

LILLIAN FERREIRA RODRIGUES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS NEGRAS: RACIALIDADES E
VOZES EM DIÁLOGO EM PROL DE UM *SABERFAZER* PEDAGÓGICO
ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck

Coorientadoras: Maria Simone Euclides
Terezinha Duarte Vieira

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de
Viçosa - Campus Viçosa

T

R696r
2023
Rodrigues, Lillian Ferreira, 1994-
Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e
vozes em diálogo em prol de um saber fazer pedagógico
antirracista / Lillian Ferreira Rodrigues. - Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (106 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndice.

Orientador: Heloísa Raimunda Herneck.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Viçosa, Departamento de Educação, 2023.

Referências bibliográficas: f. 97-103.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.644>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Zona da Mata (MG : Mesorregião) -
Formação. 2. Discriminação racial. 3. Negros - Identidade
racial. 4. Educação infantil. I. Herneck, Heloísa Raimunda,
1964-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD 22. ed. 371.102

Bibliotecário(a) responsável: Euzébio Luiz Pinto CRB-6/3317


LILLIAN FERREIRA RODRIGUES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS NEGRAS: RACIALIDADES E
VOZES EM DIÁLOGO EM PROL DE UM *SABERFAZER* PEDAGÓGICO
ANTIRRACISTA**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de julho de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 LILLIAN FERREIRA RODRIGUES
Data: 19/10/2023 11:36:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lillian Ferreira Rodrigues
Autora

Documento assinado digitalmente
 HELOISA RAIMUNDA HERNECK
Data: 20/10/2023 12:57:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Heloisa Raimunda Herneck
Orientadora

Helena e Murilo,
Meus queridos sobrinhos.

Escrevo em 2023. Helena tem a idade de 3 anos e Murilo 4 anos. Talvez ainda não compreendam o porquê da tia escrever tanto, mas vamos lá! Tenho uma história para contar para vocês. Essa história começa há muitos anos, mas vou contar a partir das memórias que foram sendo construídas, chegaram até mim e agora as transmito a vocês.

Do outro lado do oceano tem um continente chamado África, é de lá que vieram nossos ancestrais. A África possui 53 países, com povos, línguas, culturas, saberes e histórias distintas. Vocês devem estar se perguntando como e por que nossa família veio parar no Brasil. A rota de nossa história muda com rapto de pessoas de nossa família daquele continente por colonizadores europeus.

Esse sequestro foi tão danoso para nossa memória! Já questionei aos mais velhos da nossa família, mas ninguém sabe qual seria o nosso país de origem na África. Não temos registros com fotos ou escrituras sobre este período. Como a bisavó Onorina Rosa Rodrigues de vocês da família do vovô Francisco Custódio Rodrigues foi adotada e pouco sei, vou contar a história preservada pela parte da família da vovó Maria Aparecida Ferreira Rodrigues pela minha memória mais antiga.

Sabe aquele quadro na parede da casa do bisavô Gerson Damiano Ferreira? Aquela senhora é a tetravó de vocês. Seu nome é Maria Remualda Ferreira. Ela era parteira. Muitas pessoas da cidade de Canaã, em Minas Gerais, nasceram com a ajuda dela. Ela era muito conhecida, sua casa vivia cheia de pessoas, chamava a todas/os de *fia* (filha) ou *fio* (filho). A tetravó Maria fazia barbante, dizem que sua máquina ainda existe. Além disso, seu café, doces de leite ou de frutas são lembrados como deliciosos. Esses são os sabores dessa memória afetiva da vovó Aparecida. Quando a tetravó Maria faleceu, a vovó me disse que havia tantas pessoas, que se perdia de vista, ela era muito querida.

A tetravó Maria teve dois filhos, um deles foi o trisavô de vocês. Pouco se sabe sobre ele, devido seu falecimento com os filhos ainda jovens. O que se sabe sobre ele é que se casou com a trisavó Nicolina Rosa Ferreira e juntos tiveram dez filhos, entre eles o bisavô Gerson. Eles moravam em uma casa de sapé na, recentemente reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, comunidade quilombola do Buieie, na cidade de Viçosa, em Minas Gerais. As mulheres de nossa família sempre trabalharam muito, a trisavó Nicolina, por exemplo fazia esteiras de palha e bambu, plantava e colhia milho e café. Foi dela que o bisavô Gerson

herdou tamanha persistência, tanto que não demorou muito para que ele buscasse por oportunidades de trabalho na cidade.

O bisavô Gerson trabalhou por muitos anos na roça e morou em muitas cidades em Minas Gerais, como Canaã, Araponga, Viçosa até se mudar definitivamente para Teixeiras. Ele foi frentista de posto de combustíveis, onde aprendeu a dirigir e teve a profissão com a qual ficou reconhecido, motorista, durante algum tempo de caminhão e, posteriormente, de ônibus. O bisavô de vocês tocava pandeiro e gostava muito de cantar repente, um tipo de improviso de versos cantado por duas pessoas. Ele também era conhecido por ajudar as pessoas. tinha muito amor pelas netas que ele conheceu em vida: a mamãe da Helena, Líriam, e a tia Lillian. Fazia tudo por nós.

Creio que agora vou adentrar a parte da história que vocês já conhecem, mas vou registrar para vocês. A vovó Aparecida, assim como o bisavô Gerson, sempre teve grande admiração pelos estudos e embora ambos não tenham tido tantas oportunidades, fizeram o máximo pelos seus. A vovó, sempre ajudou a mamãe da Helena, a tia e o pai do Murilo, o Luís Miguel, nos estudos. Lembro que ela, com toda sua calma e carinho, também ensinava as tarefas para as/os filhas/os das/os vizinhas/os, participava de todos os eventos da escola ativamente, ajudava a organizar as apresentações de teatros e danças, construir maquetes, entre outras atividades. Ela sempre quis ser professora, no entanto, resolveu projetar seus sonhos nas filhas e no filho. Assim, a tia e a mamãe da Helena se formaram em Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa, e o papai do Murilo se formou em Técnico em Enfermagem.

Também preciso lembrar dos discos de vinil de samba do vovô Francisco e sua influência musical em todos nós. Ele adorava andar de bicicleta. Não se esqueçam da inventividade dele, sabe consertar tudo e criar coisas novas, além de sua habilidade com a matemática. Suas mãos sempre foram habilidosas com a plantação com a qual trabalhou por muitos anos. Sabe, Helena e Murilo, quando o vovô adoeceu vocês foram a alegria dele e continuam sendo. Vocês são o denço da vovó e do vovô.

Dito isto, quero demonstrar os motivos pelos quais a tia sempre está escrevendo. Escrevo por todas/os as/os ancestrais que cito em minha escrita e aquelas/es que tiveram suas narrativas negadas. Escrevo por parte de nossa história que não teve registros, mas que os nossos, eu e agora vocês, reconhecemos que existe e foi retirada. Escrevo cada linha por vocês, minha pretinha e meu pretinho, para que possam perpetuar nossa memória.

