



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**DANIELLE SANTANA DO CARMO SANTOS**

**ESTIGMAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO:  
RELAÇÕES DE (DES)AFETO ENTRE EDUCADORAS E CRIANÇAS NEGRAS  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

SALVADOR

2022

**DANIELLE SANTANA DO CARMO SANTOS**

**ESTIGMAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO:  
RELAÇÕES DE (DES)AFETO ENTRE EDUCADORAS E CRIANÇAS NEGRAS  
NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação - *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR

2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237e Santos, Danielle Santana do Carmo

Estigmas raciais na educação: relações de (des)afeto entre educadoras e crianças negras no processo de ensino aprendizagem / Danielle Santana do Carmo Santos. - Salvador, 2023.

81 fls.

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2023.

1.Afetividade na escola . 2.Escrevivência . 3.Estigmas raciais . 4.Infância negra. 5.Racismo escolar .

CDD: 372

**DANIELLE SANTANA DO CARMO SANTOS**

**ESTIGMAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO:  
RELAÇÕES DE (DES)AFETO ENTRE EDUCADORAS E CRIANÇAS NEGRAS  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação - Campus I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 15 de dezembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

---

Prof. Mestre Antônio Cosme Lima da Silva

---

Prof. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba

*A todas as mulheres negras que contribuíram e contribuem para minha formação pessoal, emocional, acadêmica e profissional.*

## AGRADECIMENTOS

Tem uma frase do astrônomo Carl Sagan que me acompanha desde os 17 anos. Ela diz: “Se você quiser fazer uma torta de maçã do nada, você deve primeiro inventar o Universo” (SAGAN, 1980, p. 218). Para construir algo, por menor que seja, faz-se necessário direcionar o olhar para o início, voltar-se ao começo. Assim sendo, agradeço a Deus, por ter me concedido o dom da vida e por ser meu refúgio e amparo. Agradeço, também, aos meus ancestrais, por terem resistido e, dessa forma, permitido que hoje eu pudesse ser uma escritora, ou seja, narradora das minhas vivências.

Em seguida, manifesto a imensa gratidão que tenho àqueles a quem o Senhor confiou minha vida: meus pais, Domingas Santana e Lázaro Nonato. Meu pai e minha mãe, não existem palavras o suficiente no mundo capazes de demonstrar o amor e a gratidão que tenho por vocês, pelo amor, apoio, paciência e, principalmente, por não me deixarem esquecer que sou capaz de tudo que me proponho a fazer. Agradeço àquela que me criou, Dona Creuza, tia, avó, madrinha e mãe. Minha vó, a você devo tudo que sou. Gratidão, também, à Karolina, minha pequena Chaiene, por, mesmo sem ter noção, ser meu principal impulso. Chay, essa pesquisa é por e para você.

Difícilmente traçamos alguma jornada sozinhos, por esse motivo, certifico aqui agradecimentos às minhas colegas-amigas, preciosidades que ganhei da Universidade do Estado da Bahia, Andréa Costa e Fernanda de Oliveira, que me acompanharam desde o primeiro semestre e nunca me permitiram desistir. A todos os meus amigos de infância e da vida, na pessoa de Ana Camila, meu muito obrigada. Solzinho, obrigada por me mostrar que minha sensibilidade é uma característica admirável e símbolo de força. Gratidão, também, ao meu benzinho, Guido Kroger, por me cuidar e me fazer rir sempre que preciso. Você me motiva e me inspira. Espero que seja sempre assim: sem tréguas!

Por fim, não poderia deixar de demonstrar minha gratidão àqueles que me formaram, aos docentes que, durante a minha trajetória educacional, verdadeiramente me enxergaram. Agradeço a todos, na pessoa da minha orientadora Cláudia Pons Cardoso, por ter tornado esse processo muito mais leve do que poderia imaginar, por ser respeitosa e acolhedora. Gratidão à Universidade

do Estado da Bahia, por ter sido sinônimo de conforto, aprendizado, expansão pessoal e acolhimento durante todos esses anos.

*“Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura”.*

***bell hooks***

## RESUMO

A afetividade é imprescindível durante o processo de ensino-aprendizagem, portanto, compreender como ocorrem as relações afetivas entre docentes e crianças negras, no contexto educacional da sociedade brasileira, institucionalmente racista, é oportuno. Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem por objetivo investigar os impactos dos estigmas raciais nas relações de afetividade de crianças negras na escola. A metodologia utiliza a narrativa autobiográfica, tendo a Escrivência, de Conceição Evaristo, como chave de leitura em diálogo com a pesquisa bibliográfica. As memórias das vivências e experiências com o racismo no âmbito escolar da autora deste TCC são entrelaçadas e tangenciadas com o pensamento de diferentes autores e autoras da Psicologia, Sociologia da Infância, da Educação e das Relações étnico-raciais, visando ampliar as reflexões sobre as experiências escolares de crianças negras. Os resultados apresentados mostram que os estigmas raciais interferem na relação de afetividade entre docentes e crianças negras e, conseqüentemente, influem no processo de ensino-aprendizagem e autoimagem dessas crianças. Apenas através de uma educação antirracista será possível reverter a estrutura racial brasileira e transformar o cenário de desigualdades raciais e sociais, que exclui e discrimina crianças negras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade na escola. Escrivência. Estigmas raciais. Infância negra. Racismo escolar.

## ABSTRACT

Affectivity is essential during the teaching-learning process, therefore understanding how affective relationships between teachers and black children occur in the educational context of Brazilian society, which is institutionally racist, is opportune. With a qualitative approach, this research aims to investigate the impacts of racial stigmas on the affective relationships of black children at school. The methodology uses the autobiographical narrative, having the *Escrevivência*, by Conceição Evaristo, as a reading key in dialogue with the bibliographical research. The memories of experiences with racism in the school environment from the author of this Term paper are intertwined and tangential with the thoughts of different authors of Psychology, Sociology of Childhood, Education, and Ethnic-Racial Relations, aiming to broaden reflections on the school experiences of black children. The results presented show that racial stigmas interfere with the affective relationship between professors and black children and, consequently, influence the teaching-learning process and the self-image of these children. Only through an anti-racist education will it be possible to reverse the Brazilian racial structure and transform the scenario of racial and social inequalities, which excludes and discriminates against black children.

**KEYWORDS:** Affectivity at school. Black childhood. *Escrevivência*. Racial stigmas. School racism.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNPETI	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RI	Racismo Institucional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 ESCRREVENDO VIVÊNCIAS: A POTÊNCIA ANCESTRAL DAS PALAVRAS</b> .....	14
2.1 MEMÓRIAS MINHAS, PALAVRAS DELAS.....	14
2.2 ESCRREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO: ENTRELACANDO MEMÓRIAS, TRAJETÓRIA NARRATIVA E RACISMO.....	20
<b>3 CRIANÇAS NEGRAS E SUBJETIVIDADE FERIDA PELO RACISMO</b> .....	25
3.1 REVISITANDO A HISTÓRIA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL..	25
3.2 RAÇA E CLASSE DEFININDO O SER CRIANÇA.....	33
<b>4 OS ESTIGMAS RACIAIS DESAGUAM NO CHÃO DA ESCOLA</b> .....	44
4.1 O AFETO ATRAVESSA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4.2 AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	55
4.3 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	64
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

Sonho com o desenvolvimento desta pesquisa desde o 5º semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. O tema surge para mim durante uma aula da disciplina de Psicologia e Desenvolvimento, no decorrer de uma discussão sobre teoria da Aprendizagem Significativa, defendida por David Paul Ausubel. O autor enfatiza a afetividade como alicerce importante para que aconteçam saltos de aprendizagens. Ao descobrir que também alguns teóricos da psicologia, como Jean Piaget e Henri Wallon, defendem a presença da afetividade durante o processo de aquisição do conhecimento, pois para eles a inteligência e a afetividade andam juntas, comecei a me questionar se, na infância de crianças negras, que tanto sofrem com o racismo, a afetividade se faz presente em seu processo de aprendizagem, e, caso não faça, quais os prejuízos.

Ao iniciar o curso de Pedagogia e voltar o olhar para momentos da minha educação escolar, passei a me sentir incomodada com algumas lembranças. Em minha infância, durante os anos escolares, sofri várias violências no ambiente escolar como exclusão e críticas às minhas feições. As memórias que tenho, em sua maioria, são de situações traumáticas de momentos de exclusão e solidão. Alguns primos, também negros, chegaram a desistir dos estudos por não se sentirem parte da escola, por serem excluídos dos espaços escolares. A partir dessas experiências, e ao cursar Pedagogia, pude perceber que instituições escolares podem se tornar espaços de violência para crianças negras porque elas têm, em suas vivências, o marcador racial.

O afeto é essencial para a aquisição de conhecimentos. Conforme Wallon (2002) afeto e inteligência coexistem simultaneamente, e é através da relação com o outro que há a construção do eu, ou seja, a condução pedagógica precisa viabilizar o desenvolvimento completo dos alunos, associando afeto à aprendizagem para que ela seja, de fato, efetivada. Para Wallon, a afetividade e a cognição são indissociáveis, elas trabalham em alternância para gerar aprendizagens. A teoria walloniana afirma que esse processo se dá durante toda a vida do indivíduo (GRANDINO, 2010).

Contudo, nem sempre as instituições escolares refletem o cenário idealizado por Wallon, principalmente quando tangenciamos afetividade, aprendizagem e racismo. O racismo (SILVA, 2001), disseminado no Brasil durante o período escravista, é uma ideologia em que um grupo oprime, inferioriza e desumaniza outro e perpetua a reprodução a fim de preservar os privilégios dos que oprimem. Na sociedade brasileira, a distorção da imagem de pessoas negras é a estratégia utilizada como forma de perpetuar um perfil estigmatizado do negro em detrimento de uma imagem sempre positiva associada a pessoas brancas e tais ideias permeiam o imaginário de toda a sociedade.

Martin (1986, p. 147) afirma que estigma “[...] são marcas desacreditáveis que são estabelecidas por outras pessoas em encontros sociais e em envolvimento afetivos”. Tais estigmas atingem toda a vida de pessoas negras, inclusive durante a infância. E a escola, por ser uma instituição social também é um ambiente propenso a manifestações de produção e reprodução de estigmas raciais, que ferem a autoestima de crianças negras. As práticas racistas que acontecem em nossa sociedade se refletem nos ambientes escolares, e os estigmas raciais presentes na infância de crianças negras podem interferir na vida escolar delas, pois um espaço que enquadra e exclui em decorrência de ideias raciais pré-concebidas, preconceituosas e discriminatórias tende a prejudicar o sucesso escolar dos estudantes.

A escola deve ser um espaço de acolhimento, entretanto quando tais ideias permeiam as relações entre professora e alunos, o ambiente escolar pode tornar-se nocivo ao desenvolvimento de crianças negras. O (des)afeto está presente em todas as relações cotidianas, e nos vínculos construídos em ambientes escolares, entre professora e alunos não é diferente. Quando há uma relação de amorosidade entre professora e alunos, o ambiente escolar cria ambiência para gerar aprendizagens significativas. A presença da afetividade na relação professora e alunos é um pilar importante no processo de ensino aprendizagem. À docente não cabe se limitar em mediar apenas o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, é necessário que possibilite, também, o desenvolvimento das esferas emocionais e sociais.

Nesta pesquisa, utilizarei a expressão professoras e docentes, no feminino, para me referir a todo corpo docente, pois compreendo que o cenário pedagógico no Brasil na educação básica, principalmente na Educação Infantil, possui um número maior de mulheres do que de homens. O Censo Escolar de 2020 mostrou que as

mulheres representam cerca de 96% da docência em Educação Infantil e 88% no Ensino Fundamental.

Então, a partir de angústias em torno das minhas vivências educacionais, enquanto criança negra, emerge o tema da pesquisa na qual, inicialmente, pretendia realizar entrevistas com outras pessoas negras com o intuito de coletar dados acerca de suas experiências educacionais e verificar se notaram, em algum episódio escolar, o fator racial influenciando suas relações afetivas. Contudo, em circunstâncias da pandemia de Covid de 2019, não pude ter acesso a escolas para realização de uma pesquisa de campo. Desta maneira, o caminho que encontrei foi agarrar-me à Escrivivência de Conceição Evaristo, pois minha escrita, enquanto mulher negra, vivendo em diáspora, apesar do cunho individual, é uma escrita coletiva. Assim, através de minhas próprias lembranças e memórias escolares fundamento a construção desta pesquisa, ampliando as reflexões, generalizações e resultados.

Desse modo, esta pesquisa não é apenas sobre mim, mas, sim, sobre outras meninas negras que, como eu, vivenciam e experimentam do amargor do racismo em todas as suas relações interpessoais, principalmente na escola, *lócus* de reflexão da pesquisa. Uma consequência do racismo é inviabilizar acessos, através dos estigmas raciais, taxar pessoas negras como incapazes e gerar em nós a sensação de que precisamos ser excelentes, isso torna nossas trajetórias muito mais exaustivas do que deveriam ser. Essa será a primeira defesa de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso da minha família e, em breve, será o primeiro diploma. A escrita desta pesquisa espero que seja um processo de cura e a abertura de caminho para os meus. E que eu possa contribuir para que suas trajetórias sejam menos extenuantes.

Para chegar à finalidade da pesquisa, que é investigar os impactos dos estigmas raciais nas relações de afetividade de crianças negras na escola, optei pela abordagem qualitativa, por permitir maior envolvimento de quem pesquisa além de permitir trabalhar com um universo de crenças, valores e ações (MINAYO, 2015). Referente à natureza da pesquisa, será básica, pois aqui proponho uma discussão de conceitos e reflexões acerca das relações de afeto e desafetos de crianças negras na educação infantil. É também exploratória, pois tem como objetivo esclarecer conceitos e ideias, pautando-se em uma revisão da literatura para isso (GIL, 2008). A metodologia é desenvolvida através da pesquisa bibliográfica, revisão

de material já publicado sobre o tema, isto é “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, pg. 44) e da narrativa autobiográfica, na qual minhas próprias vivências são refletidas e interpretadas por conceitos de teóricos da Psicologia, Sociologia da Infância, e da Educação e Relações Étnico-Raciais.

Foi em minha trajetória universitária que, ao entender a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, emergiu o desejo de entender quais os prejuízos e impactos de sua ausência. Surgem questionamentos: O afeto é importante para o ensino-aprendizagem? De que maneira o afeto está presente na relação de professoras e de crianças racialmente discriminadas? Como os estigmas raciais interferem nessa relação? De que forma a aprendizagem dessas crianças é afetada? Todas essas questões me fizeram chegar ao problema de investigação: Como os estigmas raciais interferem nas relações de afetividade e no processo de ensino-aprendizagem de crianças negras?

Nesta pesquisa, sublinho a perspectiva de Escrivência de Conceição Evaristo (2020) ao resgatar minhas memórias e experiências educacionais, me tornarei, aqui, uma escritora. Para analisar as minhas vivências escolares, recorrerei aos escritos de Eliane Cavalleiro (1998 e 2001), grande contribuidora no estudo racial no contexto educacional da educação infantil. Para entender a afetividade no processo de ensino aprendizagem, a Psicogênese da Pessoa Completa do teórico Henri Wallon (1945). Em relação ao afeto na vida de pessoas negras e práticas pedagógicas antirracistas, emprego as teorias de bell hooks<sup>1</sup> (1994, 2019).

Dessa forma, na segunda seção, retomarei memórias da minha infância tanto no contexto familiar como no escolar, ressaltando as palavras, escritas e ouvidas pelas mulheres do meu entorno, como fonte de formação. Trarei a perspectiva de Escrivência, termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, para definir a escrita de mulheres negras brasileiras, uma escrita diferenciada por advir do grupo mais marginalizado da sociedade.

Na terceira seção, investigarei as conceituações de infância durante a história e como se deu no Brasil. Após observar os conceitos, analisarei como são vistas as

---

<sup>1</sup> Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista e ativista antirracista estadunidense. Publicou mais de 30 livros e numerosos artigos acadêmicos, apareceu em vários filmes e documentários. O nome adotado é em letras minúsculas a partir de uma postura própria, sendo um posicionamento político.

infâncias brasileiras e como o ser criança é definido no Brasil. Logo mais, irei focar minha atenção na infância negra, e examinarei as influências dos estigmas raciais nas interações sociais destas crianças.

Por fim, na quarta seção, verificarei, a partir das minhas memórias do contexto educacional, como se dão as relações de afeto de crianças negras na escola que, por ser uma instituição social, acaba por reproduzir ações racistas tais quais os estigmas raciais que permeiam o imaginário popular da sociedade brasileira. Logo em seguida, apresento reflexões acerca das minhas experiências tangenciando-as à teorias educacionais e raciais.

