode ser equiparado a preconceitos de gênero e sexo. A confusão se conecta com a ausência das discussões do tema no ambiente escolar. Para os professores, apesar de identificarem a necessidade da discussão, se colocam como não preparados para apresentar o tema às crianças. A negação do racismo se materializa no ambiente escolar e transcende o microssistema escolar, na medida que existe a compreensão por parte dos professores que as crianças são muito pequenas para inserir o tema sobre as relações raciais.

No entanto, a pesquisa evidenciou que o racismo como violência simbólica viola e corrói o processo de desenvolvimento infantil. Desde o primeiro contato da criança negra num ambiente onde os corpos são materializados pelo poder da branquitude, ela vivencia a ausência de representatividades, seja na literatura, nas paredes das salas, nos materiais didáticos, a formulação de poder evidenciado, hierarquizando os saberes e os fenótipos corpóreos.

A reprodução de violências no contexto do brincar, as “denúncias” que apareceram nas falas dos familiares, evidenciam os mecanismos por meio dos quais o racismo estrutural e suas roupagens se materializam nos microssistemas familiar e escolar. Por isso, as concepções racistas de corpo, de beleza, de poder, de coragem

ou heroísmo são reificadas constituindo um mesossistema racista.

Na categoria 5 – Processo intergeracional: construções das relações raciais ao longo do tempo, demarcou-se a construção da identidade ao longo do tempo, como uma construção social que nomeia e classifica seres humanos, em “mais humanos e menos humanos”. O registo social é um mecanismo do racismo estrutural que promove e hierarquiza por meio da ideologia do branqueamento.

As gerações reproduzem os conceitos indentitários ao longo do tempo, criam e recriam mecanismos de sobrevivência e de resistência. O racismo é como “erva daninha” reconfigurando as formatações e violências e muitas vezes passando despercebidas, ou seja, a violência psíquica, por não ser palpável se torna mais difícil de ser percebida.

As dores raciais se conectam na memória coletiva, e é a memória que estabelece os mecanismos de resistência ao longo do tempo. Ampliar a concepção de que o racismo estrutural normatiza os corpos, pode ser uma saída para que as famílias consigam romper o silêncio e buscar mecanismos de construções de suas corporeidades de forma positiva, sem recorrer aos mitos individuais. As gerações se reconstroem e vivenciam experiências raciais e buscam quebrar a bolha na projeção dos filhos.

Os dados apresentados e as análises realizadas demonstraram que: a) O racismo estrutural tem relação com a exclusão social vivenciada desde o início do processo de escolarização, pelas crianças pequenas no microssistema familiar; b) O racismo estrutural presente nas relações intergeracionais prejudica o desenvolvimento escolar de crianças pretas matriculadas na educação infantil; c) O racismo estrutural perpetuado na escola, tem relação com a falta de percepção dos professores sobre as práticas de racismo naturalizadas e perpetuadas no ambiente escolar.

A pesquisa trouxe um alerta sobre as práticas invisíveis do racismo no ambiente escolar. Mas, também apresenta uma possibilidade de enfrentamento das práticas discriminatórias na educação infantil. A educação antirracista é uma saída para a compreensão dos valores sócio-morais e de respeito que deve ser difundida nas práticas pedagógicas como princípio norteador de valorização da cultura e da história de África e dos povos indígenas.

A aplicabilidade de uma prática pedagógica antirracista na educação infantil deve ser abraçada diariamente para combater os modos silenciosos de atuação racista em nossa sociedade. A Educação Infantil como promotora das primeiras experiências

de escolarização das crianças pode se constituir motor do desenvolvimento e da personalidade e tem como desafio promover uma educação antirracista, rompendo com o sistema gerador de preconceito e de discriminação racial.

Ao entrelaçar o passado e o presente, percebo o quanto os movimentos negros fizeram e fazem por aquelas e aqueles que vieram antes e por aqueles e aquelas que virão. A pesquisa aqui relatada é, de alguma forma, uma consolidação dessa história de luta e resistência, pois, a pesquisa de hoje, colhe os frutos de ontem, pesquisar e analisar os processos do racismo no mesossistema, escola e família, hoje, é uma conquista que só foi possível devido a muitas lutas, que foram travadas para que nossos corpos pudessem ocupar os espaços acadêmicos da graduação e pós-graduação.