Quero que saibam que minha escrita se configura pelo meu despertar com o Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Raça, o Educagera. Nele os saberes circulam em uma grande

roda de conversa. É onde as existências são percebidas e reestabelecidas. É o encontro entre as epistemologias, o acolhimento e a resistência dos nossos.

Por falar em encontros desejo que em suas vidas encontrem pessoas e lugares que façam com que se sintam pertencentes e aos quais sejam gratos pela existência. Na minha vida, amigas como Beatriz Gomes e Monalisa Carmo e um amigo como o Matheus Freitas junto ao Educagera é algo celebrado. Que de suas infâncias carreguem amizades como a minha com a Eliza Mara e Adélia Rodrigues. Que tenham apoio e carinho de pessoas como Isla Ferreira. Que vocês encontrem amigas/os ao longo de suas trajetórias como Sandra Gomes. Que vocês tenham professoras que os acolham, compartilhem e explorem epistemologias negras como Simone Euclides, Heloisa Herneck e Terezinha Vieira. Que tenham a oportunidade, assim como eu, de contar com fundações como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que apoiam nossas pesquisas.

Helena e Murilo, espero que quando lerem o registro dessa memória tenham conseguido mais informações sobre nossa história, esta tem partes incríveis: as festas lá no Buieié, as tardes de brincadeiras na casa da vovó, as noites de comer caldos, dentre outras histórias daqui e as que cruzam Atlântico. Que vocês acessem e tenham acessado saberes que fortaleçam a negritude de vocês, cresçam e tenham crescido saudáveis e felizes. Com minha escrita me torno Mestra e celebro este momento com nossa família, mas, sobretudo, com a existência de vocês.

Com amor.

*“Hey, Criança negra
Você sabe quem você é
Quem você realmente é
Você sabe que pode ser
O que você quer ser
Se você tentar ser
O que você pode ser
Hey Criança negra
Você sabe onde você está indo
Onde você está realmente indo
Você sabe que pode aprender
O que você quer aprender
Se você tentar aprender
O que você pode aprender
Hey Criança negra
Você sabe que você é forte
Quero dizer realmente forte
Você sabe que você pode fazer
O que você quer fazer
Se você tentar fazer
O que você pode fazer
Hey Criança negra
Seja o que você pode ser
Aprenda o que você deve aprender
Faça o que você pode fazer
E amanhã a sua nação
Será o que você quiser que ela seja”.*

(Hey, Black Child - Countee Cullen)

RESUMO

RODRIGUES, Lillian Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista.** Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck. Coorientadoras: Maria Simone Euclides e Terezinha Duarte Vieira.

Esta dissertação teve como objetivo compreender e problematizar as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir da percepção de professoras da primeira etapa da educação básica, da rede pública do município da Zona da Mata, em Minas Gerais. Também objetivou-se identificar como professoras da Educação Infantil compreendem as relações étnico-raciais nesta etapa do ensino, além de como/se elas investem ou não em sua formação para as relações étnico-raciais e as justificativas que sustentam a adesão ou a exclusão da temática neste processo. Para tecer a pesquisa, o primeiro ponto da metodologia consistiu na composição de um Estado da Arte sobre a temática formação de professores da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais. Para o conhecimento do perfil das docentes deste estudo, elas responderam um questionário online, sob o formato de formulário. Além disso, foram realizadas quatro rodas de conversa inspiradas no *ondjango* angolano que a partir de metodologias afro-perspectivistas proporcionaram processos formativos junto ao diálogo. Isto posto, justifico este estudo como possibilidade de tecer compreensões sobre a percepção dos processos formativos para um *saberfazer* pedagógico antirracista pelas professoras da Educação Infantil. Em análise as conversações, observei a partir das rodas de conversa que professoras negras demonstraram maior percepção sobre as dinâmicas das relações étnico-raciais do que as professoras brancas, no entanto ambas possuem dificuldades em constatar a colonialidade sobre o ser, o poder e o saber. Observei dificuldades das docentes quanto ao trato da temática da educação para relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil. Ao mesmo passo, verifiquei que as rodas de conversa tiveram um poder formativo antirracista ao se abrirem a uma afro-perspectiva, capaz de fortalecer as infâncias negras. Para isso, há uma necessidade do *saberfazer* antirracista como uma postura que percorre as vivências e todo o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação antirracista. Infâncias negras. Processos formativos antirracistas.

ABSTRACT

RODRIGUES, Lillian Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2023. **Ethnic-racial relations and black childhoods: racialities and voices in dialogue in favor of an anti-racist pedagogical know-how.** Advisor: Heloisa Raimunda Herneck. Co-advisers: Maria Simone Euclides and Terezinha Duarte Vieira.

This dissertation aimed to understand and problematize ethnic-racial relations in Early Childhood Education based on the perception of teachers in the first stage of basic education, in a city of Zona da Mata, in Minas Gerais/Brazil. The objective was also to identify how Early Childhood Education teachers understand ethnic-racial relations at this stage of teaching, in addition to how/if they invest or not in their training for ethnic-racial relations and the justifications that support adherence or exclusion of this theme in this process. To carry out the research, the first point of the methodology consisted of composing a state-of-the-art on training Early Childhood Education teachers for the education of ethnic-racial relations. To understand the profile of the teachers in this study, they answered an online questionnaire. In addition, four conversation meetings inspired by the Angolan *ondjango* were organized, which based on Afro-perspectivist methodologies provided training processes alongside dialogue. That said, I justify this study as a possibility of developing understandings about the perception of training processes for anti-racist pedagogical know-how by Early Childhood Education teachers. In analyzing the conversations, I observed from the meeting that black teachers demonstrated greater perception about the dynamics of ethnic-racial relations than white teachers. However both have difficulties in verifying the coloniality of being, power and knowledge. I observed teachers' difficulties in dealing with the theme of education for ethnic-racial relations and teaching Afro-Brazilian and African history and culture in Early Childhood Education. At the same time, I found that the conversation meetings had an anti-racist formative power by opening up to an Afro-perspective, capable of strengthening black childhoods. To achieve this, there is a need for anti-racist know-how as a position that covers experiences and the entire teaching and learning process.