## 2 ESCREVENDO VIVÊNCIAS: A POTÊNCIA ANCESTRAL DAS PALAVRAS

Nesta seção, revisito minhas memórias da infância, tanto as do seio familiar quanto as do âmbito educacional. A partir das minhas lembranças reflito sobre os efeitos do racismo em minha trajetória, traço um percurso, não necessariamente linear, pois nem a vida nem a escrita o são.

Em minhas memórias mais distantes, a presença das contações de histórias feitas pela minha mãe ao me pôr para dormir, assim como as reuniões familiares, tendo como figuras principais as mulheres, todas negras, que aconteciam frequentemente na pequena sala da casa, em que moro até hoje, se fazem presentes. Também alguns *flashes* e episódios dos meus primeiros anos escolares e a experiência de ser, na maioria das turmas pelas quais passei, a única ou uma das únicas crianças negras.

A partir do resgate de memórias faço reflexões acerca das minhas vivências, utilizando a lupa racial para, através dela, conceber os desdobramentos do racismo nas relações interpessoais de crianças negras, ocorridas no ambiente escolar. Para contribuir com o texto, trago conceitos como memória, pesquisa autobiográfica, racismo e o conceito norteador da minha pesquisa, Escrivivência, de Conceição Evaristo. Adoto uma perspectiva de pesquisa autobiográfica, utilizo minhas próprias vivências como ponto de partida para reflexões, e o faço ao entender que a escrita de uma mulher negra brasileira não se constitui em apenas uma escrita individual, mas, sim, uma escrita coletiva, pois, ao narrar minha trajetória, narro também a de outras meninas negras, que, até os dias atuais, vivem sob um sistema que propaga atitudes e ideias racistas que vigoram e são disseminadas.

### 2.1 MEMÓRIAS MINHAS, PALAVRAS DELAS

Durante minha infância, minhas noites eram regadas por histórias contadas por minha mãe. Ao acariciar minhas pernas, enquanto me colocava para dormir, ela contava histórias de cunho religioso católico e as misturava às suas vivências dentro do Terreiro de Candomblé, cuja líder religiosa era Dona Edite, sua mãe. Eu só conheci minha avó, Dona Edite, através dos relatos da minha mãe, pois ela faleceu anos antes do meu nascimento. Apesar de não termos vividos no mesmo

tempo-espaço, através das palavras com que minha mãe me embalava todas as noites pude conhecer a mulher caridosa, a benzedeira que tinha fila na porta, a Mãe de Santo de respeito, a lavadeira de ganho, que fazia de tudo pelos filhos biológicos e adotivos.

Eu lembro de minha casa sempre estar cheia, os cômodos, que durante o dia eram amplos para minhas brincadeiras junto aos meus primos, à noite se tornavam apertados para acomodar tantos corpos. Lembro-me da minha tia, irmã mais velha da minha mãe, que me adotou como neta, e quando aprendi a dizer as primeiras palavras, logo a nomeei de “minha vó”. Minha tia, que tomou o posto de vó, conhecida como Dona Creusa, foi quem me criou, era com ela com quem eu passava a maior parte do meu dia, pois pegou para si a responsabilidade de cuidar de mim enquanto meus pais trabalhavam. Ela adorava novelas e amava narrar as tramas para mim. Foi ela quem me viu ler pela primeira vez. Aos 6 anos de idade, li um anúncio na tv, durante o intervalo de uma novela e outra, a pequena “Dan”, como ela me chamava, lia suas primeiras palavras, e desde aquele dia nunca mais parou.

Cresci vendo minhas tias e minha mãe se reunindo para falarem de suas infâncias, para contarem suas histórias para mim e aos meus primos. Apesar de não ser candomblecista, cresci num Terreiro, e lá aprendi a importância que a palavra tem. Através da cultura oral de povos africanos, ao chegarem ao Brasil, negros africanos em diáspora puderam resistir, passando para seus descendentes elementos de sua cultura e religiosidade. Diferente de outras religiões que recorrem a livros, no candomblé, os principais ensinamentos são ensinados através da oralidade e na experiência do dia a dia.

Iniciei minha trajetória escolar aos 3 anos, e em pouco tempo já me via encantada pelo universo das palavras, tanto as ditas como as lidas. Minha mãe fala com orgulho que todo fim de tarde, ao chegar em casa, eu relatava o que tinha vivenciado na escola naquele dia. Agora tinha minhas próprias histórias para partilhar e misturar às dela. Gostava de falar, e logo mais aprenderia a apreciar também a escrita, pois já demonstrava que tinha entendido uma das grandes dádivas da vida: a importância das palavras.

Ao relatar algumas vivências ao chegar em casa, fui percebendo, desconfortavelmente, que algumas situações não eram positivas como a vez em que ouvi de uma professora que eu “não tinha mais idade para brincar de boneca”, ou quando ouvi duas professoras rindo do meu cabelo crespo e comentando que “ali

não devia entrar nem água”. Através das palavras escutadas e dos relatos que realizava ao chegar em casa, percebi como era necessário oralizar os pequenos “desconfortos” vividos no ambiente escolar, naquele momento ainda não sabia nomear como racismo. Por meio da minha fala, pude sistematizar e elaborar as situações vividas e, além disso, podia contar com a ajuda de meus pais para confrontar os envolvidos nas situações e me defender.

Desde muito nova, escutava de meus pais que a única herança que tinham para me deixar era a educação. Meu pai, carteiro, e minha mãe, na época, auxiliar de serviços gerais, não tinham condições de arcar com todas as despesas das escolas em que estudei, a prioridade deles era arcar com a mensalidade ao invés de investir na compra dos módulos e livros didáticos. A sensação de que precisava correr atrás era frequente, e, aos poucos, fui percebendo que meu corpo feminino e preto era sinônimo da expressão “correr atrás”. Mulheres negras precisam correr atrás para ter o mínimo, para romper ciclos, para ocupar espaços, para ter acesso.

A desigualdade racial proporciona que na corrida da vida, pessoas negras tenham que se esforçar muito mais para conseguirem chegar minimamente perto dos privilégios ofertados sem esforço às pessoas brancas. Esse esforço gera em nós a sensação de que estamos sempre atrás, literalmente. Enquanto crescia, fui compreendendo a educação escolar como um grande bem, da qual deveria cuidar com carinho e dedicação, pois através dela poderia acessar e ocupar espaços, contudo, a escola nem sempre era um lugar seguro e confortável.

A figura feminina tem grande presença na minha casa, e, ao adentrar o ensino infantil, pude perceber que também naquele espaço o feminino era muito presente. As expectativas diante do novo mundo que a escolarização me oferecia eram baseadas no amor que bell hooks nos relata: “quando eu era criança algumas mulheres negras me amaram de forma ‘incondicional’. Assim aprendi que o amor não precisa ser conquistado. Elas me ensinaram que eu merecia ser amada; seu carinho nutriu meu crescimento espiritual” (bell hooks, 1994, p. 11). Com o tempo, fui percebendo as sutilezas do racismo, que se apresentavam no tratamento diferenciado, nas piadas, nos cochichos e até mesmo no silêncio das professoras diante de situações racistas que vivenciei.

Quando iniciei a descoberta e a decodificação dos signos gráficos, meu pai passou a me presentear com gibis e, religiosamente, todo sábado chegava em casa com uma edição nova que viria a ser meu mergulho literário da semana. Ele

acreditava que através da leitura eu poderia ganhar o mundo e, de certa forma, ele estava certo. No começo da adolescência, por volta dos 11, 12 anos, passei a ler fantasias infanto-juvenis. Das fantasias passei para as ficções e lá permaneci. As ficções, principalmente os romances *clichês*, daqueles que a gente já começa sabendo qual será o final, eram minha categoria literária favorita. Vivia em bibliotecas e livrarias, passava horas selecionando o próximo mergulho, pois adorava ficar submersa naquela imensidão de palavras.

Contudo, aos 16 anos comecei a me sentir estranha e incomodada com as leituras que fazia, naquele momento ainda não sabia, mas em breve conseguiria nomear aquele incômodo como: falta de representatividade racial no que lia. Durante o Ensino Médio vivenciei uma verdadeira ambiguidade, se por um lado eu estranhava não me ver representada em papéis de protagonismo nos romances, por outro, me sentia totalmente angustiada e, por vezes, envergonhada quando a temática das aulas do colegial era sobre o período escravista.

Ter a imagem de pessoas negras associadas apenas a este período, retirando o protagonismo dos negros africanos escravizados como agentes construtores da sociedade brasileira me causava sensação de desconexão. Encontrar nos livros didáticos e reforçados nas falas de professores o lugar do negro apenas como escravo e subalterno ou como subversivo me deixava irada de uma forma que ainda não sabia expressar com clareza. Somente ao iniciar o curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia, foi que comecei a olhar o mundo ao meu redor com outros olhos, pois foi lá que iniciei meu letramento racial e onde comecei a ter contato com produções de escritoras negras, e quando aprendi, de fato, a dar profundos mergulhos literários, pois entrei em contato com escritas em que me identificava e que contribuíram para minha formação identitária e social.

O investimento financeiro que meus pais fizeram ao me pôr em escolas particulares, somado aos meus esforços, me possibilitou um pouco de vantagem na corrida da vida em que sei que corpos parecidos com o meu estão sempre atrás. Essa corrida me levou a uma das maiores conquistas da minha vida: adentrar a universidade pública. Oriunda de uma família, em sua maioria, composta por pessoas que não concluíram o ensino básico, sou a primeira da minha família materna a iniciar um curso superior. Se minha paixão pelas palavras já era grande durante minha vida escolar, em minha vida universitária transformou-se em bote salva-vidas. Logo nos primeiros semestres do curso aprendi para além de conceitos

e metodologias educacionais, experimentei analisar as minhas próprias vivências educacionais pela perspectiva racial, de gênero e socioeconômica.

Se durante minha trajetória escolar não soube nomear os desconfortos, as angústias, a vergonha e a tristeza, na universidade aprendi a dar nome a cada uma daquelas sensações e passei a fazer diferentes leituras das minhas experiências. Compreender-me enquanto mulher negra numa sociedade racista e misógina, inicialmente, me causou raiva e revolta; com o tempo, passei a canalizar a raiva em fonte produtora de conhecimento e comecei a estudar mais acerca do racismo e seus reflexos na sociedade brasileira e, principalmente, no âmbito escolar.

Se, na adolescência, minha categoria literária favorita, os romances, não estavam mais suprimindo minhas necessidades e expectativas, após iniciar meu letramento racial e buscar por autoras negras e livros com protagonismo negro, me deparei com um cenário literário tímido, porém pude me enxergar pela primeira vez nos romances da jamaicana-americana Nicola Yoon, na crua retratação do racismo americano, e da potência negra através da também escritora Angie Thomas, no toque nigeriano associado ao afro-americano da autora Chimamanda Adichie e, verdadeiramente, me encontrei nos livros da escritora britânica Talia Hibbert, que aborda em seus romances questões raciais e de gênero, e retrata também pautas como ansiedade, dor crônica e espectro autista em pessoas negras.

O despertar para as estruturas sociais e políticas a minha volta, incentivado pela ampliação de repertório que a universidade me proporcionou, me motivou a buscar autores negros que tratassem de pautas raciais em seus mais diversos contextos. Muitos me ajudaram nesse processo, como Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga e Silvio Almeida, mas foram as escritoras negras que me ajudaram no processo de elaboração e fortalecimento do meu orgulho racial e ancestral. As escritoras negras que têm me acompanhado nesse processo de reafirmação são como a memorável bell hooks, Sueli Carneiro, Angela Davis, Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus. Contudo, é através da escrita de Conceição Evaristo que recupero memórias profundas. Michel Pollak define memória como sendo

[...] um elemento constituinte da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

Ao ter acesso às obras de Conceição Evaristo me senti de volta ao passado, na minha mais tenra idade, quando minha mãe era minha relatora de vivências. Em seus escritos, a autora, Conceição Evaristo, cunha o termo *Escrevivência* que é “[...] uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (EVARISTO, 2017, p. 7-8). Escrita essa produzida a partir de vivências e experiências de mulheres negras brasileiras que têm suas vidas atravessadas pelo racismo e, por conta dele, são marginalizadas em todos os espaços sociais.

Desta forma, opto pela construção de uma pesquisa autobiográfica pois ela “[...] estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos, mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524-525). Deloroy-Momberger ainda ressalta que a autobiografia consiste em “[...] uma atividade mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com o mundo que o rodeia” (op. Cit., 2012, p. 525). Resgatar memórias e transcrevê-las é um exercício que fornece compressão das situações vividas e, em algumas situações, cura.

Compreendendo a pesquisa autobiográfica e minha escrita como uma narrativa, como inerente ao processo de conhecimento de si e do mundo. Dito isso, emprego-a numa perspectiva escreviente, pois sei que quando escrevo estou “[...] lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 531). A escrita escreviente não é individual, mas coletiva pois “[...] ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, pg. 35).

Aproximar e tangenciar a escrita autobiográfica à *Escrevivência* de Conceição Evaristo é tornar possível a escrita de mulheres negras ser utilizada como epistemologia acadêmica. Comumente, na academia, encontramos um cenário eurocêntrico, em que é majoritária a escrita de homens brancos. Portanto, através de uma escrita que não é narcísica, mas, sim, coletiva, aplico a *Escrevivência* como chave de leitura das minhas vivências educacionais, tornando esta pesquisa autobiográfica e, também, uma escrita escreviente.

A Escrivivência de Conceição Evaristo me impulsiona a olhar para minha infância, para os momentos que vivenciei com as mulheres que me cercavam em casa e nas escolas pelas quais passei e me fazem analisar as histórias e as vivências que nesses espaços experimentei. Com minhas tias e minha mãe, aprendi a importância da fala. Na escola, aprendi que ao decodificar aqueles signos eu, automaticamente, ganhava poder, o poder transformador de ampliar, através da minha escrita, as vozes das mulheres que vieram antes de mim.

Quando penso nos momentos que mais marcaram minha infância, lembro das palavras. Na fase adulta, tenho aprendido com tantas escritoras negras a liberdade possibilitada pela escrita. As palavras das minhas ancestrais se misturam às minhas vivências assim como minhas vivências estão entrelaçadas às delas e de tantas outras meninas negras brasileiras. Por isso, aqui fiz um apanhado de memórias importantes para a construção do meu eu, que em breve terei o título de Licenciada plena em Pedagogia, o primeiro diploma da família. As palavras ouvidas em casa, projetadas pela minha mãe e tias, contribuíram para minha formação pessoal e emocional. As palavras ouvidas na escola, por vezes machucaram, e me trouxeram até esta pesquisa. As palavras das mulheres negras que participaram da minha formação através das palavras ditas e escritas formaram em mim um emaranhado que é tecido a partir das vivências e da disseminação delas. Dessa forma, nesta pesquisa, o passado se encontrará no presente enquanto busco respostas sobre o futuro.

## 2.2 ESCREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO: ENTRELAÇANDO MEMÓRIAS, TRAJETÓRIA NARRATIVA E RACISMO

Conceição Evaristo, em seus livros, protagoniza a figura mais marginalizada da sociedade brasileira: a mulher negra. O apagamento da mulher negra na história brasileira tem início no período escravista, quando mulheres negras são retiradas de suas comunidades e trazidas, à força, para servirem como mão de obra na construção do que hoje compreendemos como Brasil. O período escravista tirou daquelas mulheres a liberdade de se comunicarem com suas línguas ao impor-lhes um novo idioma, o livre-arbítrio de se expressarem religiosa e culturalmente ao subjugar-las à uma nova religião e novos costumes, de viverem em comunidade ao separá-las de seu povo de origem.

Os textos de Conceição Evaristo traçam cenários do período escravista, perpassam pelas comunidades de resistência, pelos reflexos do racismo na atual sociedade brasileira, e pautam-se pela valorização e resgate de experiências através da escrita. O resgate dessas vivências através da *Escrevivência*, que é definida por Evaristo como

[...] uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (2020, p. 30)

Minha escrita hoje é a forma que encontro de resgatar experiências minhas e de tantas meninas negras que vivenciam as marcas do período escravista até os dias atuais. Conforme Evaristo, o termo *escrevivência* foi utilizado pela primeira vez com a intenção de humanizar e dar voz à "Mãe Preta", que, em condição de escravizada, submetida pela opressão escravista, tinha que "[...] contar histórias para adormecer os da casa grande" (EVARISTO, 2020, p. 30). Dessa forma, iniciei o tópico anterior lembrando meu ritual de sono no qual minha mãe, mulher preta, me embalava com fatos de sua vida misturada ao sincretismo religioso, entre o candomblé e o catolicismo, que é tão presente no Brasil. Ao abraçar a *escrevivência*, percorro o caminho contrário à desumanização das mães negras e do corpo negro feminino.