Concluir essa pesquisa foi um ato de insistência e de resiliência, demarca as muitas vozes que enfrentei para desnudas práticas silenciosa de racismo nos ambientes institucionais. Demonstra coragem de ressignificar minhas histórias, memórias e vivências, principalmente na ecologia escolar, na qual o racismo institucional se materializa de violências simbólicas afetando o coletivo, afetando corpos infantis e adultos que são negligenciados o tempo todo, a todo tempo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. Companhia das letras, 2009.
ALEIXO, A.C.M. et al. **O preconceito de classe social no livro didático: um estudo apoiado na Epistemologia Genética**. Conjecturas, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 778–791, 2022.

ALMEIDA. I. J. **Presença Negra:** História da caminhada de um Povo em Londrina. Londrina, PROMIC, 2004.

ALMEIDA. S. L. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BATISTA. K. Crianças pretas têm menos acesso à primeira etapa da educação básica. **Mundo Negro**, 2023. Disponível em< https://mundonegro.inf.br/criancas-pretas-tem-menos-acesso-a-primeira-etapa-da-educacao-basica/>acesso dia 11 de dez. 2023.

BAZONI, J. E. da S. **O significado do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem**: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola. 2014. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em< https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4510> acesso dia 08 de agosto de 2021.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. Ilustração Adriana Mendonça. São Paulo. Editora IBEP, 2012.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Disponível em< https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>Acesso em: 2023-07-21.

BERALDO, Maria de Fátima. **Contribuições do movimento negro de Londrina na formulação de políticas públicas (2004-2022)**. 2023. *151 p.* Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGSOC/UEL – Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina.

BHERING, E; SARKIS, A. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner**: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015189080a8032460690d90e8a67354a/1-Modelo_bioecolo769gico_do_desenvolvimento_de_Bronfenbrenner_-_implicac807.pdf. Acesso dia 30/05/2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. S. A, 1989.

_____. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > acesso dia 26 de outubro de 2022.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> acesso dia 26 de outubro de 2022.

_____. **Lei 12.796/13**, 04 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> acesso dia 11 de dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.**

BRASILIA. **O impacto do racismo na infância**. (2010) Disponível em<https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf> acesso dia 04 de maio de 2023.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados (VERONESE, M. A. V. Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The Bioecological Model of Human Development. Chapter 14 in Learner, R (Ed) Handbook of Child Psychology, Volume 1 **Theoretical Models of Human Development** (2006). Disponível em <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf> acesso dia 20/06/2023.

CARNEIRO. S. **Racismo e desigualdades no Brasil.** São Paulo. Selo Negro, 2011. (Consciência em debate, coordenadora Vera Lúcia Benedito).

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, E. dos S. (Org). Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. dos S. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo. Summus, 2001, p. 141-160.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: **Psicologia:**

Reflexão e Crítica. vol.16, n.3, pp. 515-524, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325. Acesso em: 30 mai. 2023 » http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325

DIAS, L, R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** São Bernardo do Campo – SP. Editora Avante, 2022.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Editora UFPR. Disponível em:<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17581/11519>. Acesso em: 27 mai.2023.

DIEESE. **A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho.** Disponível em: < https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html> acesso dia 18/07/2023.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustração Aldo Fabrini. 1ª ed. São Paulo. Editora Companhia das Letrinhas, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

_____. **Revolução africana:** uma antologia do pensamento marxista. Organizadores Jones Manoel, Gabriel Landi Fazzio. São Paulo. SP: Autonomia Literária, 2019.

FERREIRA, K. P. Yá Mukumby: possibilidades de articulações entre o sagrado, o político e o poético. *In*: SILVA, M.N. ; PACHECO, J. Q. **Dona Vilma**: cultura negra como expressão de luta e vida. Londrina: UEL, 2014. p. 39-57.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustração Juliana Barbosa Pereira. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil**: uma breve discussão. Disponível em< https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>acesso em 14 de agosto de 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

GODOY, E.A. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. São Paulo. Unicamp, 1996. (Dissertação de mestrado). Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/109825> Acesso em 08

de novembro de 2022.

GONZALEZ, L; H, HASENBALG, C. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, L.; R, Alex; RIOS, Flavia. **Retratos do Brasil Negro**. São Paulo. Selo negro, 2010.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios, Marcia Lima. Rio de Janeiro. Zahar, 2020.