Keywords: Anti-racist education. Black childhoods. Anti-racist training processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das produções por tipo e ano.....	18
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge sobre desigualdade racial.....	70
Figura 2: Taxa de frequência escolar em 2018.....	71
Figura 3: Tirinha para a discussão sobre racismo cotidiano (I).....	73
Figura 4: Tirinha para a discussão sobre racismo cotidiano (II).....	74
Figura 5: Obra Anastácia Livre.....	88

SUMÁRIO

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	12
1.1 Procedimentos metodológicos.....	16
2. VOZES E SILÊNCIOS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O RACISMO E SUAS NUANCES.....	29
2.1 Quem conta a história negra? A Lei nº 10.639/2003 pelo direito a voz e a efetividade da Lei!.....	31
2.2 Entre os conhecimentos, os desconhecimentos e as suposições sobre Lei nº 10.639/2003.....	35
3. OLHARES QUE SE ENTRECruzAM: PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	47
3.1 Percepções de si: as relações étnico-raciais e suas interiorizações.....	48
3.1.1 Percepções e desdobramentos étnico-raciais sobre as estéticas.....	50
3.1.2 Percepções sobre o protagonismo branco nos cotidianos	56
4. ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS: O RACISMO NO BRASIL E SUAS AFETAÇÕES.....	64
4.1 Afetações do racismo sobre as crianças: percepções sobre os estados de negação.....	65
4.2 Das mediações aos cotidianos que nos aproximam: percepções sobre os atravessamentos das relações étnico-raciais nas realidades.....	68
4.2.1 A linguagem como ferida colonial: os dizeres que violentam a existência negra.....	69
4.2.2 Vida e dignidade nas infâncias negras: cenas e percepções cotidianas.....	75
4.2.3 O Movimento Negro como aliado na formação docente: conhecimentos sobre a resistência negra.....	81
5. O ROMPIMENTO COM O CONTO DO COLONIZADOR: O SABERFAZER PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	84
5.1 Composições do saberfazer pedagógico antirracista: da reflexão à elaboração de táticas de rompimento com o conto colonizador.....	85
5.2 Processos formativos para uma educação antirracista: outra narrativa é possível.....	89
6. PARA QUE A CONVERSA NÃO SE ENCERRE AQUI.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	104

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Antes de dar início às discussões que sustentam esta pesquisa, atravesso o tempo e a trajetória de sujeitos negros e chego a produção da subjetividade de crianças negras, a fim de anunciar as vozes silenciadas, a partir das quais escrevo. Não escrevo só. Escrevo com meu eu-criança-negra, com a existência, a resistência e as realidades de crianças negras. São os atravessamentos políticos, sociais, étnico e raciais que compilam esta composição marcada pela contextualização do “presente passado” (Kilomba, 2019).

O passado, mesmo que doloroso por questões, sobretudo, sociais e raciais que ainda se fazem presentes, se localiza como espaço de retorno para projeções presentes e futuras. Nele estabeleço rompimentos de amarras e teço conexões que transpassam o tempo. Nesse movimento *Sankofa*, no qual se volta o olhar para as origens, num encontro a sabedoria ancestral que fortalece e guia esta pesquisa a decolonialidade.

Nascida e criada em uma família negra, desde a infância conheci a realidade de sujeitos negros nos cotidianos e quanto mais me aproximo de estudos acerca das relações étnico-raciais, mais observo o quão estamos inseridas/os em uma estrutura social que se configura pela raça e como estamos distantes de uma formação antirracista dos sujeitos. Os corpos negros são atravessados cotidianamente pelo racismo de diferentes formas, em meio a palavras, ações e silêncios, numa dimensão que violenta sua existência.

Em minha trajetória acadêmica e profissional constatei que profissionais da educação possuem uma formação docente inicial que pouco compactua com uma educação das relações étnico-raciais ou coloca como secundária a discussão sobre o racismo em nossa sociedade, sobretudo diante o racismo epistêmico e institucional, e que a busca pela formação continuada, por vezes se direciona a outras áreas, sem compreensão de como as relações étnico-raciais deveriam estar entrelaçadas aos processos formativos, práticas pedagógicas e relações interpessoais. Nilma Lino Gomes (2003) ressalta que a formação em serviço, ou seja, educação continuada de professoras/es têm se centralizado em suprir as defasagens da formação inicial, ao invés de apontar outras possibilidades da formação para a diversidade nos cotidianos escolares. Tenho por exemplo minha formação em Pedagogia, entre os anos de 2013 e 2017, que, no que diz respeito a educação das relações étnico-raciais, pouco me aproximou da temática.

Durante a graduação, em um total de quarenta e oito disciplinas cursadas, quatro delas trouxeram entre seus conteúdos a abordagem das relações étnico-raciais, sendo elas: História da Educação; Gênero e Educação; Fundamentos da Educação Infantil; e Legislação da

Educação Básica. Estas disciplinas trataram, respectivamente, 1) estudos sobre ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, 2) feminismo negro, 3) infâncias negras e a educação e 4) a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Lei nº 10.639/2003, conforme os artigos 26 e 79-B da Lei nº 9.394/1996¹). Cada qual com uma abordagem específica, com maior ou menor ênfase, por meio da leitura de textos, explicação de conteúdos, diálogos e em seminário, apresentaram nuances de uma ampla discussão, que não fora aprofundada. O primeiro tema, ministrado por uma professora negra substituta no curso, tinha enfoque no ensino do mesmo para o ensino fundamental; enquanto o segundo, conduzido por uma professora branca, apresentava o diálogo entre gênero e raça; o terceiro tema, discutido por um professor branco com religião de matriz africana, dava ênfase à identidade de crianças negras; e o quarto, apresentado por uma docente branca, consistiu em um seminário sobre o trato da legislação da educação e a questão étnico-racial. Ao considerar uma grade curricular do período supracitado, com disciplinas obrigatórias (aproximadamente quarenta e uma) e optativas (com até quarenta e duas possibilidades de serem oferecidas ao longo dos semestres), em quatro anos de graduação, observo as ausências na formação docente.

Tais ausências na formação inicial afetam o modo com o qual professoras/es praticam os currículos e compreendem a diversidade de suas/seus educandas/os desde a Educação Infantil, sobretudo quando sua formação ao longo de sua trajetória profissional não se atenta a esta demanda. Sendo mulher negra, professora da Educação Infantil e criança que sofreu com os efeitos destas ausências, em meio a participação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Raça (Educagera)²; a processos formativos e a atuação docente, busco auxiliar a composição antirracista e decolonial nos modos de existir das crianças em suas subjetividades, ampliando as possibilidades em seu devir “de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (Lopes, 2019, p. 17).