A criação do conceito, segundo Evaristo, não foi algo previamente arquitetado por ela. Contudo, ao perceber a dimensão não apenas do termo, mas dos seus sentidos, ela vê a necessidade de conceituá-lo. É a partir do resgate da figura da "Mãe Preta" que Evaristo encontra "[...] a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo" (EVARISTO, 2020, p. 30). E ao fazê-lo, torna possível sua utilização em categorias teóricas e de análise. Utilizar, neste trabalho, a *Escrevivência* de Conceição Evaristo como chave de leitura é oportunizar que vivências marginalizadas ocupem espaços que no passado lhe foram negadas, pois, "[...] conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte". (EVARISTO, 2020, p. 34). Conforme ressalta Sônia Beatriz:

É imprescindível a produção de pesquisas que confirmem reconhecimento e visibilidade à história intelectual de mulheres na Diáspora Africana nas Américas e no Caribe, como sujeitos políticos, face às distintas dinâmicas

sociais e lutas históricas que permeiam as condições de vida e status das populações afrodescendentes nestas regiões; e em particular, atravessadas pelo racismo e suas intersecções em gênero, classe, sexualidade dentro de outros sistemas de dominação (SANTOS, 2015, p.129)

A escrevivência contribui para o levantamento de vivências e experiências sociais que são atravessadas pelo racismo em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Dessa maneira, enquanto mulher preta e futura Licenciada em Pedagogia, utilizo-me da perspectiva para “escrever, viver, se [me] ver”, definição de escrevivência dada por Evaristo ao *Jornal Nero*, em 26 de maio de 2017. Ao escrever sobre minhas vivências, que não são apenas minhas, mas, sim, de outras meninas negras brasileiras, flerto com a potência ancestral, e caminho em direção ao rompimento da dinâmica da história única colonial. Ao não me render aos trâmites de uma escrita colonial, dou margem à emersão de uma escrita decolonial e com isso, favorece vozes que são marginalizadas.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade (COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 10)

Se durante o período escravista o corpo-voz de mulheres negras foi enclausurado, hoje nós encontramos a liberdade através, também, dos signos gráficos, que dentre tantas outras formas de expressão, nos foi negada. Hoje, através da escrita, podemos recuperar não apenas nossas experiências pessoais, mas também nossas vivências coletivas. A escrita de mulheres negras brasileiras não é uma escrita simples e fácil, pois o que escrevemos “[...] não é para adormecer a casa grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). A peculiaridade de uma narrativa advinda de uma mulher negra brasileira é porque nossa escrevivência, traz à tona

[...] a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (EVARISTO, 2020, p. 30-31).

As particularidades da escrita de uma mulher negra brasileira estão enraizadas no período escravista, e que ainda repercutem em nossa sociedade. A

escrevivência é um recorte individual de experiências coletivas. A escrevivência apesar de apresentar um caráter pessoal só tem sentido quando se estende ao coletivo, quando por via da escrita de um, disseminamos vozes de diversos sujeitos. Evaristo compreende a escrevivência como um projeto coletivo que só tem funcionalidade quando o sujeito da escrita se coloca em relação ao outro (EVARISTO, 2020).

Ao compreender que minha escrita não é só minha, mas sim coletiva, resgato minha ancestralidade. Ao refletir acerca da minha trajetória educacional, analiso não apenas as situações de violências como também reflito acerca da profissional que almejo ser, dos espaços que desejo ocupar, dos estereótipos e estigmas que desejo romper. Segundo Evaristo,

[...] a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é de Oxum e de Iemanjá (EVARISTO, 2020, p. 38).

Nossa escrita não é narcísica, pois historicamente buscamos o coletivo. Oxum nos possibilita resgatar a humanidade que ora nos foi retirada enquanto Iemanjá nos integra em comunidade. A escrevivência é a narração do passado, encontrando o futuro no agora. Olhar o passado é um processo que exige coragem e, muitas vezes, a reflexão seguida da escrita é um exercício que promove cura.

Pensar a escrita de mulheres negras como epistemologia é caminhar rumo à transformação social. Minha escrita favorece mulheres que, assim como eu, experimentam situações racistas diariamente e que carregam em si marcas de violências raciais experimentadas no contexto escolar. Quando escrevo e vivo, narro histórias também de outras meninas negras que enfrentam no dia a dia os reflexos do racismo de forma direta ou indireta, pois têm suas vidas atravessadas pelos estigmas raciais que permeiam o imaginário da sociedade e, portanto, afetam diretamente nas relações de afeto dessas meninas, inclusive no contexto escolar. A natureza do conceito de escrevivência apresentado nesta pesquisa “[...] está na relação que essa escrita tem com a trajetória socioespacial de quem a escreve, não se trata da forma como se escreve, e sim sobre o que escreve, de onde escreve e para quem se escreve” (RODRIGUES, 2020, p 12).

Compreendo que as raízes do período escravista até hoje se ramificam nas relações sociais brasileiras e têm influência na construção social da imagem de pessoas negras. As vivências sociais atravessadas pelo racismo geram marcas dolorosas na subjetividade de pessoas negras e na coletividade social brasileira. O racismo é definido por Cunha Jr. (1995, p.149) como “[...] uma prática que reproduz na consciência social falsos valores e falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas”. A ideia da superioridade racial branca coloca o negro em posição de inferioridade, dessa maneira, o senso comum é atravessado pela hierarquização racial, que foi difundida durante todo o período escravocrata do país. Silva (2002, p. 77) afirma que o racismo “[...] acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade e transforma as diferenças em desigualdades”.

O racismo impacta nas relações interpessoais de pessoas negras, portanto, utilizo a escrevivência de minhas experiências escolares como lupa para melhor entender os desdobramentos dos impactos dos estigmas raciais nas relações afetivas e durante o processo de ensino aprendizagem de crianças negras no contexto escolar. Para isso, utilizo memórias de minhas experiências escolares, transformando a escrevivência em chave de leitura para, em diálogo com literatura especializada sobre estigmas raciais, racismo e infância, refletir sobre os impactos dos estigmas raciais no desenvolvimento de relações afetiva de crianças negras durante o período escolar.

### 3 CRIANÇAS NEGRAS E SUBJETIVIDADE FERIDA PELO RACISMO

Este capítulo discute aspectos históricos sobre a definição de infância. Após apresentar as mudanças na conceituação ao longo dos anos, reflito sobre as influências que tangenciam e proporcionam as diferentes concepções de infância no território brasileiro. Ao longo da história um ponto importante que motiva a mudança de olhar sobre a infância acontece a partir do início da escolarização, dessa forma, destaco a conceituação de infância no Brasil relacionada ao surgimento do que hoje compreendemos por Educação infantil, buscando responder às seguintes questões: No Brasil, as desigualdades sociais e raciais definem o ser criança? Diante disso, todas as crianças têm seus direitos garantidos? Possuem os mesmos acessos? São vistas, em suas necessidades básicas de forma igualitária?

Compreendo a importância da Educação Infantil para a formação e desenvolvimento social, emocional e motor do indivíduo, recorro à Psicologia da Educação a fim de captar como as relações interpessoais e a afetividade que auxiliam para o desenvolvimento infantil e contribuem para o processo de ensino-aprendizado.

#### 3.1 REVISITANDO A HISTÓRIA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A construção do conceito de infância passou por modificações, as quais interferiram diretamente na atuação e posicionamento das famílias, instituições escolares e religiosas. A infância é um fenômeno social, ou seja, é uma construção social. A Sociologia da Infância compreende a infância como “[...] uma categoria social do tipo geracional por meio do qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Do século XII ao século XVIII, há poucos registros referentes ao que compreendemos hoje como infância, nesse período as crianças eram compreendidas como adultos em miniatura, e não existia atenção especial em relação às características específicas da fase em que se encontravam. “A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD, 2004,

p.10). Na Idade Média, as crianças eram direcionadas a um ofício o mais breve possível, tinham funções e até mesmo se vestiam tal qual um adulto.

Ariès afirma que a criança era “[...] diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14). Foi durante o período da Renascença que ocorreu a primeira motivação para a diferenciação entre os primeiros anos da vida humana dos anos seguintes, e isso ocorreu através da escolarização institucional. Se, nos períodos anteriores, os conhecimentos e saberes eram passados de forma orgânica, agora, com as instituições escolares, há uma nova reorganização social e um olhar mais atento às crianças. As igrejas passaram a utilizar as imagens de crianças como anjos e a associação delas à pureza e inocência interfere diretamente sob o novo olhar que agora recebem (ARIÈS, 1981).

A partir do século XVIII, a infância começa a ser pensada como uma fase cheia de particularidades e em que se faz necessário orientação e uma educação moral. A Igreja Católica era responsável pelo ensino e a maioria dos professores faziam parte de alguma ordem religiosa.

O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas. (ANDRADE, 2010, p. 128)

No século seguinte, com o avanço da escolarização infantil, as escolas tinham o professor do ensino primário, conhecido como "mestre-escola", como detentor do saber, as crianças eram vistas como um objeto a ser moldado. O século XX vem reformular a estrutura da sala de aula, nesse período as crianças passam a ser o centro do conhecimento produzido, e essa mudança de perspectiva tem grande influência de teóricos da psicologia como Jean Piaget, com sua epistemologia genética, e Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural. Nesse período, a criança passa a ser vista como sujeito ativo e de importância para o seio familiar.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida

muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p.12).

As instituições sociais, escolas, igrejas e famílias mudam frequentemente seu olhar sobre a infância. As crianças “[...] não são excluídas, mas o estatuto, o lugar delas é construído de modo diferente, de acordo com o lugar e o momento” (BROUGÈRE, 2004, p. 14). A infância é criação social e as mudanças em sua concepção acontecem de acordo com o momento sócio-histórico do contexto em que as crianças vivem. Para Sarmento, infância é “[...] relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural” (SARMENTO, 2008, p.7).

O Brasil acompanha as mudanças mundiais acerca das concepções de infância e das transformações na educação. No final do século XIX, com a mudança da Corte portuguesa para o Brasil, uma nova elite chega ao país e ações educacionais são empregadas para atender a burguesia. Há a abertura das primeiras instituições superiores, investimento em ensino técnico, científico e cultural. A escola tinha a função de atender aos interesses e necessidades da classe dominante, composta predominantemente de brancos europeus que foram incentivados a vir ao país com o intuito governamental de 'embranquecimento' populacional. A teoria do embranquecimento da sociedade brasileira pautava-se na ideia de Lacerda, que afirmava ser “[...] lógico supor que num período de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós” (LACERDA, 1911, p 18-19).

As doutrinas raciais já disseminadas na Europa, chegam ao Brasil e são reforçadas através de intelectuais da medicina, sanitaristas, sociólogos e políticos. A pseudociência eugenista teve como principal precursor Renato Kehl, e ele afirmava ser

[...] mister demonstrar e propagar o perigo e as ameaças que pesam sobre a humanidade, devido ao malthusianismo que se alastra de modo assustador entre os elementos das classes favorecidas, em contraste com a procriação desenfreada dos elementos das classes pobres e incultas, onde se conta maior número de incapazes e de degenerados (KEHL, 1929, p. 146-147).

O cenário brasileiro do fim do século XIX era extremamente fértil para a disseminação da pseudociência eugenista, pois em 1888 o Brasil passava pelo processo de abolição da escravidão, tendo, assim, sua maior composição populacional formada por ex escravizados que viviam de forma precária e

desumana. A abolição brasileira foi um mecanismo de extermínio da população negra tendo em vista que não garantiu leis que assegurassem a sobrevivência daqueles libertos pela Lei do Ventre Livre e seguida da Lei Áurea. Para Azevedo

O racismo do século passado não é um elemento onipresente na espécie humana, nem uma distorção encoberta pelas cópulas desenfreadas entre as raças, mas uma construção ideológica, fruto de conjunturas históricas, na qual os interesses materiais das classes dominantes encontraram uma justificativa científica para a importação dos europeus, e a interiorização dos brasileiros (AZEVEDO, 2001, p. 12).

Há uma mobilização por parte da classe dominante que se utiliza da raça como explicação da falta de desenvolvimento do país. A elite afirmava que para reversão do cenário social era necessário que houvesse um “melhoramento de raça” que se daria através do embranquecimento da sociedade. Segundo Oliveira,

Preocupados com essa questão, políticos brasileiros do final do século XIX, guiaram a Política Nacional de *embranquecimento* com a imigração europeia e uma abolição da escravatura feita de forma a empurrar os negros à margem da sociedade. Essa política conservava os negros em condição de extrema pobreza até que se extinguissem devido à mortalidade infantil, desnutrição, doenças e também através de sucessivas miscigenações, ou seja, até que os negros desaparecessem por completo do cenário nacional (OLIVEIRA, 2008, p. 98).

Esse contexto social fez com que intelectuais voltassem seus olhares para a infância mais pobre, composta majoritariamente de ex escravizados e seus descendentes. Segundo Stepan (2005, p. 348), a eugenia no Brasil se deu de forma “estrutural e cientificamente, [...] em termos gerais, com as ciências sanitárias, e alguns simplesmente a interpretavam como um novo ramo da higiene”. A partir desse momento, a educação tem o intuito de modelar a infância a fim de conduzi-la ao que seria o ideal de nação. O atendimento à infância passa a ser assistencialista, tendo caráter compensatório, e é ofertado por viés filantrópico. (SANCHES, 2004)

Ao mesmo tempo que as crianças brasileiras ganham um olhar mais atento, elas recebem também um olhar totalmente preconceituoso e racista. A medicina preventiva tinha intenção de “regenerar” a população brasileira através da educação, adotando uma perspectiva clínica em que atribuía ao sujeito a responsabilidade de sua condição social e histórica. O surgimento do que conhecemos hoje por Educação Infantil nasce da necessidade de atender a população mais pobre,

durante este período, quem dita a educação do país são religiosos e médicos (SANCHES, 2004).

Segundo Sanches (2004), a creche surge para compensar a carência e o que a elite chamava de defasagem sociocultural. Com isso, nasce no Brasil como uma espécie de “asilo para crianças”, sua finalidade era atender aos anseios da nova sociedade, ou seja, nela a instituição era preparada para atender aos filhos dos trabalhadores das indústrias, em sua maioria crianças negras. Em contrapartida a essa realidade, chega ao território brasileiro o conceito *Kidergarten*, que, em português, denomina-se “Jardim de Infância”, que tem o médico alemão Friedrich Froebel como idealizador. O termo Jardim de Infância passa a ser vinculado a instituições que atendem aos filhos da elite branca brasileira, enquanto a creche recebe as crianças que vivem à margem da sociedade. Diferente das creches, nos Jardins de Infância, a educação não era compensatória, mas voltada para o desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo e cognitivo das crianças. Mais uma vez, a desigualdade social sendo validada através da educação. Azevedo declara que o

[...] contraste entre quase a ausência de educação popular e o desenvolvimento da formação de elites, tinha de forçosamente estabelecer, como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevado sobre a grande massa de analfabetos” (AZEVEDO, 1963, p. 560).

O período escravista deixou marcas profundas na sociedade brasileira, inclusive no âmbito educacional. As perspectivas em torno do ensino escolar ainda sofrem muitas influências do racismo científico que se instaurou na educação brasileira a partir do final do século XIX. O século XX reformula a estrutura da sala de aula, e nesse período as crianças deixam de ser objeto para serem produtores do conhecimento, e essa mudança de perspectiva tem grande influência de teóricos da psicologia como Jean Piaget, com sua epistemologia genética, e Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural.

Em nosso país, a infância apenas ganha notoriedade e leis específicas a partir da Constituição Federativa de 1988, que, ao ser promulgada, reconhece a Educação Básica como direito de todas as crianças e adolescentes. O artigo 205 diz que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988, p. 1). Logo em seguida, em 1990, surge no Brasil a primeira lei que reconhece as necessidades específicas da infância e da adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, no artigo segundo, afirma “[...] considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 15).

Além de definir e determinar a idade, o ECA também afirma quais são os direitos que as crianças brasileiras devem ter assegurados.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 15)

E afirma, ainda, que todas as crianças devem ter acesso aos direitos básicos, independente de raça, gênero, classe social ou crença. Após a promulgação do ECA, aconteceu em nosso país a instauração de uma educação voltada para as crianças. Em seguida, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, agrega a Educação Infantil à Educação Básica.