HASENBALG, C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrick Burglin. Belo Horizonte. Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, 316 p.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo. Elefante, 2019. 380 p.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. Ilustração Vinícius Rossignol Felipe. São Paulo. ática, 2014.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Tradução de Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre. Arte Médicas, 1991.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

LONDRINA, PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Municipal. – Londrina, 2016.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate.** Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p. (.pdf 222 Kb) ou (.odt 45 Kb)

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo. Ed. Anita, 1994.

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

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As** (ABPN), (2012). 4(8). Disponível em< https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246> acesso dia 21/07/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Silvia Helena (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: **pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-65.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

PECHIM. L. Pechim. **Negros morrem mais pela covid-19**: Pretos e pardos também têm mais chance de ser infectados e correm maior risco de hospitalização. Faculdade de medicina, UFMG, 2020. Disponível em< https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>Acesso dia 07 de março de 2023.

POLETTO, M; KOLLER, S. H. **Contextos ecológicos**: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteçãoEstudos de Psicologia I. Campinas I 25(3) I 405-416 I julho -.setembro 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/DycNK6BKd8jJmr5rmJk8P9D/abstract/?lang=pt#> acesso dia 30/05/2023.

ROSA, S. **Os tesouros de Monifa**. Ilustração Rosinha. 1ª ed. São Paulo. Editora Brinque-Book, 2009.

SÃO PAULO. **Solano Trindade**. Museu Afro Brasil, 2014. Disponível em<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade>acesso dia 07/04/2023.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. Porto Alegre: Cortez editora, 24ª

SILVA, Â; OLIVEIRA, F. N de. Discriminação racial e a ecologia de desenvolvimento de crianças na Educação Infantil: um balanço de produções dos últimos cinco anos nos portais SCIELO BR e BDTD - CAPES: Racial discrimination and the ecology of child development in early childhood education: a balance of productions of the last five years in the portals SCIELO BR and BDTD - CAPES. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6949. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, R. J. **Atitudes que podem contribuir com a promoção da igualdade racial no contexto escolar.** Disponível em > https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=1427 > acesso dia 26 de outubro de 2022.

SILVA, T. D. **Resiliência e escolarização:** significações acerca da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola à luz da perspectiva bioecológica. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em< http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210532 >acesso dia 02 de agosto de 2022.

SOUZA, A. E. P. **Sociabilidade e território: o cotidiano do negro em Londrina-PR.** Encontro Aunal da ANOCS, Água de Lindóia - SP. Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-36-encontro/gt-2/gt06-2/7892-sociabilidade-e-territorio-o-cotidiano-do-negro-em-londrina-pr/file>acesso dia 07 de março de 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para as famílias

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Mora em casa própria ou alugada?
4. Quantas pessoas moram na mesma casa?
5. Segundo o IBGE a população brasileira é formada por diferentes povos, e definem as etnias por pessoas: brancas, pretas, pardas, amarelas, indígenas. Como você se define?
6. Você professa ou pertence a alguma religião? Qual?
7. Para você o que é racismo?
8. Você já ouviu falar sobre racismo estrutural?
9. Você acredita que na sociedade brasileira existe privilégio de gênero e de cor?
10. Você já vivenciou, ou conhece alguém que já tenha vivenciado alguma forma de preconceito, ou discriminação racial? Pode relatar?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para as professoras e gestão

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Mora em casa própria ou alugada?
4. Quantas pessoas moram na mesma casa?
5. Segundo o IBGE a população brasileira é formada por diferentes povos, e definem as etnias por pessoas: brancas, pretas, pardas, amarelas, indígenas. Como você se define?
6. Você participa de alguma religião? Qual?
7. Para você o que é racismo?
8. Você já ouviu falar sobre racismo estrutural?
9. Você acredita que na sociedade brasileira existe privilégio de gênero e de cor?
10. Você já vivenciou, ou conhece alguém que já tenha vivenciado alguma forma de preconceito, ou discriminação racial? Pode relatar?
11. Diante de um conflito de discriminação racial no contexto escolar, ou de sala de aula, qual é a sua atitude? Você pára tudo e debate o tema? Você chama

individualmente para conversar? Você reporta o caso à direção e às famílias para que cuidem disso?