A educação para as relações étnico-raciais consiste em uma via de condução da educação para a construção de aprendizagens, equidade e o desenvolvimento infantil. No entanto, as teorias e as bases legais construídas em torno da infância, por vezes, reproduzem a

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² O Educagera compõe-se como espaço de potências, diálogos, aprendizados e construção de saberes decoloniais que me foram negados ao longo da graduação e que hoje contribuem com minha formação a partir das trocas coletivas, experienciar caminhos políticos e teóricos de encontro e rupturas com o racismo cotidiano. O grupo é composto por estudantes de graduação, pós-graduação, professoras e professores do ensino básico e superior. Fundado em 2018, ele realiza estudos e pesquisas que dialogam sobre educação, gênero e raça, além de proporcionar formações de cunho extensionista. As informações sobre o grupo são disponibilizadas no site do grupo: <https://educagera.wordpress.com/>.

concepção idealizada de criança, cujo contexto estruturalmente constituído sob o padrão hegemônico, gera afetações às infâncias não-hegemônicas (Marchi; Sarmiento, 2017), entre elas as infâncias negras. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) ressaltam que nos cotidianos escolares as crianças negras são expostas a subjetivação negativa mediante a projeção hegemônica das/os estudantes em um viés que toma por norma a branquitude (identidade branca)³, como identidade ideal. De acordo com as autoras, o rompimento com esse processo requer da escola a adoção de uma nova perspectiva, a qual concentre no reconhecimento da diversidade das infâncias a partir da criança em suas interseccionalidades⁴.

Diante disso, Renato Nogueira e Luciana Alves (2019) pontuam que criança e infância são categorias que devem ser distinguidas. De acordo com o autor e a autora, a infância apresenta três dimensões enquanto noção, categoria analítica e conceito. A noção refere-se a dimensão biopsíquica, que consiste ao desenvolvimento dos sujeitos quando criança (com idade até 12 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵, por exemplo); já a categoria analítica histórica social abrange os caracteres históricos e culturais da sociedade em que se construiu esta infância; e o conceito compreende a caráter filosófico-espiritual que se constitui a partir dos sentidos de mundo produzidos (Nogueira; Alves, 2019). Assim, as categorias criança e infância se distinguem entre si, uma vez que a noção biopsíquica insere a categoria criança às infâncias, e estas, por sua vez, podem ser distintas ou semelhantes conforme a produção das mesmas nos cotidianos ao considerarmos as demais dimensões, revelando a diversidade de infâncias.

Enquanto professora negra da Educação Infantil me encontro imersa nos cotidianos escolares, em contato com distintas infâncias, percebo o que Grada Kilomba (2019, p.155) denomina “um jogo de palavras doces e amargas que dificultam a identificação do racismo” e provocam sua (re)produção. De acordo com a autora, o racismo se constitui por três aspectos: a diferença que estabelece a branquitude como referência, a hierarquia que expressa preconceito e o poder. Desse modo, compreendo que o preconceito e o poder que sustentam a supremacia branca integram a concepção única sobre as infâncias, refletindo sobre a ornamentação e a organização do ambiente escolar, nas epistemologias que pautam o processo de ensino e aprendizagem, nas práticas dos currículos ou mesmo nas relações interpessoais.

³ BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

⁴ Conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw que corresponde o entrecruzamento de opressões estruturais (Akotirene, 2019).

⁵ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Durante a infância, crianças negras têm as primeiras percepções de mundo; suas interações e circulações nos espaços sociais proporcionam agenciamentos que compõem suas identidades e subjetividades. Cristina Teodoro (2020) indica que as pesquisas na Educação Infantil revelam desigualdades de tratamento em torno do pertencimento étnico-racial de crianças. Nas instituições escolares, as relações criança-adulto e criança-criança conferem uma hierarquia racial que se manifesta em episódios de racismo no cuidado e na educação em meio a ações, dizeres e silêncios revestidos de dizeres (Teodoro, 2020). Crianças negras são as que menos recebem demonstração de afeto e elogios, as que não são representadas nas atividades ou nas paredes das escolas, seus cabelos e sua pele são alvos de xingamentos, apelidos e estereótipos, são aquelas excluídas de brincadeiras, as últimas a serem selecionadas para compor grupos ou duplas, das crianças que mais dão trabalho às crianças que menos se escuta a voz.

O silêncio de professoras/es diante do racismo possui poder de legitimação ao ofensor. Grada Kilomba (2019) chama este processo de constelação triangular do racismo, composta pelo/a ofensor/a, aquele/a que reproduz o racismo; o/a ofendido/a, ou seja, o sujeito negro; e a plateia que consiste no/a observador/a. No contexto escolar, sem intervenções, a criança negra torna-se ofendida em provocações diretas ou indiretas do racismo por seus pares ou por profissionais da educação, estas/es, por sua vez, podem vir a ser ofensoras/es ou a plateia que observa. Ressalto que na triangulação cada sujeito assume uma das funções supracitadas, completando as três posições dos sujeitos em episódios de racismo.

As relações entre o ensino e a aprendizagem nos aproxima das realidades das infâncias negras e direciona o foco da pesquisa sobretudo à formação das/os professoras/es da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais. Estas/es profissionais estão diariamente em contato com uma pluralidade de crianças o que demanda o olhar sobre suas singularidades. Estes são pontos fundamentais para atuar sobre a formação de professoras/es desta etapa que consiste na base do desenvolvimento e reconhecimento de si e do outro pelas crianças. Tal formação trata-se de um processo contínuo, o qual será o ponto de partida de nossa problematização, diante da ausência da educação étnico-racial na formação dos profissionais da educação.

Algumas indagações que dialogam com as relações étnico-raciais e a formação de docentes da Educação Infantil embasaram esta pesquisa e refletem sobre as infâncias negras. Entre essas questões se encontram: Como professoras/es percebem as relações étnico-raciais na Educação Infantil e na sociedade? Como as relações étnico-raciais são interpretadas e praticadas pelas/os docentes na Educação Infantil? Quais as aproximações que professoras/es

têm desta temática? Quais as concepções das/os docentes acerca da formação destinada ao trabalho das relações étnico-raciais com o público infantil?

Diante disso, o objetivo central desta pesquisa concentrou-se em compreender e problematizar as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir da percepção de professoras da primeira etapa da educação básica, da rede pública do município da Zona da Mata, em Minas Gerais. Além disso, busquei identificar nos registros da Secretaria de Educação do município, a concentração do corpo docente da rede pública na Educação Infantil; bem como identificar como estes sujeitos compreendem as relações étnico-raciais nesta etapa do ensino; compreender como/se docentes da Educação Infantil investem ou não em sua formação para as relações étnico-raciais e as justificativas que sustentam a adesão ou a exclusão da temática neste processo. Isto serviu como contingente para investigar, por meio da construção de processos formativos para as relações étnico-raciais junto às docentes, caminhos para uma *saberfazer*⁶ pedagógico antirracista na Educação Infantil e analisar conversações em rodas de conversa sobre relações étnico-raciais a partir do processo formativo oferecido, diante a construção da identidade de crianças negras.