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso, a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1)

A partir do ECA e do entendimento das especificidades da infância, agora garantidas por lei, a educação escolar passa a ser reconhecida como direito básico e deve ser ofertada a todos. À primeira infância é direcionada uma educação com foco no desenvolvimento integral dos indivíduos. A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2011, p. 21) é definida:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, levanta questões referentes às práticas e métodos que por ora apresentavam caráter compensatório, contudo, com a nova concepção de infância, faz-se necessário uma reformulação educacional capaz de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atender para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p.17).

A infância é um período em que há a formação da personalidade, em que há a internalização dos códigos sociais e, também, quando acontecem os primeiros vínculos afetivos. Compreendo a infância como um período em que a criança “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009), ao compreender esses aspectos essenciais da primeira infância e tendo em vista as infâncias brasileiras, durante discussões no curso de Pedagogia da UNEB cresce em mim a necessidade de revisitar a história a fim de encontrar respostas a algumas inquietações sobre estigmas raciais, afetividade e processo de ensino aprendizagem de crianças infância negra.

Enquanto mulher negra, periférica e graduanda em Pedagogia, analisar a História da Educação é, inconscientemente, cruzá-la às minhas vivências, pois “[...] o preconceito racial existe e tem uma especificidade – só pode ser entendido à luz da história e particularmente das relações raciais vigentes durante o regime escravista” (OSÓRIO, 2008, p. 74). Quando tenho contato com a história da construção do país, tornam-se nítidos os porquês das violências que sofri no contexto escolar.

É essencial ter mulheres negras revisitando a história, refletindo sobre as práticas docentes e, principalmente, produzindo literatura. Concebendo esta afirmativa, utilizo-me da escrevivência que permite “[...] a possibilidade de uma

literatura/análise crítica com base afrodescendente, a partir de conceitos e aportes teóricos afro” (SALGUEIRO, 2020, p. 10), para, desta forma, averiguar os impactos dos estigmas raciais em minha trajetória educacional.

A escrevivência não é uma escrita individual, mas uma escrita que alcança a coletividade, e, por meio dela faço-me ouvir e favoreço “[...] outras mulheres a contarem suas histórias e se fazerem ouvidas, deixando de lado o privilégio dado, ao longo dos tempos, a textos, construções e narrativas predominantemente masculina e branca” (SALGUEIRO, 2020, p. 100). A análise social seguida da escrita de uma mulher negra é o alicerce necessário para mudanças nas estruturas sociais que são instituídas através do racismo institucional. Por Racismo Institucional (RI), entendo como um

[...] conjunto de mecanismos, não percebido socialmente e que permite manter os negros em situação de inferioridade, sem que seja necessário que os preconceitos racistas se expressem, sem que seja necessário uma política racista para fundamentar a exclusão ou a discriminação. O sistema nessa perspectiva funciona sem atores, por si só (WIEVIORKA, 2006, p. 168).

Para Almeida, o conceito de RI “[...] foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais” principalmente no que diz respeito à “[...] dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro” (ALMEIDA, 2019, p. 46-47). Segundo Almeida, as instituições reproduzem o racismo por estarem condicionadas à estrutura social, pois elas “[...] 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, 2019, p. 47). A escola sendo uma instituição social carrega em si ferramentas para manutenção desse sistema.

Atualmente, no Brasil, as leis que defendem e asseguram a infância e a educação gratuita para todos são um grande avanço, visto que, há alguns anos, as leis brasileiras legitimam a exclusão e o preconceito racial. Apesar dos avanços com o surgimento de leis, um sistema educacional que promova equidade ainda é incipiente. Em minhas vivências escolares e em minha atuação enquanto estagiária de pedagogia, e hoje enquanto professora regente, percebo que a educação brasileira ainda precisa dar muitos passos a fim de se livrar das marcas deixadas pelo sistema escravocrata que constituiu uma sociedade com desigualdades sociais de acesso e de permanência na escola. O breve apanhado histórico acerca das

mudanças na concepção de infância ao longo dos anos e do surgimento da educação infantil em nosso país, me faz lembrar experiências escolares e compreender os motivos pelos quais elas aconteceram. Dessa forma, a seguir, construo interseções entre o contexto racial brasileiro e minhas próprias vivências enquanto criança negra numa sociedade institucionalmente racista enfatizando minhas vivências em sala de aula.

### 3.2 RAÇA E CLASSE DEFININDO O SER CRIANÇA

A infância por ser a fase das primeiras experiências recebe uma atenção especial de toda a sociedade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 10) afirma que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Compreender infância enquanto um período importante para a formação pessoal e social, além de ser uma fase propícia para o desenvolvimento cognitivo e motor, me leva a refletir se no Brasil todas as crianças têm seus direitos assegurados, inclusive o direito de ser criança.

Segundo Manoel Sarmiento, “[...] ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social, o que ocupa a Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 3). A Sociologia da Infância percebe ao longo dos estudos a necessidade de esmiuçar a sociedade em que a infância analisada está inserida para, dessa forma, ter um panorama real das influências que atravessam as vivências infantis. Fundamentado neste entendimento, analisar o contexto sócio-histórico do Brasil é imprescindível para compreendermos a(s) realidade(s) da(s) infância(s) que se apresenta(m) em nossa sociedade.

A construção do nosso país foi marcada por conflitos, desigualdades e preconceitos. A colonização, com a subjugação dos povos originários, seguida da violenta e desumanizante escravidão de pessoas negras africanas, estabeleceu a estrutura da sociedade brasileira a partir da marginalização destes. Até os dias atuais, é possível perceber os reflexos da gênese da formação do país e um dos aspectos mais acentuados é a relação complexa entre a diversidade racial brasileira e a estrutura racista que é fortalecida pelas instituições sociais.

Apesar da abolição da escravatura ter ocorrido há mais de 130 anos, os reflexos desse período até hoje influem sobre as vivências de pessoas negras. O racismo se ramificou por todas as instituições sociais e todas as pessoas negras brasileiras estão sujeitas a sofrerem por conta dele, inclusive as crianças. Giddens acredita que a infância é

[...] atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, seja no plano sincrônico. No plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos. No plano sincrônico, essas [...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” as formas sociais (GIDDENS, 1984, p. 8).

Falar sobre a existência de infâncias é compreender que cada concepção carrega em si significados, “[...] histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1986, p. 207). Os contextos sociais são o que determinam o ser criança, ou seja, questões de gênero, raça, classe e crenças são o que determinam os modos de vivenciar e experimentar a infância. O modo de se viver este período é o que determina o ser criança.

A criança é um sujeito social que na relação com o outro aprende e se reinventa, imita e cria, sente e deseja. Essa concepção é “[...] produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1986, p. 244). Kramer ainda afirma que

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de

seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Tendo em vista que a criança é um sujeito social e que carrega em si significados e significâncias antes mesmo de compreendê-los, quando direcionamos nosso olhar para as infâncias negras brasileiras fica evidente como suas vivências são tangenciadas por ideias preconcebidas e preconceituosas que as colocam à margem. Em pesquisa, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) revelou que

[...] as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; [...] Com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil crianças nessa idade fora da escola, das quais 330 mil são negras (UNICEF, 2010, p.15).

A distinção entre infâncias de crianças negras e não negras em nosso país tem raízes no período escravista, em que crianças negras eram tidas como objeto de mão de obra e desde cedo serviam à casa grande, enquanto crianças brancas podiam desfrutar do direito de serem crianças. No decorrer da história, crianças negras estiveram em desvantagem social e mais propensas a terem seus direitos violados. Apesar dos direitos legais que a infância ganhou a partir da Constituição de 1988, nem todas as crianças brasileiras são alcançadas por eles, como afirma a Unicef em cartilha informativa acerca dos impactos do racismo na infância, publicada em 2010.

O Brasil tem feito progressos significativos na melhoria da vida de suas crianças. Reduziu os índices da mortalidade infantil, o número de famílias que vivem com renda inferior a um dólar; melhorou e intensificou as políticas de ensino e de assistência às famílias. Contudo, isso ainda não está acontecendo para todas as crianças que vivem no País, especialmente quando observamos a situação de meninas e meninos indígenas e negros. Dentro de uma perspectiva de direitos humanos, essa igualdade é fundamental para que todos se beneficiem igualmente dos progressos alcançados (UNICEF, 2010, p. 5).

As infâncias negras do Brasil estão mais suscetíveis a sofrerem violências, recebem menos educação, são mais vulneráveis à pobreza e falta de acesso à saúde. Segundo a UNICEF (2010, p. 6) “[...] a iniquidade racial na pobreza entre crianças continua mantendo-se nos mesmos patamares: uma criança negra tem

70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca". Dados do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) informam que uma das heranças da escravidão é trabalho infantil em que cerca de 66,1% das vítimas são crianças negras (FNPETI, 2019).

Outro aspecto ainda presente em nossa sociedade é o índice de mortalidade infantil negra. Durante o período escravista “[...] os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos” (GÓES E FLORENTINO, 1999, p. 180). Segundo a Unicef (2019), uma criança negra tem 25% de chances a mais de morrer do que uma criança não negra. Em relação à falta de acesso à educação, a Unicef afirma que crianças negras têm “30% mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária” (2010, p. 6).

Todas essas violações ao direito de ser criança sofridas por crianças negras, estão fundamentadas no racismo vigente e nas ideias e práticas preconceituosas que se instauraram no imaginário coletivo de nossa sociedade. 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 (UNICEF, 2010, p. 5).

O racismo brasileiro tem por característica associações negativas a toda aparência não branca. Para Marcelo Paixão (2000, p. 3), violências racistas acontecem tanto nas entrelinhas como de forma escancarada. O racismo em nosso país é “[...] bastante maleável, chegando-se mesmo a se criar regras de bom comportamento, onde evita-se falar da cor da pele das pessoas chamadas de ‘cor’ e cada qual esconde dos demais os seus preconceitos”. E é nas entrelinhas que as ideias racistas se manifestam e são introduzidas no imaginário popular.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na

universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

No Brasil, a população “[...] continua pensando, através do racismo ambíguo e dissimulado do brasileiro, a esmagar não apenas economicamente, mas, também, psicológica, cultural e existencialmente a grande população não-branca [...]”. Em nosso país, o racismo é “[...] a arma ideológica através da qual os opressores discriminam os não-brancos para manter os seus níveis de privilégio, como, antes, os senhores de escravos da mesma forma procediam” (MOURA, 1985, p. 15). A falta de acesso a direitos básicos é uma das ferramentas utilizadas pelos opressores para manutenção da estrutura racista.

O mito de que em nosso país há uma democracia racial em decorrência da miscigenação também fortalece a disseminação do racismo ao passo que nega sua existência. Durante os momentos de socialização “[...] as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça [...]” e nessa dinâmica “[...] o grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização” (FAZZI, 2006, p.218).

A ideia da supremacia branca, advinda da pseudociência eugenista, coloca a pessoa branca em posição de “padrão socialmente aceito” enquanto a pessoa negra ocupa o lugar do “desvio”. Para Goffman:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1975, p.12).

As interações sociais são palcos para aplicação de estereótipos racistas, e desde a infância os sujeitos sociais começam a internalizar essas condutas de segregação e exclusão racial. O estereótipo “[...] consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os ‘lugares de poder’ a serem ocupados” (GOFFMAN, 1975, p. 27).

A cultura do branqueamento utiliza-se dos estereótipos racistas para firmar e perpetuar o preconceito racial. Os estereótipos refletem a estratégia humana de simplificar e agrupar, eles são o instrumento utilizado para justificar atitudes e comportamentos coletivos (OLIVEIRA, 2002). Geralmente essas generalizações são conduzidas por grupos opressores em detrimento dos grupos oprimidos.

Os estereótipos super generalizados ocorrem com maior frequência quando faltam informações ou conhecimentos adequados. Muitos estereótipos que ocorrem na percepção das pessoas operam em nível das dimensões relativamente insignificantes da percepção interpessoal: cor de pele, feições do rosto, sons do nome e coisas parecidas. (MCDAVID, HARARI, 1980, p. 211).

Os estereótipos estão diretamente ligados a ideias preconcebidas, ou seja, ao preconceito. Esses estereótipos, quando têm recorte racial, justificam a exclusão de pessoas negras e violências raciais. Dos estereótipos surgem os estigmas, que, diferente do primeiro, são sempre negativos. O estigma representa uma marca que descredibiliza o estigmatizado, colocando-o em posição de pessoa nociva e que deve ser evitada. Pessoas negras são categorizadas como “menos capazes”, “sujas” e “violentas”. A criança negra, é uma criança "carimbada" por estigmas. Rondon Filho conceitua o estigma como sendo:

[...] uma designação social que vai além do atributo pessoal e que gera um descrédito ao estigmatizado, interferindo na identidade social desse sujeito quando em interação social. É através do estigma que se designa a normalidade do outro pela depreciação do estigmatizado. Seu conteúdo não é atributivo e sim relacional (RONDON FILHO, 2013, p. 271).

Quando a sociedade constitui critérios para categorizar e avaliar pessoas, gera no imaginário coletivo ideias que determinam o modo de ser e de se comportar, gerando uma dualidade em que apenas um dos lados é visto como positivo, entendido como a norma social. Logo, aqueles que fogem da normatividade imposta, seja ela por diferença de gênero, classe ou raça, recebem estigmas que os depreciam. Goffman afirma que estigma é

[...] referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1975, p. 6).

Tais atributos descaracterizam a individualidade dos sujeitos, pois passa a ser visualizado pela sociedade apenas a imagem estigmatizada que desconsidera a individualidade, subjetividade e personalidade do sujeito. Conforme Goffman,

[...] os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma [...] encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 1891, p. 07).

Os estigmas raciais transformam pessoas negras “em uma pessoa má e perigosa”, elas deixam de ser vistas em [...] “sua totalidade, na sua capacidade de ação e transforma-se em um ser desprovido de potencialidades” (MELO, 2005, p. 1). Ao perderem o poder sobre sua imagem, isso gera uma crise entre a identidade pessoal e a identidade estigmatizada, a primeira diz respeito à imagem real do indivíduo, e a segunda às imagens estigmatizadas que permeiam o imaginário popular. Conforme afirma Melo

A discrepância entre as duas identidades é prejudicial para a identidade social; o sujeito assume uma posição isolada da sociedade ou de si mesmo e passa a ser uma pessoa desacreditada. Em consequência, passa a não aceitar-se a si mesmo. O sujeito passa a ser o diferente, dentro de uma sociedade que exige a semelhança e não reconhece, na semelhança, as diferenças. Sem espaço, sem voz, sem papéis e sem função, não pode ser nomeado e passa a ser um “ninguém”, “um nada”, nas relações com o outro. Não pode ser o sujeito da ação (MELO, 2005, p. 2).

O conflito de identidade fere a subjetividade dos estigmatizados e numa sociedade racista nem mesmo as crianças estão livres de sofrer com essas violências raciais. Para a Unicef, “[...] seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo cor de pele ou aparências” (UNICEF, 2020, p. 5). Logo na primeira infância, a criança utiliza-se de estratégias para se sentir parte do grupo e uma das habilidades que elas apresentam logo cedo é a arte de imitar. Através da imitação a criança se comunica com o mundo ao seu redor. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a imitação:

É o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas a sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade (BRASIL, 1998, p. 21).

É na socialização que a criança percebe as semelhanças e diferenças entre si e o outro, e a partir dessa percepção ela constrói sua autoimagem. Com a reprodução de atitudes e condutas dos adultos à sua volta, as crianças passam a entender o funcionamento das estruturas sociais ao passo que constroem sua própria identidade. Sendo assim, desde muito novas, as crianças negras passam a sofrer com os estigmas racistas, e nas convivências sociais, tanto crianças negras quanto as não negras internalizam ideias de cunho racista.

O controle das imagens é a base fundamental para a manutenção de um sistema de dominação racial (hooks, 2019). As imagens de controle “[...] reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (HALL, 2016, p. 190). Somente ao entender os estigmas raciais enquanto imagens de controle é que compreendemos que “[...] para pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos [...] ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estilhaça” (hooks, 2019, p.35). Desde muito novas, crianças negras, já compreendem o local, à margem, que a estrutura social determina sendo como seu. O não enfrentamento ao sistema racista pode ser danoso durante o processo de formação identitária e da aquisição da consciência coletiva.

Hooks ainda afirma que “[...] a natureza profundamente ideológica das imagens determina não só como as outras pessoas pensam a nosso respeito, mas como nós pensamos a nosso respeito” (hooks, 2019, p. 32). A maneira como o outro a enxerga contribui de forma significativa na formação da autoimagem da criança. A ausência da imagem do negro nas representações sociais positivas introduz no imaginário infantil que a branquitude é o “bonito”, o “interessante”. Ruth Frankenberg define branquitude como “[...] produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos” (FRANKENBERG, 2004, p. 313).