APÊNDICE C- Quadro 10- Produções que analisaram aspectos identitários do racismo relacionado às crianças pequenas

Título	Autoria	Natureza da produção	Data de publicação	Link de acesso
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: A história de Sophia	RAIMUNDO; TERRA	artigo	2021	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/108168
Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra	SANTOS; ROSSETO	artigo	2018	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p157
Formação docente, relações étnico e educação infantil	SOUZA; DINIS	artigo	2019	https://www.researchgate.net/publication/330085480_Formacao_docente_relacoes_etnico-raciais_e_educacao_infantil
Identidade e diferença nos espaços educativos infantis	SOUZA; DINIS	artigo	2021	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7026
Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil	SOUZA; DINIS	artigo	2019	http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n1/1982-7199-ree-13-01-260.pdf
Não é nenê, ela é preta: Educação infantil e pensamento interseccional	SANTIAGO	artigo	2020	https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt
Preconceito e educação infantil: a gênese dos comportamentos segregacionais na primeira infância	GAIDARGI-GARUTTI; ROMÃO	artigo	2020	https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18366
Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetininga-BA: o que dizem as crianças?	SANTANA; MENEZES; PEREIRA	artigo	2019	https://www.redalyc.org/journal/5531/553171426015/html/
O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar	SANTOS	dissertação	2021	http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1234575

A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	SOUZA	dissertação	2019	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11475
Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil	ROGRIGUES	dissertação	2020	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7405
A Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças "Eu so peta. Tenho cacho, so linda, ó"	PEREIRA	dissertação	2019	https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=57245&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1480
Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas	MOREIRA PRIMO	dissertação	2020	https://ri.ufs.br/handle/riufs/14508
Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si	PIRES	dissertação	2020	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216581
Protagonismo de crianças negras na educação infantil do campo: brincadeiras e igualdade de gênero	ARAUJO	dissertação	2021	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3782
Eu quero ser o sol (Re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche	SANTIAGO	tese	2019	http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1090836

Fonte: elaborado pela autora, 2023

APÊNDICE D - Quadro 11- Produções que analisaram a temática do currículo e práticas pedagógicas

Título	Autoria	Natureza da produção	Data de publicação	Link de acesso
Africanidades em transcriações infantis: práticas curriculares e avaliativas	NUNES; GOMES	artigo	2021	https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61590
O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil	SILVA; COSTA	artigo	2019	http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1105
Educação Infantil, antirracismo e multiculturalismo	GONÇALVES; IVENICKI	artigo	2021	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/66014

Educação Infantil: O ensino das relações étnico raciais	BISPO	artigo	2022	https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21220
Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras	ALVES; SANTOS; TEIXEIRA	artigo	2022	http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4897
Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo	NUNES	artigo	2021	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79002
Inquietudes de duas pesquisadoras quanto às reflexões de profissionais da educação infantil diante das relações étnico-raciais e o preconceito face aos imigrantes	MAÇANEIRO; BAILER	artigo	2020	https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106526
O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil	MARQUES; DORNELLES	artigo	2019	https://www.redalyc.org/journal/374/37460130007/html/
Pedagogia da infância no Brasil e na Italia: A criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo	SANTIAGO; SOUZA; FARIA	artigo	2019	https://www.redalyc.org/journal/715/71566554005/html/
As práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro	BRAGA; GONÇALVES	artigo	2020	https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14842
Relações étnico-raciais: valores sociais e culturais na educação infantil	MORAES; GUALBERTO PEREIRA BERNIERI; FÔLHA; ALVES	artigo	2021	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11373
Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma intituição do interior paulista	SANTANA	dissertação	2021	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3967
Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e práticas das professoras	ALVES	dissertação	2018	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9831
Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi-TO.	SUZUKI	dissertação	2019	https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1193

Formação da personalidade racista no contexto formativo: um estudo de caso a partir do campo de estágio	RANDO	dissertação	2021	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3664
Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma educação antirracista e decolonial na educação infantil	SOUZA	dissertação	2018	https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12122
O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	FRAGA	dissertação	2019	https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23111
Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.	SANTOS	tese	2018	https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10277
Diversidade étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	CARVALHO	tese	2018	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55870?show=full
Relações étnico-raciais na Educação infantil: Contribuições da teoria das representações sociais	COSTA	tese	2019	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18995?locale=pt_BR

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022