Desse modo, as justificativas que sustentam esta pesquisa percorrem minhas percepções enquanto professora negra e criança negra da Educação Infantil. Justifico este estudo como possibilidade de tecer compreensões sobre a percepção sobre os processos formativos para um *saberfazer* pedagógico antirracista pelas professoras da Educação Infantil. Assim, considero o contexto em que se encontra a formação de docentes em exercício para a condução da educação para as relações étnico-raciais e seus diálogos com as infâncias negras e os currículos nos cotidianos escolares. A pesquisa possibilita respaldar ações antirracistas e a releitura estrutural das instituições de ensino, no que diz respeito às demandas da educação antirracista. Para isso, busquei compreender o modo e as justificativas que denotam, institucionalmente, a incorporação ou não da educação das relações étnico-raciais nos currículos. Volto-me a tais posturas que ecoam, direta e/ou indiretamente, sobre o ambiente escolar, os sujeitos que o compõem ou a ele estão interligados como professoras/es e crianças, bem como a forma com a qual docentes têm ou não se formado e informado sobre a temática.

1.1 Procedimentos metodológicos

⁶ Os estudos nos/dos/com os cotidianos quebra com o discurso hegemônico a partir da junção de palavras em sua escrita, proporcionando sentidos outros as mesmas. O *saberfazer* é inspirado em Michael Certeau (1998, p. 165-166), segundo o qual o sujeito “exerce um saber-fazer onde se podem encontrar todos os traços da arte da memória”.

A composição desta pesquisa reflete minha subjetividade, compreendendo que essa se produz coletivamente nos modos de existir e, sobretudo, nas percepções e sentidos de mundo que se entrelaçam e agenciam, atravessando-me como sujeito negra, criança, mulher, estudante, pesquisadora e professora da Educação Infantil, formadora e em formação. De tal modo, inicio esta tessitura apontando pontos, linhas e formas que instrumentam esta produção.

Apego-me ao conceito de cosmopercepção, de Oyèrónké Oyewùmí (2018), que promove reflexões e suturas sobre os sentidos ocidentais e coloniais projetados sobre os sujeitos negros e aponta a reorientação dos sentidos de mundo, ao se contrapor à visão ocidental. Ao ser estimulada na formação de docentes da Educação Infantil para educação para as relações étnico-raciais, a cosmopercepção a partir do sujeito negro, se distancia de narrativas únicas e produz sentidos outros à existência e resistência negra nos cotidianos escolares.

Questionar os sentidos de mundo está entre as potencialidades do ato de pesquisar. Em interações interpessoais e com o meio, os sentidos de mundo são (re)produzidos a partir de percepções que se sobressaem de vivências e experiências. Desse modo, a formação profissional de professoras/es também constitui sentidos sobre as bases de suas práticas para a educação das relações étnico-raciais. Sob o enfoque qualitativo, este estudo buscou compreender os sentidos das relações étnico-raciais na Educação Infantil segundo as percepções de professoras nos cotidianos escolares.

Dito isto, todas as costuras e amarras desta pesquisa se dão em um processo de preparação, desenvolvimento e composição orientados pela metodologia. Primeiramente, produziu-se um estado da arte ao longo do desenvolvimento da escrita do projeto de pesquisa. O projeto, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi submetido e aprovado em 18 de maio de 2022 pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.415.016.

Em seguida, iniciaram os contatos com a Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada, informando a aprovação do projeto, que de acordo com a documentação apresentada ao CEP, fora autorizado pela mesma. Junto a Secretaria de Educação foram organizados cronogramas que se alinhassem com as demandas das professoras da Educação Infantil e da realização da pesquisa, sendo estabelecido o período entre 22 de junho e 22 de julho de 2022 para a resposta a um questionário, além da realização de rodas de conversa nos

dias 5 e 19 de setembro, e 3 e 17 de outubro de 2022, ambos modos de pesquisar direcionados às docentes.

Isto posto, o primeiro ponto da metodologia desta pesquisa deu-se através da composição do estado da arte sobre a temática formação de professores da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais. A produção do estado da arte se deu mediante o levantamento de produções bibliográficas entre os anos de 2012 a 2022, que correspondem à década que completa dez anos das Leis 10.639/2003, em 2013, e 11.645/2008, que a altera, em 2018, bem como a proximidade do marco de vinte anos da primeira.

Para a pesquisa em teses, dissertações e artigos relacionados ao nosso estudo utilizamos como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma Scielo e a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Além disso, a busca pelas produções bibliográficas teve como descritores, nestas bases de dados, os termos “formação de professoras/es”, “Educação Infantil” e “relações étnico-raciais”.

Segui como critérios de seleção dos textos a presença explícita dos descritores ou conceitos similares no título, em palavras-chave e/ou no resumo das produções, simultaneamente. De tal modo, encontramos 46 produções: três (3) teses de doutorado, 16 dissertações de mestrado, 22 artigos de periódicos da CAPES, três (3) artigos da plataforma Scielo e dois (2) artigos da Revista da ABPN. A leitura das produções bibliográficas contribuiu com a composição das análises do estudo acerca da formação de professoras/es da Educação Infantil para as relações étnico-raciais. Conforme podemos perceber pelas produções entre 2012 e 2022 houve um crescimento da discussão sobre a temática com o passar dos anos na última década:

Quadro 1 - Distribuição das produções por tipo e ano

Tipo de produção	Produção	Autoras/es	Ano
Artigo	Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor	Maria Elena Viana Souza	2012
	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	Lucimar Rosa Dias	2012

Políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil: relatos da formação continuada em Florianópolis/SC	Thais Regina de Carvalho	2013
Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil	Márcio Mucedula Aguiar; Débora Cristina Piotto; Bianca Cristina Correa	2015
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais.	Nancy Nonato de Lima Alves; Ivone Garcia Barbosa; Núbia Souza Barbosa Ribeiro	2016
Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas.	César Marinho; Edna Martins	2017
Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo	Aline Almeida; Helder Henriques	2018
O núcleo de estudos afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) como espaço de formação continuada: as produções monográficas sobre educação infantil	Gioconda Ghiggi	2018
Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura bororo e as relações étnico-raciais	Beleni Saléte Grando, Vilma Aparecida de Pinho, Eglén Silvia Pipi Rodrigues	2018
Formação continuada de professores da educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba	Flávia Carolina da Silva; Lucimar Rosa Dias	2018
Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil	Edmacy Quirina de Sousa; Nilson Fernandes Dinis	2018
Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	Débora Cristina de Araújo; Lucimar Rosa Dias	2019
Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil	Moacir Silva Castro	2019
Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa.	Daniela Melo da Silva Carvalho; Dalila Xavier de França	2019

Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil	Erisvaldo Pereira dos Santos; Ludmila Costa Meira	2019
Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Edmilson dos Santos Ferreira; José Jairo Vieira; Andrea Lopes da Costa Vieira	2020
A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo.	Marta Regina Paulo da Silva; Cleia Souza Santos	2020
Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos	Tanara Forte Furtado, Carla Beatriz Meinerz	2020
Práticas pedagógicas: arte/educação infantil na perspectiva étnico-racial	Bruno Marcelo de Souza Costa; Piedade Lino Videira; Enilton Ferreira Vieira; José Gerardo Vasconcelos.	2020
Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista	Flávia Carolina da Silva	2020
Formação de professoras/es: ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil	Margarete Sacht Goés; Tatiana Gomes Rosa	2021
“Seus corpos vão falar de suas identidades”: discursos de profissionais da educação infantil face às relações étnico-raciais	Gisele Romildes Maçaneiro, Cyntia Bailer	2021
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia	Alessandra Cristina Raimundo; Dinah Vasconcellos Terra	2021
A educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática de professores	Tarcia Regina da Silva; Ernani Martins dos Santos	2022
Educação das relações étnico-raciais na formação docente: o curso de pedagogia da UFC em foco	Bárbara Rainara Maia Silva; Sílvia Helena Vieira Cruz	2022
Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas	Lucimar Rosa Dias; Maria Clareth Gonçalves Reis; Flávia de Jesus Damião	2022
Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei	Luciana Alves; Daniel Teixeira; Winnie Nascimento	2022

	n° 10.639/2003 na percepção de professores e professoras	dos Santos	
Dissertação	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.	Ellen de Lima Souza	2012
	“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais	Erika Jennifer Honorio Pereira	2015
	A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015)	Flávia Carolina da Silva	2016
	Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história cultura afro-brasileira e africana	Sandra Aparecida Marchi	2016
	A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte	Lisa Minelli Feital	2016
	Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da educação infantil	Mariele Ferreira Leal	2017
	Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores	Ana Claudia Dias Ivazaki	2018
	A Educação das relações étnicorraciais na creche : trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras	Elizabeth Conceição Alves	2018
	Educação e diversidade étnico-racial	Raimundo Nonato Nascimento Junior	2018
	Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas	Jussara Alves da Silva	2019
	Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes	Thabyta Lopes Rego	2019
Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de Pedagogia da UFC para a formação docente'	Bárbara Rainara Maia Silva	2020	

	Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de Educação Infantil em uma instituição pública do interior paulista	Crisley de Souza Almeida Santana	2021
	Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores	Rogger Diego Miranda	2021
	A protagonista da história: a literatura infantil negra	Raíssa Francisco dos Santos	2021
	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil : corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	Keise Barbosa da Silva	2022
Tese	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2013
	Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação	Marcelle Arruda Cabral Costa	2013
	Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais	Vanessa Regina Eleutério Miranda	2018

Fonte: Elaborado pela autora com base na plataforma da BDTD, os periódicos da CAPES, a plataforma Scielo e a Revista da ABPN.

Essas produções bibliográficas empíricas e teóricas evidenciam a alta demanda de processos formativos de professoras/es da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais diante sua escassez. As/os autoras/es chamam a atenção para uma formação docente pautada na diversidade étnico-racial das infâncias, em alguns estudos com uma tendência formativa ao multiculturalismo; alertam para os perigos de currículos e práticas hegemônicas; direcionam o olhar para composição das identidades de crianças negras; apontam iniciativas antirracistas individuais de professoras/es e pesquisadoras/es, de órgãos, como Secretarias Municipais de Educação, e instituições, como universidades; e desenvolvem discussões sobre conceitos e em defesa às políticas acerca das relações étnico-raciais. Ao que tudo indica, os estudos revelam, sobretudo, que segundo as/os mais citadas/os “[...] pesquisadores negras e negros, que se preocupam e se dedicam a investigar sobre infâncias negras e formação de professores para as relações étnico-raciais em nosso país [...] o preconceito e a discriminação raciais afetam a criança negra [...]” (Costa; Videira; Vieira; Vasconcelos, 2020, p.145).

Posta a relevância da pesquisa, prossigo este entrelace permeando o contexto estudado. Entre conversas que compuseram este estudo, a primeira conversa se direcionou à Secretária de Educação da rede pública de um município da Zona da Mata, em Minas Gerais, que acolheu prontamente a proposta da pesquisa.

Mediante a autorização dos órgãos competentes do município e, seguindo as recomendações determinadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) perante o atual cenário de pandemia pelo coronavírus (COVID-19), foi possível a realização da pesquisa presencialmente. Assim, foram fornecidos os contatos das coordenadoras e/ou diretoras das escolas com turmas de Educação Infantil para comunicação com as professoras. Apresentei a elas a proposta da pesquisa e o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE), devidamente explicado, elucidando algumas dúvidas.

Alinhavando este processo deparei-me com respostas positivas e negativas das docentes quanto à aceitação da participação na pesquisa. Respostas que me apontavam os espaços que estava a adentrar. Porém, as positivas sobrepujaram as negativas, e em uma destas últimas a percepção da dororidade, “as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. É essa dor Preta” (Piedade, 2017, p.16). Uma professora negra ao negar a participação na pesquisa justificou sua ausência. Segundo ela, a temática se faz relevante, porém se trata de uma questão dolorosa e que percebia o racismo na escola, além de compreender que para a transformação, ações deveriam ser permanentes. Esta dor citada pela professora também é minha, nas palavras de Vilma Piedade (2017, p. 19), ela “se instaura e percorre a trajetória vivenciada por Nós, População Preta, e aqui, em especial, Nós - Mulheres - Mulheres Pretas”.

Este primeiro caminho se inclina ao conhecimento do perfil docente da rede pública do município mineiro na Educação Infantil. Para isso, apliquei um questionário online, sob o formato de formulário, direcionado aos sujeitos da pesquisa. Este questionário apresentou questões objetivas e discursivas acerca da formação e prática docente, bem como a compreensão sobre as relações étnico-raciais.

As respostas concederam informações que conduziram as abordagens durante as rodas de conversa direcionadas às professoras de crianças com idades entre 4 e 6 anos, da Educação Infantil. Isto posto, pontuo que a rede municipal de educação deste estudo possui trinta e oito docentes na Educação Infantil, sendo respectivamente, da zona urbana (25) e rural (13): regentes (15 e 10), eventuais (5 e 0), e de apoio (5 e 3). Contudo, vinte e duas responderam ao questionário disponibilizado e voluntariaram-se à pesquisa, o que não contempla a totalidade, mas revela uma expressiva amostragem.