A disseminação de imagens sociais negativas associadas a pessoas negras pode ocasionar exclusão e segregação, pois, tanto a criança negra, para a formação da sua identidade, quanto crianças não negras, para a construção da consciência coletiva, necessitam enxergar nos livros didáticos e de histórias, nas imagens de famílias em retratos, filmes ou desenhos, nos brinquedos e brincadeiras, a diversidade e pluralidade racial e de gênero.

No Brasil, a subjetividade de crianças negras é ferida pelo racismo. A autoimagem é distorcida, a falta de acesso e oportunidades as segregam e as colocam à margem. Ser uma criança negra no Brasil é estar constantemente atenta às situações que possam vir a ser preconceituosas e discriminatórias. É se preocupar constantemente com a aparência numa tentativa de fugir dos estigmas que a marcam como “suja”, “desleixada”.

A preocupação constante em se distanciar dos estigmas faz com que nós, pessoas negras, nos distanciamos de nós mesmos. Ser uma criança negra é, aprender desde cedo que, sim, violências acontecerão em todos os espaços em que estivermos e, por vezes, somos induzidos a normatizar tais acontecimentos justamente pela frequência com que eles acontecem.

As normatizações das violações são internalizadas juntamente com as imagens distorcidas, e quando decidimos que não mais aceitaremos o sistema posto somos colocadas em posição de “agressivas”, “violentas” e “mimizentas”. O racismo é um emaranhado que nos empurra de um lado para o outro quando tentamos nos esquivar, porém, assim como nossos ancestrais, carregamos em nós a força e resistência, encontradas no coletivo, que nos impulsiona e fortalece durante nosso processo de rompimento do sistema que tenta nos dizimar.

A taxas de assassinatos do país mostram elevados números de jovens negros mortos ao ano. Contudo, antes mesmo de matarem nossos corpos, o sistema mata nossa subjetividade, nosso eu, nosso autoamor. Nossa identidade é assassinada quando não nos enxergamos nos lugares, quando não acessamos espaços, quando nos vemos apenas em manchetes de violências e nas prisões. Ter nossa imagem associada à violência, à miséria, à fome é uma estratégia de dominação.

Os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época

colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de matos, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...] No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. A longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante à utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna. Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando do de ordem e segurança sociais. (GONZALEZ, 1979, p. 37).

O racismo brasileiro é reafirmado diariamente dentro das instituições sociais da sociedade. A infância negra é atravessada pelos estigmas raciais e, desde cedo, as crianças internalizam imagens preconceituosas que atrapalham e distorcem no processo de construção de sua autoimagem. Os estigmas raciais também são danosos para as crianças não negras, pois durante sua formação, internalizam as imagens que existem no imaginário coletivo e passam a reproduzir falas e atitudes racistas.

As práticas racistas mantêm essas crianças negras à margem da sociedade, longe do acesso a saúde e mais próximas à mortalidade infantil, a assassinatos e demais violências, distantes do ensino educacional e presentes no trabalho infantil. O racismo impede a permanência de crianças negras na escola, local essencial para seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. A dominação racial força as infâncias negras à margem da sociedade e as estratégias de hegemonia vão desde a exclusão até a destruição da autoimagem.

Somente teremos mudanças na estrutura racial em que põe os estigmas raciais como imagens de controle, quando for “[...] mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhares” (hooks, 2019, p. 39). É uma mudança que precisa ser coletiva, em que todos os agentes sociais necessitam se empenhar para a transformação do cenário. Só ocorrerá conversão

de pensamento quando as instituições sociais se direcionarem para a formação integral de todas as crianças, contribuindo com que crianças negras cresçam e construam sua individualidade e subjetividade sem influência de ideias preconceituosas e, ainda, que crianças não negras não sejam ensinadas a reproduzir racismo, mas sim a respeitar à diversidade.

#### **4 OS ESTIGMAS RACIAIS DESAGUAM NO CHÃO DA ESCOLA**

Abordo nesta seção a importância da afetividade para o desenvolvimento integral das crianças e pauto-me na teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, de Henri Wallon (1945). Em sua teoria, Wallon ressalta o afeto como engrenagem indissociável da cognição. Para ele, é a partir do afeto que o indivíduo consegue suporte para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.

Wallon (1945), ainda ressalta a instituição escolar como um dos principais palcos para que o desenvolvimento infantil aconteça de forma ampla. Na sociedade brasileira, construída em uma base racista, nem todas as crianças são tratadas da mesma maneira dentro das instituições sociais, dentre elas a instituição escolar. Sendo o afeto necessário para o desenvolvimento integral, como se dá o processo de ensino-aprendizagem de crianças negras uma vez que elas têm suas vidas atravessadas pelo racismo e pelos estigmas raciais que as põem à margem da sociedade?

##### **4.1 O AFETO ATRAVESSA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil é um período extremamente importante para a formação humana e social dos indivíduos, nela acontecem as primeiras interações sociais da criança num ambiente exterior à família e os primeiros conflitos, necessários para o seu desenvolvimento, como abordado anteriormente. Nos primeiros anos da infância, as crianças costumam receber bastante atenção, pois necessitam de suporte para executar a maioria das ações, incluindo alimentação e higiene, dessa forma, as primeiras interações, no âmbito familiar, costumam ser pautadas no afeto e no cuidado. A presença do afeto durante essa fase inicial da vida é essencial para o desenvolvimento das crianças, seja no seio familiar ou no contexto escolar.

A interseção entre afeto e o processo de ensino-aprendizagem é uma pauta recorrente nos meios educacionais e de pesquisa. A psicologia tem grande contribuição na introdução de uma perspectiva afetiva no dia a dia escolar. Um dos principais teóricos acerca do tema foi o francês Henri Wallon (1945), que, através de sua teoria, dá ênfase ao desenvolvimento integral dos indivíduos e responsabiliza a escola como uma das principais instituições promotoras do desenvolvimento infantil.

Sua teoria retira a ideia do ser humano como fragmentado e dualista, e traz a perspectiva do ser humano integral. Através dela, o autor dá subsídios a familiares e educadores, para compreender como acontece a dinâmica do desenvolvimento infantil e dessa forma promove uma mediação condizente com as fases em que a criança se encontra. Pautado no materialismo histórico-dialético, Wallon (1945) acredita que o pensamento infantil é marcado por conflitos e crises e que o desenvolvimento infantil acontece de maneira descontínua, com rupturas e resgates. As crises e conflitos não são encarados pelo autor como problemas, mas sim como motivadores do desenvolvimento cognitivo (GALVÃO, 2004).

A Psicogênese da Pessoa Completa promove um estudo integrado no qual enxerga o desenvolvimento infantil através de campos funcionais, sendo eles o afetivo, o motor e o cognitivo. A carga orgânica, que é genética, depende da carga social para que esses campos funcionais (motricidade, afetividade e cognição) possam progredir. Para Wallon, para compreendermos a dimensão do desenvolvimento humano, é primordial conceber a criança como “[...] um ser geneticamente social, um ser biológico que nasce já social e membro de um grupo com cultura e linguagem próprias” (op. Cit., *apud* VASCONCELLOS, 2002, p. 50).

Segundo Wallon (1945), é a partir da afetividade que surge a inteligência. Para o pesquisador, o afeto é um dos principais alicerces da estrutura humana, e para que haja desenvolvimento é necessário à sua presença. O autor retoma em seus escritos a trajetória intrauterina dos bebês e em como, em sua formação uterina, através do corpo da sua mãe, ele é nutrido. Após o nascimento, a simbiose é parcialmente interrompida, pois apesar de não depender unicamente do corpo ao qual estava conectado, o neném agora passa a necessitar de cuidados específicos dos quais ainda não tem estrutura motora nem cognitiva estabelecidas e para desenvolvê-las o bebê se apega às expressões emocionais. As emoções são a primeira forma de comunicação que o recém-nascido experimenta, o choro é o que

comunica aos seus cuidadores desconfortos como dor, fome, frio ou posição incômoda. Gomes e Mello, definem afeto por sendo

[...] àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção (GOMES & MELLO, 2010, p. 684).

A afetividade está presente em todas as interações sociais. As relações humanas são pautadas em emoções, sejam elas de alegria, raiva, tristeza, medo. Desde suas primeiras interações sociais, o ser humano utiliza-se de emoções para se relacionar e é através delas que o indivíduo constrói relações de afeto. Para Bock, “[...] nas manifestações afetivas nós temos consciência de nossos interesses imediatos” (1999, p. 193). É a partir do afeto que o neném constrói suportes para a evolução do sistema motor e cognitivo, e com o avanço das fases de desenvolvimento em que a criança se encontra é possível que um desses alicerces se sobressaia, contudo, um depende do outro para que haja progresso. Outro fator importante na teoria da pessoa completa é o meio social ao qual o indivíduo está inserido, e, além da família, Wallon evidencia a relevância da escola na construção estrutural humana.

Segundo Wallon (1945), o Outro<sup>2</sup> é essencial para a construção do Eu. A consciência coletiva acontece por meio da consciência do outro e a instituição escolar tem grande impacto na construção social, emocional e intelectual dos indivíduos. As interações sociais, além de propiciarem a consciência coletiva e a construção autoimagem, contribui também para que o indivíduo construa laços de afeto e de amizade. Nas relações interpessoais, é através das emoções que demonstramos afeto, portanto, pode-se dizer que a construção de relações de afeto é inerente à vida humana.

A partir da teoria walloniana a afetividade passou a ser considerada como ferramenta essencial no processo de aquisição de conhecimentos. O principal documento que norteia, nos dias atuais, a Educação Infantil no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e neste documento consta que, nos últimos anos, vem se estabelecendo “[...] na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. (BNCC, 2017, p. 36). O mesmo documento ainda afirma que

---

<sup>2</sup> O Outro é o social, as interações, que associadas à genética, ao Eu, constituem o indivíduo.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BNCC, 2017, p. 40).

A escola tem grande influência na formação dos sujeitos, ela é um espaço provedor do enfrentamento de conflitos e frustrações e, para se ter melhor êxito durante as mediações, faz-se necessário que as intervenções sejam permeadas por afeto. É no seio familiar que a criança aprende alguns códigos de convivência, contudo, é no ambiente escolar, quando tem contato com outros grupos sociais, culturas e crenças, que ela amplia seu entendimento sobre as relações sociais e passa a firmar traços de sua identidade.

A consciência coletiva, os códigos sociais e visão de mundo são algumas das responsabilidades que recaem sobre a escola. A instituição escolar é o ambiente em que as crianças passam grande parte do seu tempo, e é válido elucidar uma discussão acerca da afetividade na vida escolar, principalmente quando fazemos um recorte racial focando no processo de ensino-aprendizagem de crianças negras, que, em decorrência de aspectos históricos, culturais e socioeconômicos, vivem à luz dos estigmas raciais e, conseqüentemente, à margem da sociedade brasileira.

Conforme a teoria walloniana, “[...] só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida” (GALVÃO, 2004, p. 35). Dessa forma, faz-se necessário olhar com atenção o contexto social brasileiro e, como já discutido acima, centralizar na infância mais marginal do país, a infância negra. O racismo por ser institucional, permeia todas as instituições sociais do país, dentre elas a escola. Em um mapeamento acerca das violências e dos direitos negados a crianças e adolescentes no Brasil, a Unicef afirma que “[...] o racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira em geral e no sistema educacional em particular. Ele aparece, algumas vezes, de forma explícita e, outras, por meio de atitudes de pseudocordialidade” (UNICEF, 2006, p. 38).

É na socialização que acontecem situações racistas, portanto, elas emergem no contexto educacional. A partir de uma pesquisa feita com um grupo focal, referente ao preconceito racial no âmbito escolar, a Unicef constatou que

De fato, existe, por parte de vários alunos, de membros do corpo técnico-pedagógico e de pais, o reconhecimento de que há preconceito racial nessa instituição. Isso foi frisado, principalmente, pelos que são ou já foram vítimas desse problema, aos quais são dirigidas palavras como “negona”, “molambo”, “fedorenta” e “cabelo de bombril”. Os depoimentos trazem evidências de que predomina a ideologia pela qual se associam padrões de beleza a características de brancos. Não resta dúvida de que existe hostilidade racial e de que ela pode prejudicar a trajetória escolar da vítima ao criar um estigma contra ela e marginalizá-la. (UNICEF, 2006, p. 39)

As diversas manifestações racistas influenciam na subjetividade de crianças negras e fazem com que elas notem afetos ou desafetos que recebem das pessoas ao seu redor. Nas escolas, as diferenças se apresentam nas formas de tratamento diferenciado, por parte das professoras, entre crianças negras e não negras, nas escolhas de livros didáticos que naturalizam a imagem do negro apenas como escravizado, no silêncio dos docentes diante de situações preconceituosas, e até mesmo nas falas e condutas de segregação e exclusão lideradas pelas educadoras.

A BNCC reforça, através dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a necessidade das crianças em “[...] perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças” e ainda em “[...] demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BNCC, 2012, p. 45). Contudo, essa ainda não é a realidade proporcionada por todas as escolas brasileiras.

Uma pesquisa que traçava o perfil de crianças, entre 0 e 6 anos, que frequentavam creches, pré-escolas e escolas pautando-se nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, foi percebido que o acesso de crianças brancas à educação infantil se mostrou maior que o de pretas/pardas. Para as pesquisadoras, esse resultado “[...] configura um contexto em que a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p. 46). Em um país que tem mais da metade de sua população negra/parda, ter uma maior presença educacional de pessoas brancas diz muito sobre as desigualdades sociais de acesso.

Outras pesquisas referentes aos impactos do preconceito racial na escola mostram que estudantes negros enfrentam mais dificuldade de permanência na escola que alunos não negros. Até mesmo o rendimento escolar de crianças negras que têm elevado nível econômico, por vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada comparada com crianças brancas (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG,

1987; HASENBALG; SILVA, 1990). Ou seja, mesmo quando transpõem a barreira econômica, o racismo interfere no percurso escolar de pessoas negras.

Apesar dos documentos que norteiam a educação brasileira e teóricos da psicologia educacional afirmarem a importância da afetividade na vida escolar de crianças, sabemos que “[...] numa sociedade racista, capitalista e patriarcal, os negros não recebem muito amor” (hooks, 1994, p. 10). Como afirma Cavalleiro:

Todos os seres humanos necessitam de afetividade. Todavia, para crianças e adolescentes, isto é imprescindível no processo de ensino aprendizagem. Se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida haverá dificuldade de relacionamento social. (CAVALLEIRO, 2001, p. 155)

A pouca ou ausência de afeto que crianças negras vivenciam em suas experiências educacionais interfere diretamente em seu rendimento e comportamento durante as relações interpessoais, sejam elas com os docentes ou com os colegas. Como ressalta Cavalleiro, “[...] a opinião que uma criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade de aprendizagem e com seu rendimento” (CAVALLEIRO, 2001, p. 154). As instituições que oferecem o Ensino Infantil e Fundamental I precisam estar atentas às demandas raciais que atravessam o dia a dia educacional, pois como afirma a BNCC, a escola precisa possibilitar às crianças vivências em que elas possam “[...] ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BNCC, 2017, p.40).

Nas instituições escolares, as crianças, passam a reproduzir as imagens sociais que são relacionadas à figura de pessoas negras. No decorrer da minha infância, dentro da escola, percebi que eu era “diferente”. Os estigmas raciais que me colocavam em condição de pessoa violenta me fizeram, por vezes, agir como tal. Uma das primeiras formas que aprendi a reagir ao racismo foi através da violência física e verbal. Os olhares de desprezo e superioridade e falas agressivas acerca do meu cabelo foram motivo dos meus primeiros conflitos no contexto escolar, e eles me geraram, além de feridas emocionais, algumas advertências e até mesmo suspensões.

Após perceber que minhas condutas reativas só me aproximavam mais das ideias preconceituosas que tinham sobre mim, comecei a tomar o rumo contrário,

algumas vezes, até mesmo cheguei a fingir não ouvir e passei a silenciar diante de violências raciais. Goffman ressalta que a pessoa estigmatizada se submete a situações desconfortáveis com intuito de reduzir os estigmas através de “[...] meios para corrigir a fala, para clarear a cor da pele, para esticar o cabelo e o corpo, para restaurar a juventude” (GOFFMAN, 1975, p. 11).

Pesquisas mostram que “[...] os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência”. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84). Não importa se pessoas negras ascendem economicamente, por mais que elas superem a condição econômica, ainda assim, serão acometidas pelos estigmas raciais.

Em minha casa, fui a única a ter acesso a uma escola particular. Sou defensora ferrenha do ensino público, contudo, tenho noção de que, ao ter acesso a um ensino em redes particulares, tive oportunidade de adentrar espaços e oportunidades das quais meus primos não tiveram. Segundo a Unicef,

[...] a ascensão social é percebida como viável graças à formação escolar, já que os empregos que exigem baixo nível de instrução têm remuneração muito baixa e as posições mais ambicionadas exigem diploma de nível superior. Por isso, muitos alunos acham que o vestibular seria a meta principal e, nessa discussão, acham que é melhor estudar na escola privada do que na pública. Os professores também concordam que, para os alunos das escolas privadas, o futuro é mais promissor, devido ao poder aquisitivo dos pais e à disponibilidade de tempo para estudar. A universidade fica mais distante para os alunos da rede pública, especialmente quando se trata de cursos requisitados e profissões valorizadas. (UNICEF, 2010, p. 38-39)

O contexto educacional brasileiro é permeado por muitas ideias racistas que somadas às outras violações como vulnerabilidade financeira e de segurança impedem a permanência de jovens negros na escola e os empurra para o trabalho infantil. As desigualdades raciais se apresentam para além da desvantagem ao acesso de uma educação de qualidade, de tempo e espaço para estudo, mas se manifestam nas atitudes de discriminação e exclusão nas relações interpessoais da escola.

Nesse sentido, é possível distinguir três padrões de exclusão ou discriminação social na escola. O primeiro diz respeito à visão sobre a escola pública e seus alunos. Muitos são vistos como “marginais”, despreparados, mal-educados e, portanto, nocivos à sociedade. O segundo refere-se às relações entre os alunos de uma mesma rede de ensino – seja pública ou privada – cujas condições econômicas são desiguais. Há indicações de que os que sofrem discriminação reagem tanto com

retraimento como com agressividade. O terceiro padrão tem lugar nas escolas privadas com aqueles de menor poder aquisitivo, como os que têm bolsas de estudo e os filhos de funcionários ou de professores. (UNESCO, 2003, p. 45)

Tenho consciência das oportunidades que estudar em escolas particulares me proporcionou, contudo, muitas das vivências que tive nesses ambientes me marcaram negativamente. Em pesquisa com grupos focais, a Unicef colheu relatos de diretores e professores de instituições privadas e muitos deles

[...] sustentam que não ocorre preconceito nas escolas onde trabalham, devido ao fato de existirem poucas pessoas negras no ambiente escolar. Essa é uma expressão de racismo estrutural, pelo acesso diferenciado de brancos e negros a escolas da rede pública e da privada (UNICEF, 2010, p. 39).

Negar a existência do racismo na escola é uma forma de perpetuar padrões racistas, pois

O comum é negar-se qualquer tipo de discriminação. Mas existe a percepção dos alunos de que o preconceito racial está em todos os níveis. Quem é racista? Muita gente, menos a pessoa em si. Raros entrevistados assumem essa ideologia. Negros culpam brancos, loiros delatam escuros, professores apontam para os alunos, alunos falam da direção, e filhos indicam pais. Conclusão: é sempre o outro que tem preconceito (UNICEF, 2010, p. 39-40).

Esse contexto de negação por parte da comunidade escolar retirando a responsabilidade de si e jogando no outro, me incentiva a documentar e denunciar, através de memórias latentes e dolorosas, situações de racismo que vivenciei no âmbito escolar. Entendendo a escrevivência como uma escrita explícita das “[...] aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2017, p. 6), utilizo-a como ferramenta para compreender minhas memórias educacionais, pois entendo que

Embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, a escola pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. (UNICEF, 2010, p. 39)

A escrevivência da minha jornada educacional é uma escrita sobre mim, mas que não para em mim, ela é coletiva. Meu intuito é que outras meninas negras encontrem afago na minha escrita da mesma forma que me sinto menos só quando leio outras mulheres negras brasileiras ao me identificar e me enxergar na escrita delas assim como Daianne Eduardo da Silva, mulher negra, que, através de sua monografia durante a conclusão do curso de Pedagogia, resgata memórias educacionais que convergem às minhas. Como ela,

O memorial aqui apresentado é um resgate de experiências e emoções, apresentando as diversas fases da minha trajetória educacional [...]. De como a menina negra periférica foi construindo e elaborando sua identidade. Em vista disso, trazendo o conceito de Escrevivência, termo cunhado pela escritora negra Conceição Evaristo, venho contar e recontar de forma crítica todas as minhas memórias pautadas em minha ancestralidade, para entender as consequências do passado vividas ainda no presente (SILVA, 2020, p. 18).

Ser uma escreviente é buscar a cura através da escrita. As marcas deixadas pelo racismo durante minha trajetória educacional são inúmeras. Os estigmas raciais impactaram diretamente na minha autoconfiança, na credibilidade e autoamor e, conseqüentemente, repercutiram no processo de ensino-aprendizagem, pois ter uma boa imagem de si é fundamental para um bom desenvolvimento pedagógico.

A partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia, as crianças estão tendo diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa que está relacionada com a dimensão histórica do contexto da escravidão e de suas consequências posteriores na vida dos negros brasileiros que coopera para a construção de estigma; se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84)

As questões relacionais e de afeto sempre foram uma questão delicada nas minhas interações educacionais, inclusive não mantive nenhuma amizade com colegas da minha primeira infância mesmo tendo estudado na mesma escola dos 3 aos 10 anos de idade. Nas escolas seguintes, compreendendo que não era digna de afeto, e, por isso, ele me era negado, para compensar meu “desajuste social” e minimizar a exclusão que sofria, dedicava-me às “amizades” com muita lealdade. O desajuste causado pela necessidade de me distanciar dos estigmas e me sentir parte de um grupo, me levaram a ser o suporte emocional de outras pessoas e, em

contrapartida, não poderia mostrar vulnerabilidade, pois de mim se esperava força e resistência. Essa situação me proporcionou relações desequilibradas, com as quais lido até hoje em terapia, pois internalizei que devo dar mais do que recebo para compensar os “desvios” sociais que são constantemente atribuídos a mim, pelo simples fato de ser uma garota negra. Segundo hooks, pessoas negras “[...] passaram a acreditar que a capacidade de se conter emoções era uma característica positiva. No decorrer dos anos, a habilidade de esconder e mascarar os sentimentos passou a ser considerada como sinal de uma personalidade forte” (hooks, 1994, p. 3).

Para sobreviver sendo uma das únicas crianças negras nas escolas particulares e brancas pelas quais passei, foi necessário criar estratégias para lidar com as violências. O primeiro ponto foi fingir que não me importava e que estava alheia às violações sofridas. Reprimir emoções é algo que pessoas negras fazem como estratégia de sobrevivência desde o período escravista. Conforme hooks,

Depoimentos de escravos revelam que sua sobrevivência estava muitas vezes determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. [...] A escravidão condicionou os negros a conter e reprimir muitos de seus sentimentos. O fato de terem testemunhado o abuso diário de seus companheiros - o trabalho pesado, as punições cruéis, a fome - fez com que se mostrassem solidários entre eles somente em situações de extrema necessidade (hooks, 1994, p. 2).

Outra estratégia foi negar a mim mesma e à minha ancestralidade enquanto consumia produtos musicais, artísticos e literários que se distanciava de qualquer associação à cultura negra, pois as referências apresentadas pelo sistema educacional e através das redes midiáticas seguiam, e ainda seguem, a linha racista e estigmatizada. O racismo gera auto-ódio e uma desconexão com nossa ancestralidade e cultura. A busca pelo outro que é socialmente aceito, que é sinônimo do belo, nos adocece e nos faz, por vezes, acreditar que não somos merecedores de afeto, pois não temos a beleza tida como padrão. bell hooks afirma que “[...] precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar.” (hooks, 1994, p. 2) Essa incapacidade se estende aos semelhantes e a nós mesmos, pois nossa autoimagem torna-se deformada a partir da disseminação de estigmas raciais que nos marcam e descaracterizam.

Os estigmas raciais não impactam apenas na trajetória educacional de crianças negras, mas repercutem durante toda a vida delas. Crianças aprendem umas com as outras e, principalmente, com os adultos. No contexto educacional “[...] não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, brincadeiras, festas” (CAVALLEIRO, 2001, p. 52).

Minhas características negras e meu cabelo crespo me colocavam no extremo oposto do que era considerado o padrão de beleza. A associação de crianças brancas a tudo que é belo, puro e ingênuo, numa sociedade dualista, põe, conseqüentemente, a figura de crianças negras no polo oposto. Estar longe do dito padrão de beleza gerou em mim muitas feridas e complexos com minha autoimagem, como o auto ódio refletido na não aceitação dos meus traços físicos e do meu cabelo. Na escola, era frequente meu nome aparecer na lista das mais feias e estar ausente na lista das garotas desejadas.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (GOMES, 2005, p. 43).

Durante minha trajetória escolar não me senti contemplada pelo currículo que excluía a importância da contribuição negra na formação social do nosso país e representava o negro apenas enquanto pessoa escravizada. Segundo Cavalleiro (2001, 39), “[...] o acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações, as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas”. Em minhas vivências escolares senti falta do resgate de festividades que, de fato, enalteceram a cultura negra e não apenas a apresentasse de maneira folclórica.

Dentre as violências já citadas, as que me marcaram profundamente foram a ausência de mediações por parte dos educadores em situações de reprodução racial de outras crianças para comigo e, principalmente, as violências efetivadas pelas próprias educadoras.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar--se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84)

Crianças negras precisam urgentemente vivenciar afeto na escola, tanto para o desenvolvimento cognitivo e motor, como para o desenvolvimento emocional. hooks afirma que somente “[...] a partir do momento em que conheço meus sentimentos, posso também conhecer e definir aquelas necessidades que só serão preenchidas em comunhão ou contato com outras pessoas”. (hooks, 1994, p. 9). Ou seja, a escola é grande responsável e necessária nesse processo de autoafirmação de pessoas negras, e não podemos isentá-la dessa responsabilidade já que

[...] a família é quase sempre a considerada culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito (CAVALLEIRO, 2001, p. 52).

A afetividade como elemento fundamental durante o processo de aquisição do conhecimento não é uma discussão incipiente, contudo ainda é possível perceber que estigmas raciais continuam a ter grande influência nas relações escolares. A mudança de perspectiva por parte de toda comunidade escolar é fundamental para que crianças negras sintam-se acolhidas e seguras. É necessário que as mudanças se apresentem no currículo, nas propostas pedagógicas que valorizem as diversidades e nas relações interpessoais despidas da ideologia racista.

#### 4.2 AFETIVIDADE E RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO

No convívio familiar, os pais e responsáveis pela criança são sua figura de segurança e conforto. No âmbito escolar, na educação infantil, é comum e esperado que a professora se torne essa figura de segurança para a criança. A instituição escolar funciona para as crianças como um “[...] espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião” (SALTINI, 1997, p. 89). Quando a relação professor-aluno é saudável,

[...] possibilita uma vivência agradável entendida como um convite à ampliação da relação com o mundo de pessoas e objetos ao redor. Sendo negativa, inibe a iniciativa da criança. Em lugar de abrir-se para o mundo que se descortina frente a ela, a criança se fecha (MELLO, 2006, p.199).

Como já vimos anteriormente, crianças negras tendem a receber menos afeto em suas relações interpessoais, incluindo as relações escolares. A professora, sendo a principal figura de referência em sala de aula, precisa analisar a realidade social e debater sobre ela, ao passo que reflete sobre sua própria prática.

Quando compreendi que jamais conseguiria reconhecimento total das professoras, pois era uma menina negra, passei a compensar minhas “falhas” raciais através da inteligência. A busca incessante pelo reconhecimento e até mesmo, por elogios por parte das professoras, gerou em mim uma aversão ao erro. A expectativa de ser “perfeita” existia em mim, mas não se iniciava em mim. Cavalleiro evidencia que “[...] uma pessoa ignorada, maltratada e ‘descuidada’ pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação” (2001, p. 155). E ainda pontua, que, na escola, às “[...] crianças brancas, as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às negras”, ou seja, “na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais” (CAVALLEIRO, 1998, p. 151).

Foram incontáveis as vezes em que eu esperei elogios que não vieram, incentivos que eram direcionados às outras crianças, brancas, e não a mim. A criança precisa de reafirmação, para sua construção identitária. Minhas memórias escolares da primeira infância são compostas de sentimentos de vergonha e desconexão. Na escola, os olhares sobre mim denunciavam o que eu, aos poucos, ia compreendendo: de mim, se esperava o pior. Esperavam que eu falhasse, que não conseguisse boas notas, aguardavam por infrações e até mesmo por condutas impróprias. Lembro de uma vez ter ouvido algumas professoras conversando com a minha professora, dizendo que eu, “com aquele corpo”, daria trabalho aos meus pais. Situações como essa, afirma Cavalleiro, “[...] podem parecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels” (CAVALLEIRO, 1998, p. 145).

Os estigmas que recaem sobre mulheres negras e as fazem parecer incapazes, burras e vistas apenas pela lupa da erotização, também fizeram parte do meu percurso escolar. Essa memória confirma o que Ribeiro e Nogueira declaravam sobre “[...] a criança negra em meio a condições sócio-culturais que estabelecem ideal de beleza física e de virtudes morais segundo padrões de uma suposta superioridade branca, encontra todas as condições para o rebaixamento de sua auto-estima [...]” (RIBEIRO; NOGUEIRA, 1992, p. 8). Quando essas ideias são constantemente reforçadas “[...] passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade” (CAVALLEIRO, 1998, p. 147).

O Ministério da Educação ressalta a importância das professoras em “[...] questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos” (MEC, 2010, p. 37). É fundamental que as docentes da educação infantil compreendam a dimensão do seu impacto na vida de seus alunos. Quando não enfrentam atitudes racistas, silenciam ou mesmo discriminam seus alunos negros, as educadoras fortalecem a visão estigmatizada sobre os alunos. É essencial uma mediação que se atente às especificidades raciais, pois, dessa maneira, se fornece aos alunos negros um ambiente seguro.

Em minha trajetória escolar entrei em vários conflitos por conta de situações racistas vivenciadas dentro da escola. Quando eu tinha por volta dos 7 anos, uma colega de sala, que era filha da diretora e também proprietária da escola, destilou falas racistas sobre o meu cabelo. Disse que meu cabelo era “duro” e me chamou de “neguinha feia”, minha reação foi descontar minha raiva com agressão física. Nessa situação, o único fato recriminado pela professora foi a minha reação. O silenciamento da professora referente às ofensas racistas que eu sofri me colocaram na condição de única pessoa errada. Cavalleiro afirma que:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento sequer é criticado. A conveniência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 1998, p. 146).

Naquele momento, eu entendi que eu precisava lidar sozinha com situações como aquela, não poderia esperar ser defendida por nenhum adulto na escola.

Cavalleiro afirma que essa conduta, por parte de crianças negras, demonstra “[...] a sua falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema, visto que não foram procurados para defendê-lo” (CAVALLEIRO, 1998, p. 120). E ainda ressalta que “[...] a criança que passa por constrangimentos normalmente não é ‘acolhida’” (1998, p. 146).

Ao perceber a impunidade, e por não saber ainda elaborar minhas emoções, passei a reagir sempre com violência física a todas as ocorrências racistas no âmbito escolar. Cavalleiro, ao refletir acerca de uma situação racista que observou numa escola, afirma que episódios desse tipo na escola são “[...] nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 98). Cavalleiro ainda aponta:

A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...] (CAVALLEIRO, 2001, p. 98).

O desafeto pode ser demonstrado de diversas maneiras, inclusive através de um olhar, de uma palavra, de um toque, de uma ação ou de uma mediação. A maneira como eu era tratada pelas professoras e pela comunidade escolar era diferente das demais crianças, são poucas as memórias que tenho recebendo abraços e toques das professoras. Era comum as professoras elogiarem os cabelos das meninas brancas, mas eu nunca recebi elogio algum referente ao meu cabelo, muito pelo contrário, em algumas situações, recebi críticas e risos. Cavalleiro afirma que

[...] as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às negras. Assim, podemos supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais (CAVALLEIRO, 1998, p. 151).

Além de não ter me ajudado a elaborar minhas emoções e ter ido pelo caminho mais fácil, que era me recriminar, a professora ainda deslegitimou minha

reação à uma agressão racial. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, p.41) afirma que

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas.