Até o momento tenho tratado os sujeitos de pesquisa no gênero feminino, uma vez que me atendo à resposta do questionário, evidenciando o corpo docente com 100% de sua composição formada por mulheres. Estas se determinam cisgênero; autodeclaram-se brancas (13), amarela (1), pretas (2) e pardas (6). Possuem idades entre 22 e 60 anos, sendo maior a concentração de docentes entre 27 e 46 anos (16). As trajetórias profissionais variam de um mês a 35 anos de profissão, sendo encontradas treze professoras com percursos entre 1 mês a 10 anos de exercício da função docente, seis com 11 a 20 anos e três com 21 ou mais anos de profissão. Ou seja, tratamos aqui de um grupo de mulheres, majoritariamente, branca, cisgênero, adulta e que se experienciam os primeiros 10 anos da docência. Tais sujeitos são chamadas para a roda de conversa, convidadas a falar, mas também a ouvir.

Assim, estendo o que fora tecido para pensá-la e desenvolvê-la, uma vez que este caminho se demonstrou fundamental para construção da pesquisa. De acordo com Adriana Moura e Maria Lima (2014, p.101), as rodas de conversa “consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”. Cecília Warschauer (2004) verifica o potencial das rodas de conversa na formação de professoras/es enquanto processo que possibilita a troca de experiências formativas. Nesta pesquisa, a proposta da roda de conversa para o processo formativo de professoras teve inspiração no *ondjango* angolano, nele:

[...] os processos de comunicação se estruturam em torno do diálogo. Trata-se de uma forma privilegiada de se dar a conhecer, de produzir/propagar conhecimento, de se identificar e fortalecer como grupo, comum a muitas civilizações africanas da oralidade. Nos *olonjango* (plural de *onjango*), as pessoas se sentam em círculo para conversar, de maneira não-hierárquica e participativa, tendo ao centro uma fogueira. Nesse espaço, estabelecem-se diferentes categorias de conversa onde as questões e aflições individuais são submetidas ao coletivo, em atos de compartilhamento solidário de experiências vivenciais (Dias, 2014, p.339).

A palavra *ondjango* parte de *ondjo* como casa e *ohango* como conversa, ou seja, casa de conversa. Segundo seus preceitos com referência à educação, casa *elongiso/okulonga*, *ondjango* proporciona aprendizagens socioculturais (Dias, 2014). Tais aprendizagens nos abrem espaço para refletirmos sobre os processos formativos das professoras associados à educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, a qual se deu de forma dialogada em quatro encontros temáticos.

Cada encontro foi orientado por um provérbio da sabedoria ancestral africana, conforme as orientações para início do *ondjango*, sendo eles: “Os olhos cruzam um rio

inteiro”, “Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas”, “Até que os leões tenham sua história, os contos de caça glorificarão sempre o caçador” e “O conhecimento não é a coisa principal, mas ações”. Os encontros foram quinzenais, cada um deles com a duração de até 1 hora, seguindo a proposta a *ulonga*, que consiste em relato dividido em 3 momentos:

1) saudação e justificativa do encontro; 2) narrativas dos momentos mais importantes das vidas dos interlocutores desde o último momento em que estiveram juntos, pontuadas por manifestações dos participantes 3) recapitulação de assuntos de maior relevo na conversa, a serem retomados em futura *ulonga*, saudação dos participantes e abertura da assembleia para outros assuntos (Dias, 2014, p. 338).

Desse modo, a roda de conversa se orientou e se manteve em uma conversa horizontal enquanto as professoras que simultaneamente se formam. Isto posto, direcionei cada roda de conversa proporcionando momentos de diálogo acerca da educação das relações étnico-raciais, considerando os/as educandos/as da Educação Infantil e as participantes da pesquisa.

Além dos diálogos direcionados, a partir de questões e conceitos, as professoras participaram da construção coletiva de metodologias afro-perspectivistas⁷, que tornaram possíveis o avanço nas reflexões. Assim, cada encontro, para melhor apreensão dos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais em contextos educacionais e sociais, era conduzido por uma metodologia ancorada na dimensão afro-perspectivista que compunha a roda de conversa:

A seguir, descrevo a metodologia de cada roda de conversa, para a compreensão dos percursos e dos dados produzidos nos próximos capítulos.

- Roda I: Os olhos cruzam um rio inteiro

Nesta roda de conversa os disparadores foram as percepções de si e do outro, com o objetivo de introduzir noções sobre as relações étnico-raciais. A saudação e a justificativa do encontro fizeram a abertura do início da conversa, seguida da reflexão coletiva sobre o provérbio que guia o encontro. Posteriormente, foi ouvida a cantiga africana “Olélé Moliba Makasi”, junto ao conto de sua história. A partir deste momento as/os professoras/es foram convidadas/os a participar da dinâmica inspirada no denominado “Rio da Vida” (Barreto; Paula, 2014) que propõe reflexões sobre a vida a partir de algum objeto e as memórias que ele desperta. Para o desenvolvimento da dinâmica, foi estendido um tecido comprido como um rio e ao longo dele coloquei

⁷ A metodologia afro-perspectivista, de acordo com Renato Nogueira e Luciana Alves, consiste em uma perspectiva não ocidental, que considera as diferentes epistemologias para a composição de metodologias.

diferentes objetos cotidianos que remetem a diferentes fases da vida, com ênfase às infâncias e às referências étnico-raciais. Cada uma das professoras foi convidada a observar o “rio” e escolher um objeto que remeta a algo ou a algum acontecimento que tenha sido ou seja relevante em sua vida pessoal ou profissional no contexto das relações étnico-raciais nas infâncias para que possa relatar às demais. A roda de conversa prosseguiu tecendo diálogos sobre os aspectos que se entrecruzam nas falas das docentes durante a dinâmica, apontando os modos como percebem as relações étnico-raciais que se manifestam nos cotidianos. Por fim, a roda foi encerrada com uma saudação e o convite às professoras para se sensibilizarem suas percepções para as relações étnico-raciais nos cotidianos, inclusive os escolares, a partir da leitura de um estudo de caso⁸ na Educação Infantil.

- Roda II: Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas

Nesta roda de conversa o disparador foi: o que é o racismo no Brasil. O objetivo desta roda foi identificar o racismo no Brasil e suas implicações. Para o início da conversa, foi realizada a saudação e expressa a justificativa do encontro. Em seguida, as docentes manifestaram suas compreensões sobre o provérbio que guia o encontro. Feito isto, foram retomadas as considerações mais importantes do último encontro, seguido da manifestação de passagens da vida pelas participantes desde sobre ampliação de suas reflexões. Posteriormente, sentadas em cadeiras dispostas em círculo, as professoras foram convidadas a voltarem seus olhares ao centro da roda onde estavam situadas manchetes de jornais e revistas, gráficos, charges e imagens com referência às vivências e experiências do racismo pela população negra. As professoras foram conduzidas a apontarem suas percepções sobre o racismo no Brasil, onde se encontram as situações que lhes foram apresentadas pelo material exposto, como/se visualizam algo semelhante em seus cotidianos e quais as posturas que adotam/adotariam diante uma situação de racismo. Ao longo da conversa, construímos

⁸ Uma menina, de 5 anos, perdeu a vontade de ir à escola, após sofrer ofensas racistas feitas pelas colegas de classe. Ela foi chamada de “preta imunda e suja” por várias vezes, e a direção da unidade teria tratado o caso como “besteira”.