O episódio relatado acima aconteceu justamente após eu ter ouvido essa mesma docente conversando com uma outra professora que no meu cabelo “não deveria nem entrar água” e rindo logo em seguida. Aquela fala me marcou tanto que ainda hoje, quase 20 anos depois, eu ainda recordo de cada detalhe. Da professora apontando em minha direção, do riso cruel e da cara de surpresa ao perceber que eu tinha ouvido. Naquele mesmo dia, ao chegar em casa, a primeira coisa que fiz foi relatar à minha mãe o que tinha ocorrido. Naquele momento, passei a sentir raiva do meu cabelo, e, no ano seguinte, iniciei o processo de alisamento capilar. Cavalleiro acentua a importância de “[...] considerar que esses comentários feitos na presença das crianças podem ser por elas interiorizados e reproduzidos nos demais espaços da sociedade. São tratamentos que denotam desrespeito e podem constranger as crianças” (CAVALLEIRO, 1998, p. 145).

Meninas negras crescem odiando seus traços e seus cabelos, as falas racistas acerca da nossa aparência geram feridas profundas em nossa autoestima, e, como relatou bell hooks: “[...] desde que acordo e me vejo no espelho, começo a me analisar, não com a intenção de me afirmar, mas de me criticar” (hooks, 1994, p. 8). O papel das docentes, na primeira infância de crianças e, principalmente, de meninas negras é o de nos ajudar a reconhecer nossa subjetividade como algo importante em nossa formação, além de colaborar para o desenvolvimento da nossa inteligência emocional, pois, segundo bell hooks, quando eu, mulher negra, troco

[...] a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão “amor interior” e não “amor próprio” porque a palavra “próprio” é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros (1994, p. 9).

Para a criança, a professora é um exemplo a ser seguido, ou seja, as condutas das educadoras são copiadas pelos educandos. Caso a docente aja de

forma preconceituosa e discriminatória, o ambiente escolar, a escola, torna-se no que Jones compreende como instituição racista

1) ao dar educação inferior a crianças negras; 2) ao, intencionalmente, deixar de educar crianças negras, a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes, e 3) ao educarmos as crianças brancas, no que se refere à sua herança racista, e às crianças negras, quanto à sua história racial. (1973, p. 123).

Uma outra situação racista que marcou minha infância foi quando, aos 5 anos de idade, numa apresentação da primavera, eu fui fantasiada de Tinker Bell, uma fada que é personagem do filme do Peter Pan. Ao chegar na apresentação, ouvi um cochicho entre algumas mães com minha professora. Ao passar por elas, eu ouvi, uma delas falando entre os risos, que era a primeira vez que via uma “Tinker Bell preta”. Ouvindo aquilo, corri até minha mãe e relatei o que escutei. Meus pais ameaçaram denunciar a instituição, principalmente pelo fato de a professora não ter tido reação contrária ao comentário e ter apenas rido junto às mães, ou seja, legitimando aquela fala racista. Ao revisitar meu álbum daquela escola percebi que não tenho foto sorrindo daquele dia. O racismo além de ferir a subjetividade, nos enche de tristeza.

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender sozinha o problema e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico. Isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E as professoras, ainda, atribuem a culpa aos familiares das crianças. A família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito (CAVALLEIRO, 1998, p. 141).

Atitudes de afeto por parte do educador ajudam as crianças negras a se sentirem amparadas e seguras. O afeto é expresso nos pequenos detalhes, assim como as atitudes racistas. Se o educador dá mais atenção às crianças brancas, se intervém de forma carinhosa e compreensiva ou até mesmo incentiva mais a criança branca em detrimento da criança negra, além de racismo, tais atitudes constituem em desafeto. Esse desafeto pode vir a prejudicar toda a vida da criança negra, pois o ambiente escolar é um espaço em que ela deveria desenvolver habilidades e fazer descobertas sobre si e sobre o mundo, contudo, quando o racismo atravessa essas

vivências e não ocorre uma intervenção positiva, é possível que o ambiente educacional se torne desinteressante e ocasione a evasão escolar.

Uma instituição que não se atenta para as questões relacionais e de afeto, principalmente de crianças negras, tende a se tornar um local nocivo para o desenvolvimento dessas crianças, principalmente no que diz respeito à autoimagem delas. Como afirma hooks:

Onde está o amor, quando uma mulher negra se olha e diz: “Vejo uma pessoa feia, escura demais, gorda demais, medrosa demais – que não merece ser amada, porque nem eu gosto do que vejo” Ou talvez: “Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor”. Aí o amor está ausente (hooks, 1994, p. 9).

Uma vida atravessada pelo racismo nos faz acostumar com as violências vividas e até mesmo a não sermos amados. Quando articula sobre afeto de pessoas negras, bell hooks declara que “[...] muitos negros, e especialmente as mulheres negras, se acostumaram a não ser amados e a se proteger da dor que isso causa, agindo como se somente as pessoas brancas ou outros ingênuos esperassem receber amor”. Essa descrença tem carga histórica e a escola é um espaço que reproduz e perpetua essa ideia. Conforme Gonçalves (1988, p. 56):

A seletividade dos conhecimentos nos currículos, o silêncio dos professores sobre as práticas discriminatórias que identificam no seu cotidiano escolar nos conduzem a ficar atentos não apenas para o que é transmitido com conotação discriminatória, mas para o que é impedido de ser transmitido e dito.

A ação pedagógica necessita dialogar com práticas contrárias às racistas, contribuindo com a formação identitária e com as relações de afetividade de seus alunos negros, pois

Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais (RANGEL, 1992, pg. 72).

Recordo-me de um episódio em que durante ensaios para uma apresentação que acontecia ao final do ano, o professor de teatro, contratado temporariamente para organização do espetáculo, se direcionava a mim como a “negrinha” e me recriminava constantemente diante de qualquer ação que ele não achasse “boa o

suficiente” para a apresentação. Da primeira vez que o ouvi me chamar daquela maneira, me senti envergonhada, pois aconteceu na frente de meus colegas de turma. Aquele ocorrido me fez desejar ser alguém totalmente diferente, ser branca. Cavalleiro evidencia que para compreender esse sentimento de desconexão das crianças negras primeiro,

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela quer é não ser ironizada, receber apelidos, ser excluída da brincadeira (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

Aquela fala me fez sentir inferiorizada e humilhada. Cavalleiro afirma que “[...] melhor do que chamá-la de ‘moreninha’ para disfarçar sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo” (CAVALLEIRO, 2001, p. 156). Contudo, poucas são as memórias de afeto e incentivo que tenho das vivências escolares.

Lembro-me que houve, ainda, um outro episódio racista que vivenciei na escola: no fim do ano letivo, aos 9 anos, ganhei minha primeira boneca preta. Eu era a criança mais feliz do mundo, pois finalmente me via em uma boneca! Minha felicidade foi tanta que passei a levar a boneca para a escola com frequência, assim como outras meninas não negras faziam com suas respectivas bonecas. Em uma dessas vezes em que levei minha boneca, uma professora de outra turma me olhou e disse: “Você ainda brinca de boneca? Não tem mais idade para isso.”

A fala infeliz dessa professora me fez querer parar de brincar. Os estigmas raciais que enxergam e legitimam crianças negras fora da escola e sem o direito de serem crianças, de brincar e vivenciar os direitos garantidos pelo ECA estão impregnados no imaginário popular. Vigotski alega que

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Enquanto brincava, estava “[...] construindo cenários [...] e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente

construídas [...]” (MARTINEZ, 2017, p. 94-95). Às margens da sociedade brasileira, mesmo as crianças negras que estão em maior vulnerabilidade social, ainda “é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para se receber carinho e atenção”, pois essas crianças, estão sedentas por “aquele tipo de carinho que alimenta corações, mentes e também estômagos” (hooks, 1994, p. 5).

As relações entre professores e alunos é uma via de mão dupla e quando o ambiente não proporciona relações de respeito e empatia, resulta em um cenário onde há distância entre os participantes da ação pedagógica, impossibilitando a convergência entre emoção e inteligência. Respeito, escuta e acolhimento são de extrema importância para a construção de laços afetivos entre educador e educando. Para bell hooks, são importantes

[...] práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de alunos (2019, p. 20).

A sociedade brasileira é plural, e não há mais espaço para práticas docentes que almejam a heteronormatividade, pois, dessa forma, torna o ambiente escolar um local excludente. São necessárias ações pedagógicas que alcancem as particularidades de seus alunos sem nunca perder a perspectiva do coletivo. O afeto na relação professor-aluno é indispensável, pois é através dela que o aluno se sente seguro e motivado a permanecer no ambiente escolar. O afeto contribui para o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto das suas relações interpessoais. A consciência sobre questões raciais é imprescindível para a prática docente, já que “[...] sem intervenção democrática do professor não há educação progressista” (FREIRE, 1993, p. 54). A escola é, depois da família, o local em que a criança mais passa seu tempo, e é necessário que ela proporcione o desenvolvimento integral do indivíduo.

Os reflexos da escravidão brasileira ainda repercutem nas relações sociais. Pessoas negras crescem acreditando que não merecem afeto, pois este lhe é negado em diversos espaços. bell hooks afirma que “[...] se acreditarmos que não seremos punidas por reconhecermos quem somos ou o que sentimos, poderemos entender melhor nossas dificuldades” e que apenas “[...] a partir do momento que

acreditarmos, de preferência desde crianças, que nossa saúde emocional é importante, poderemos suprir nossas outras necessidades” (hooks, 1994, p. 7).

Crianças negras, principalmente as meninas, precisam ter seus conhecimentos emocionais desenvolvidos durante sua infância e a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I devem ser capazes de auxiliá-las nesse processo. Somente após compreenderem suas emoções e serem capazes de verbalizá-las é que essas crianças poderão articular e se fortalecer. Saber que são merecedoras de afeto ajudará em seu crescimento pessoal e em sua autoconfiança, pois, como comunica hooks:

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (1994, p. 12).

O amor, o afeto, é o ingrediente necessário para a mudança. Através dele é que seremos capazes de modificar o sistema racista que se perpetua na sociedade brasileira, e, para isso, precisamos de educadores que tenham noção da dimensão das suas ações. Para Paulo Freire, o educador precisa entender que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1992, p.104).

Meus relatos ressaltam a urgente necessidade de termos docentes repensando suas práticas e ações, pois “[...] o carinho e o afeto são distribuídos de maneira desigual, e a categoria etnia regula o critério de distribuição” (CAVALLEIRO, 1998, p. 152). As demandas raciais do Brasil requerem uma prática docente atenta às especificidades da sociedade brasileira e que combata as reproduções preconceituosas e racistas através de uma educação que tome o caminho contrário da manutenção estrutural racista.

#### 4.3 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O debate acerca das questões raciais na educação é incipiente, e ainda é possível perceber os efeitos do racismo no cotidiano escolar. A escola é uma

instituição social, portanto, está sujeita a reproduzir e a manter a estrutura racial brasileira. Compreendo que a escola não é a única responsável pela manutenção do sistema de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, contudo, ela é uma das principais instituições que reforçam e perpetuam os estigmas raciais.

Quando não há nas instituições escolares reflexões acerca dos impactos do racismo, “[...] a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades” (CAVALLEIRO, 2001, p. 143). Como afirma Cavalleiro, após pesquisa que investigava o cotidiano escolar e os desdobramentos raciais: a escola promove situações de desigualdades que interferem no desenvolvimento satisfatório de crianças negras. Para ela, apenas após nos questionarmos se “[...] é desejo da sociedade brasileira ver constituída no Brasil uma democracia em que seja possível a todo cidadão usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social?” (CAVALLEIRO, 2001, p. 143), é que poderemos trabalhar na promoção de uma mudança social.

A escola é indispensável para a promoção da cidadania, dessa forma, é essencial que esse ambiente reflita a pluralidade da sociedade brasileira, pois é comum ser um espaço de exclusão e de discriminação. A exclusão acontece quando “[...] não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressam a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira”, pois, ao reproduzir o modelo de beleza europeia, confirma às crianças brancas uma “[...] suposta superioridade do modelo humano branco” (CAVALLEIRO, 2001, 145).

Apesar dos movimentos de exclusão não se iniciarem na escola, são reforçados por ela. A disseminação de práticas racistas na escola, gera nas crianças negras a internalização de que são inferiores, enquanto as crianças brancas passam a acreditar serem superiores. Quando as instituições escolares não reconhecem que são reprodutoras do sistema racista e não se voltam para pensar práticas que se distanciam do racismo, as escolas tornam-se nocivas para o desenvolvimento integral de todas as crianças, principalmente das crianças negras. Benice (2004, p. 51) acredita que:

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa

a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem sucedidas, por exemplo, heróis e heroínas negras.

Os livros didáticos são importantes instrumentos de formação, e, quando neles não há representações positivas de pessoas negras, acabam sendo nocivos para construção identitária de crianças negras e para construção social das brancas. No livro didático é comum “[...] o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência” (ROSEMBERG, 1988, p. 84). O prolongamento na utilização de livros com tais conteúdos interfere no desempenho escolar de pessoas negras, pois “[...] negam enfaticamente que estejam presentes dentro da escola” (CAVALLEIRO, 2001, p. 49) ao não reconhecê-las com qualidades que fujam dos estigmas raciais.

Apenas após reconhecermos as desvantagens de pessoas negras em nossa sociedade é que seremos capazes de construir uma [...] “ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142). Essa reflexão precisa acontecer por parte de toda comunidade escolar, principalmente por parte das educadoras, pois, como afirma Vigotski, “[...] é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos” (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Refletir acerca das estruturas de dominação e em seguida repensar a prática docente é essencial para poder deixar no passado as mazelas do racismo. Costa ressalta que

Quando os professores percebem que suas referências teóricas não correspondem à realidade com a qual trabalham, e que estas não podem se ajustar àquelas, e quando têm consciência de que teoria e prática, na práxis, não se separam, sentem-se desafiados e buscam outras referências para orientar sua prática. Nesses casos, os conhecimentos construídos no fazer docente enraízam o professor cada vez mais na sua docência (COSTA, 1997, p. 9).

Ainda nessa perspectiva, a BNCC alerta para a necessidade da Educação Infantil em

[...] criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e

reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40)

Além dos livros e referências teóricas que não contribuem para a formação social das crianças, é necessário que docentes ponderem no que diz respeito ao tratamento diferenciado que ofertam a seus alunos. Cavalleiro observou que nas

[...] interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto. Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras (CAVALLEIRO, 2001, p. 148).

Crianças negras estão mais propensas a receberem desafetos no ambiente escolar em detrimento de crianças brancas. O afeto é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, entretanto, a crianças negras ainda é direcionado menos afeição. bell hooks, afirma sonhar com um mundo em que as pessoas negras serão contempladas com formas diversas de amor, contudo, ressalva que “[...] para que esse mundo possa existir é preciso acabar com o racismo e todas as formas de dominação. Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver.” (hooks, 1994, p. 11).

O mundo defendido por bell hooks só será possível quando a base educacional se empenhar em impedir as formas de reprodução racista que ainda acontecem no âmbito escolar. Conforme Cavalleiro (2001, p. 149),

Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional - e assim diminuir o débito para a população negra - é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade racial, e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida.

Para que isso se efetive na sociedade brasileira, faz-se necessário a estruturação de uma educação antirracista, educação que diverge da que mantém e sustenta o sistema racista. Para Cavalleiro,

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o reconhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade racial presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores (CAVALLEIRO, 2001 p. 149).

O intuito de uma educação antirracista é a promoção de um ensino de qualidade que prepare os discentes, sem exceção, para o exercício da cidadania. Conforme Cavalleiro, é uma educação que visa “[...] à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem [...], precisam ser duramente criticados e banidos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150), e, para que isso aconteça, faz-se necessário ter um olhar crítico sobre as relações de desigualdades que se apresentam em nossa sociedade.

É imprescindível que os docentes tornem o olhar para essa questão, pois “[...] não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra” (CAVALLEIRO 2001, p. 151). Ampliar a visão acerca dessas pautas e repensar a prática são caminhos que tornam possível o exercício de uma educação antirracista. Segundo Cavalleiro, a palavra que define uma educação antirracista é a palavra igualdade, pois, além de contribuir com a diluição das desigualdades raciais, também possibilita “[...] aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista da uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Em minha trajetória escolar, no Ensino Fundamental I, encontrei dois docentes, uma professora de Matemática chamada Gisamara e um professor de História chamado Josuel, que praticavam igualdade de tratamento e incentivo, entre mim e crianças não-negras. Eles foram o diferencial para minha formação identitária e educacional. Lembro-me de sempre receber elogios e incentivo da professora Gisamara, que, assim como eu, era negra. Além de ver alguém como eu ocupando um local de importância e referência, tê-la como professora foi um bálsamo após tantas violências educacionais que já havia vivenciado. Recordo que o bom dia e o sorriso direcionados a mim, todas as manhãs, me davam fôlego para continuar. Na época, não compreendia o que acontecia nem sabia elaborar as situações, mas tê-la

por perto e ter sua validação e incentivo durante as atividades, me davam a sensação de pertencimento. As atitudes da professora Gisamara, estavam alinhadas com práticas antirracistas, como orienta Cavalleiro aos docentes:

Precisamos realizar falas explícitas direcionadas às crianças e aos adolescentes negros, que devem conter elogios por sua inteligência, seu desenvolvimento, sua estética ou por seu comportamento. Precisamos garantir que as crianças e adolescentes de grupos discriminados também recebam estímulos, sempre pronunciados de maneira clara e direta. As falas diretas positivas a respeito da família, da cultura ou grupo racial ao qual pertence a criança também contribuem para provocar nela um sentimento de pertencer ao cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p 156).

Tive também o professor Josuel, que tinha práticas na sala de aula que nos levava a questionar acerca da construção social brasileira, e, principalmente, trazia uma visão não estigmatizada dos negros africanos e dos povos indígenas. Em suas aulas, ele nos transportava para trechos da história do nosso país de forma lúdica e vivencial. Recordo-me, especificamente, de uma aula em que tratamos sobre o tráfico de pessoas negras e a desumana viagem deles até o que hoje entendemos por Brasil. O professor colocou toda a turma num canto da sala, todos bem juntos, apagou as luzes, desligou o ar-condicionado e colocou uma música instrumental que remetia ao barulho do mar. Quando estávamos todos espremidos, ele nos incentivava a balançar tal como se estivéssemos em mar aberto, e, enquanto isso, narrava as mazelas enfrentadas por aqueles que vieram ao Brasil através dos navios negreiros.

Aquela experiência me marcou não apenas por sentir na pele uma fração do que negros escravizados sofreram, mas pelo professor Josuel ter dado uma roupagem se atentando a não apenas expor fatos. Após a vivência proporcionada, o professor fez uma roda de bate-papo entre os alunos apresentando a relevância daquelas pessoas terem resistido para que pudéssemos estar ali conversando, à proporção que nos fazia questionar o lugar social desse grupo racial em nossa sociedade. Esses dois professores que tive durante o Fundamental I atuaram numa perspectiva de educação antirracista. Conforme afirma Cavalleiro:

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitando uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. Ou seja, é preciso providenciarmos um cotidiano acolhedor para

todas as crianças presentes na escola, atentando para suas especificidades e dos adolescentes pertinentes aos grupos discriminados CAVALLEIRO, (2001, p. 155).

O professor Josuel praticou uma pedagogia antirracista ao atuar conforme a Lei 10639/03 sancionada em 2003 e que alterou a LDB ao incluir a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino escolar, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro na construção social, política e econômica do nosso país. Quando professores atuam em prol da igualdade racial, traduzidos nas práticas pedagógicas e no tratamento igualitário entre os alunos negros e não negros, eles estão promovendo aos seus alunos a possibilidade de reproduzirem tais ideais em todas as relações estabelecidas. Ao vivenciar atitudes de igualdade as crianças tendem a reproduzir e os educadores devem agir de maneira a proporcionarem a permanência e participação de todas as crianças, inclusive aquelas que sofrem exclusão racial e social, na escola (CAVALLEIRO, 2001).

A fim de contribuir para a mudança do cenário racial através da educação, Cavalleiro produziu um pequeno guia para identificar uma educação antirracista: é um ensino que repudia a exclusão racial e social, apoia a diversidade e utiliza-a como ponte para a promoção da igualdade, ajuda os alunos a construírem uma visão crítica sobre os grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, utiliza materiais com saberes outros e não perpetua um ensino eurocêntrico, colabora com o reconhecimento positivo de grupos étnicos discriminados e para o fortalecimento da autoimagem desses grupos excluídos (CAVALLEIRO, 2001).

A educação sozinha não é capaz de sanar as desigualdades raciais, contudo, através dela, mudanças sociais significativas acontecem na sociedade, pois a escola é “[...] um espaço de formação de consciências críticas e participantes do processo de transformação social” (SILVA, 1997, p. 37). A reconstrução da cidadania de grupos marginais se dá através do acesso e permanência educacional, e faz-se essencial que os docentes voltem sua atenção para as pautas raciais a fim de sanar as diferenças sociais e afetivas que crianças negras recebem nos espaços educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção sociocultural do Brasil estruturou-se a partir da colonização e da violenta e desumanizadora escravidão. Até os dias atuais, pessoas negras sofrem as repercussões desse trágico período da história do nosso país, sendo mais afetadas as mulheres e crianças negras. Algumas mulheres negras que vivem em diáspora têm utilizado da Escrivivência, termo cunhado por Conceição Evaristo, como forma de resgatar suas histórias e amplificar suas vozes. A Escrivivência, apesar do carácter individual, é uma escrita coletiva, pois somente faz sentido ao alcançar vivências de outras mulheres negras brasileiras.

Ao entender a dimensão do escre(viver) e a importância de dominar formas de expressão que ora nos foram impedidas, tornei-me aqui uma escreviente ao resgatar memórias da minha trajetória educacional e analisá-las a partir de uma perspectiva afrodescendente, pois compreendo que é a partir da análise do passado que conseguimos respostas para as perguntas do presente e do futuro. Ter mulheres negras repensando a educação e práticas educacionais é necessário para que possamos romper a lógica da história única colonial.

A partir de uma breve retomada histórica, verifiquei que no Brasil há diversas infâncias, e os modos de vivenciá-la são determinados pelas condições de gênero, classe social, raça e crença. A partir da Constituição Federativa de 1988, a infância brasileira passou a ter leis que asseguravam e resguardavam seu exercício, contudo, até hoje não são todas as crianças que desfrutam do direito de ser criança.

Em nosso país, crianças negras estão mais suscetíveis a sofrerem e vivenciarem violências, as raízes deste fato são encontradas no período escravista. O racismo por ser institucional, atravessa as vivências de crianças negras em todos os âmbitos sociais, inclusive na escola. Os estigmas raciais, que marcam e descaracterizam, interferem no comportamento, na subjetividade, na autoimagem e nas relações interpessoais e de afeto de crianças negras.

Através das minhas memórias, verifiquei que recebi menos afeto que crianças brancas em minha trajetória educacional. O tratamento que recebia das professoras era desigual do tratamento recebido por crianças brancas, pois o olhar delas sobre mim era permeado dos estigmas raciais que me marcaram, e ainda marcam, como menos capaz, suja, violenta, agressiva, nociva. Através de pesquisas sobre racismo no âmbito escolar, produzidas por autores como Eliane Cavalleiro, verifico que essa

realidade não é apenas minha, mas sim de todas as crianças negras que vivem no Brasil e, dessa forma, têm suas vidas atravessadas pelo marcador racial.

A falta de afeto por parte dos educadores impactou no meu desenvolvimento emocional, ou seja, nas minhas relações interpessoais com meus pares e até mesmo com as próprias professoras. A ausência de afeto também influenciou na minha autoestima e autoimagem e, conseqüentemente, no meu desempenho educacional. Por anos, mantive uma imagem de mim que era distorcida da real, pois ela adivinha da imagem coletiva que as docentes, e toda sociedade, tinham de mim.

Identifiquei, após refletir sobre as memórias de minha trajetória educacional, que crianças negras recebem menos afeto, menos amor. Contudo, o afeto é imprescindível para o desenvolvimento pessoal e essencial para o rompimento da estrutura racial vigente. Apesar das desigualdades raciais não se iniciarem nas escolas, são reforçadas por elas. Apenas através de uma educação antirracista, que pense contra o sistema vigente e que promova a igualdade entre todas as crianças, é que haverá mudanças significativas no contexto social brasileiro. Uma educação antirracista é aquela voltada para a diversidade e pluralidade social, que abomina discriminação e exclusão e que promove um espaço para que todos possam praticar a cidadania.

A educação antirracista é o caminho para diminuir as desigualdades sociais e emocionais geradas pelo racismo. Crianças negras crescem, em geral, normatizando a falta de afeto, pois à maioria delas é negado em todas as relações. O afeto, como vimos, é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, entretanto, crianças negras não têm esses direitos garantidos nas escolas, mesmo com leis que garantam a promoção do desenvolvimento integral delas.

O reconhecimento docente acerca da existência de desigualdades raciais dentro da escola seguido de reflexão e mudanças nas ações pedagógicas a fim de abarcar a diversidade e pluralidade da nossa sociedade é um cenário que precisa ser repetido em todas as instituições escolares com o propósito de cessar com as diferenças sociais causadas pelo marcador racial. Não convém mais a perpetuação de estigmas racistas e todos os agentes sociais, principalmente, as docentes do ensino infantil e fundamental precisam estar empenhadas para a mudança de perspectiva, pois o racismo deforma não apenas a subjetividade de crianças negras,

mas atravessa, também, a de crianças brancas, que, ao reproduzirem racismo, se tornam vítimas do próprio sistema.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: GOMES, Nilma Lino & ABRAMOWICZ, A. (Orgs). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo Estrutural**. Ed. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, C. M. M. **Quem precisa de São Nabuco? Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 85-97, 2001.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. ed. rev. ampl. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

BENICE, Roberta. **Educação não tem cor**. Nova Escola. Ano XIX, n.177, p.46-53, nov. 2004 BRASIL, Referencial curricular nacional para educação infantil. Formação pessoal e social.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 6-27.

BOCK, A. M. B. e colaboradores. **Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Brasil 2009

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Brasil 2011

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas.

\_\_\_\_\_. **Lei 106.39/03** de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. **Narrativa**: problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BROUGÉRE. G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, pre-conceito e discriminação na Educação Infantil. 1998, 225f. (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, Joaze Bernadido; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COSTA, Eliete Gonçalves dos Santos. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização**. Dissertação (Mestrado). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

CUNHA J., Henrique. **Identidades negras e educação**. In: 300 anos de Zumbi dos Palmares. Número Especial. Revista do CCHLA –UFP, nº 3. João Pessoa: 1995.

DELORY-MOMBGERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação. v.17, n.51, p. 523-536, set.-dez, 2012

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil**: do século XVI ao século XX Acesso em 9 de Out de 2022 às 18h52. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/aspectos-historicos-da-educacao-e-do-ensino-de-ciencias-no-brasil-do-sculo-xvi-ao-sculo-xx>. Acesso em 11.11.2022 às 11h24.

EVARISTO, Conceição. **Cartas Negras - Ocupação** Conceição Evaristo. São Paulo: Itaú Cultural, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Escrevivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

\_\_\_\_\_. **Entrevista**. Revista Conexão Literatura, n. 24, jun. 2017b.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FNPETI - **Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil** - 12/06/2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/2019/07/155/TRABALHO-INFANTIL-2021-Declarado-Ano-Internacional-para-a-Eliminacao-do-Trabalho-Infantil.html>. Acesso em: 13 de out de 2022.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquidade não-marcada**. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**, São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 1993

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13a edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIDDENS, Anthony. **The Constitution of society: outline of the theory of structuration**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOÉS, J.R. & FLORENTINO, M. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. Em: Priore, M.(Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 177-191). São Paulo: Contexto, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC. 1975.

GOMES, C. A. V.& Mello, S. A. **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico Cultural**. *Perspectiva*, 28(2), 677-694, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.369/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GONÇALVES, Luis A. A Discriminação Racial na Escola. In: **Educação e Discriminação dos Negros**. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Menor. Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, 1988, p. 59 - 62.

GONZALEZ, Léila. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n, p. 223-244, 1979.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2010, p. 31- 42.

HALL, Stuart. **Representação, sentido e linguagem**. In. HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016

HASENBALG, Carlos A.. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**. Cad. Pesqui. [online]. 1987, n.63, pp.24-26. ISSN 0100-1574.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Luperj, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Ed. Elefante. 2019

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1994].

\_\_\_\_\_. **Vivendo de amor**. 1994. Disponível em: <https://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf>  
Acesso em: 8 de março de 2020.

**IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Características dos docentes da Educação Básica Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JONES, J.M. **Racismo e preconceito**. São Paulo, EDUSP, 1973. (Trad. Dante Moreira Leite).

KAPPEL, Maria Dolores; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER; Sonia. **Revista Brasileira de Educação**. 2001

KEHL, Renato. **Lições de Eugenia**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves, 1929.

KRAMER, Sonia. **Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas**. Educação Infantil: enfoque no diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1986. KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed.

LACERDA, João Baptista. **Sur les métis au Brésil**. Paris: Imprimerie Devouge, 1911.

MARTIN, L. G. **Stigma: a social learning perspective**. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLMAN, L. M. A. (Ed.). **The Dilemma of Difference**. New York: Plenum. 1986. p. 145-161.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2017.

MCDAVID, J. W., & HARARI, H. **Psicologia e comportamento social**. Rio de Janeiro: Interciência. 1980.

MELLO, S. A. **Contribuições de Vigotski para a educação infantil**. Em: S.G.L. Mendonça & S. Miller (Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas** (pp.193-202). Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MELO, Z. M. (2005). **Os Estigmas: a deterioração da identidade social**. Artigo. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec. 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

MOURA, C. **Sobrevivências do sistema escravista na estrutura da sociedade brasileira**. *D.O. Leitura*, São Paulo, v. 4, n. 42, 1985, p. 14-15.

OLIVEIRA, A.P. **Discurso da exclusão na escola**. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva socio-histórica**. Cadernos Cedes, n.º 35, 2ª edição. Campinas: 2008.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, 39(138), 867- 880. Acesso em 18 de out de 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300009>, 2009.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século**. Mimeo. Rio de Janeiro: 2000.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Histórico do desenvolvimento da infância desde a Idade Média até os dias de hoje**. Acesso em 9 de Out de 2022 às 17h12. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/historico-do-desenvolvimento-da-infancia-desde-a-idade-media-ate-os-dias-de-hoje/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20vista%20na%20idade%20m%C3%A9dia&text=A%20crian%C3%A7a%20era%20vista%20como,tarefas%20do%20dia%20a%20dia>.

PORTAL GELEDÉS. Etnocentrismo, estereótipos, estigmas, preconceito e discriminação. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/etnocentrismo-estereotipos-estigmas-preconceito-e-discriminacao/?gclid=EA1aIQobChMI5Ziv1eyo-wIVw0FIAB0tDALAEAAAYiAAEgIWGfD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/etnocentrismo-estereotipos-estigmas-preconceito-e-discriminacao/?gclid=EA1aIQobChMI5Ziv1eyo-wIVw0FIAB0tDALAEAAAYiAAEgIWGfD_BwE). Acesso em: 12 de out de 2022 às 15:07.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre, 1992.

RIBEIRO, Neli Goes; NOGUEIRA, Leandra Vicente. **Estudo sobre a escolarização do negro em Santa Catarina: municípios de Itajaí, Lages, Criciúma e Florianópolis**. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 1992.

RONDON FILHO. Polícia e minorias: **Estigmatização, desvio e discriminação**. In: Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Vol 6. nº 2. Abr Mai-jun. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013, p. 269-293.

RODRIGUES, R. M. **Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In. **Educação e Discriminação dos Negros**. Ministério da Educação - Fundação de Assistência ao Estudante Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, 1987, p. 27 - 51.

SAGAN, C. Cosmos. São Paulo: Campanhia das Letras, 1980.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Escrivivência: conceito literário de identidade afro-brasileira. (96-113) in. **Escrivivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche – realidade e ambigüidades**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Rio de Janeiro.

SANTOS, Sônia Beatriz. **Ação política e pensamento das mulheres negras nas Américas**: uma perspectiva sobre a diáspora. Espaço Cultural. UERJ, RJ, N. 38, P.XX-XX, JUL./DEZ. DE 2015 <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/> Acesso em 10 nov 2022.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.) Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39

SILVA, Jaime José da. **Mestiçagem e Identidade**: o desafio brasileiro. Monografia de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

SILVA Jr., Hédio. **Crônica da culpa anunciada**. In: OLIVEIRA, Dijaci Davi de, GERARDES, Elen Cristina, LIMA, Ricardo Barbosa de & SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores(as) para o combate ao racismo**: mais uma tarefa essencial. In: Eliane Cavalleiro (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. Revista de História Tempo e Argumento, v.7, n. 15, 2020.

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005 [1991], p. 49-50.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** - Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre o direito da criança**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2006.

\_\_\_\_\_. **O impacto do racismo na infância.** Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2010.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Construção da subjetividade:** processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1945].

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.