A criança teria chegado em casa abalada e chorando.

A garota sempre foi alegre e sorridente, mas tem apresentado mudança no comportamento. Na sexta-feira, ela chegou em casa chorando. No final de semana, ela não quis sair com a família e na segunda-feira não quis ir para aula.

A família pediu para que fosse feita alguma coisa.

A direção diz que para ser configurado como bullying a situação teria que ter ocorrido repetidas vezes e não uma ou duas vezes só.

A menina teria dito ainda que essa não foi a primeira vez que as duas colegas teriam feito ofensas racistas contra ela.

a criticidade sobre as falas compreendendo a composição das realidades históricas, políticas, sociais e educacionais da população negra e as reivindicações do Movimento Negro. Assim, adentramos a discussão sobre o racismo na escola. Para isso, as professoras realizaram o autoquestionamento sobre como se manifesta o racismo nas escolas e escreveram em folhas de papel A4, sem a identificação. Estes papéis foram recolhidos e depositados em uma caixinha que foi retomada no encontro seguinte. Para finalizarmos o encontro, realizamos a saudação às participantes, estas foram convidadas a pensarem, durante a semana, sobre o antirracismo nas práticas educativas.

- Roda III: Até que os leões tenham sua história, os contos de caça glorificarão sempre o caçador

Nesta roda de conversa o disparador foi: o que é educação antirracista. Ela teve o objetivo de identificar modos de construção de uma educação antirracista na Educação Infantil. Para o início da conversa, realizou-se a saudação e a justificativa do encontro. Em seguida, refletimos as compreensões sobre o provérbio que guia o encontro e retomamos os momentos altos do encontro anterior e as reflexões despertadas por ele a partir do convite a pensar o antirracismo na educação. Após este momento, fiz a leitura do livro infantil “Maalum”, da autora Magna Domingues e do autor Eduardo Lurnel, a fim de dar abertura às discussões acerca das respostas depositadas em uma caixa na roda de conversa II, perante o autoquestionamento sobre como se manifesta o racismo na escola. Com as respostas já separadas em blocos temáticos, estas desenvolveram a conversa percorrendo a composição dos cotidianos escolares para a educação das relações étnico-raciais, desde conteúdos e metodologias utilizadas até os/as sujeitos/as que estudam e trabalham nas escolas. Os diálogos e afetos, a resolução de conflitos, a ornamentação e estética dos ambientes e dos brinquedos foram pensados. A roda de conversa conduziu a construção do conceito e da proposta da educação antirracista, além disso delineamos, de forma escrita, táticas antirracistas com foco na construção de representações positivas negras para a composição de currículos praticados decolonias. Finalizamos o encontro com a saudação e o compromisso de iniciar as práticas antirracista nos cotidianos escolares.

- Roda IV: O conhecimento não é a coisa principal, mas ações

Nesta roda de conversa o disparador será: a função dos processos formativos para a educação antirracista. Ela teve o objetivo de compreender como os processos formativos contribuem para uma educação para as relações étnico-raciais. Para o

início da conversa, realizei a saudação e a justificativa do encontro. As participantes apresentaram suas compreensões sobre o provérbio que guiava o encontro. Posteriormente, reportamos alguns momentos importantes da roda de conversa III e, em seguida, li estudos de casos de situações de racismo, a fim de dialogar por possíveis intervenções. As professoras convidadas tiveram a oportunidade de perceberem a importância dos processos formativos na construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Ao mesmo passo, elas foram auxiliadas na busca de intervenções em situações de conflito racial, na seleção de materiais didáticos, práticas e leituras juntamente à elaboração coletiva de um projeto de representatividade, reconhecimento e valorização das narrativas negras. Encerramos a roda de conversa com a saudação e o levantamento de pontos-chaves do processo formativo proporcionado pelas rodas de conversa, segundo as docentes.

O acompanhamento das etapas da pesquisa contou com a gravação do áudio das rodas de conversa, autorizadas pelo TCLE, e registros no diário de campo ao longo de toda a pesquisa. Cada uma das gravações foi transcrita, posteriormente, seguiram a análise de conversação, que priorizaram “[...] analisar interações naturalísticas. A palavra ‘naturalística’ indica que os dados não são experimentais ou gerados a partir de um roteiro prévio, mas foram coletados no ambiente em que eles aconteceram” (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p.4). Caroline Silva, Daniela Andrade e Ana Ostermann (2009) evidenciam que a análise da conversação advém do campo da Sociologia, mais precisamente da etnometodologia, de onde se retira a possibilidade de compreender a percepção dos sujeitos sobre seus modos de existir e dos outros. Desse modo, esta análise permitiu o diálogo entre a oralidade, o cotidiano escolar e a temática étnico-racial, aproximando-me do que foi dito e como foi dito pelas professoras ao longo do processo formativo proporcionado pelas rodas de conversa.

Os diálogos produzidos trouxeram um contingente de informações que se debruçaram sobre as subjetividades das infâncias e das docentes entrelaçando particularidades, práticas, vivências e experiências nos cotidianos escolares e na sociedade. Nos capítulos seguintes, as percepções sobre as relações étnico-raciais pelas professoras da Educação Infantil se abrem a uma ampla discussão que apenas se inicia. Há vozes a serem ouvidas, lacunas a serem preenchidas e novas narrativas a serem construídas.

2. VOZES E SILÊNCIOS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O RACISMO E SUAS NUANCES

Quando criança, recordo do meu silêncio. Tímida ou silenciada? Professoras discorriam elogios sobre meu silêncio. Será esse o resultado da educação e/ou da disciplina dos corpos? Sob o entendimento de que “[...] o corpo é alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista. Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferenciação [...]” (Oyèwùmí, 2021, p.28), sobretudo, de gênero e raça. Sendo assim, esse corpo negro silenciado por um projeto colonial se encontra refém de uma ordem sistêmica. Em análise ao meu silêncio, reconheço neste as dores causadas por algo, naquela época, muito fora de minha compreensão, mas perceptivo ao meu sentir. É o racismo estrutural.

A colonialidade perpassa a sociedade e, conseqüentemente, chega às instituições como as escolas, sob a forma infundida de opressões estruturais que marcam as infâncias, sobretudo as infâncias negras. Assim, além de outros marcadores sociais que se interseccionam, crianças negras experienciam a raça conjugada a um imaginário social que integra o racismo estrutural enquanto estratégia “sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios” (Almeida, 2018, p. 25). Esta estrutura é perceptível pela criança:

[...] quando adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (Bento, 2012, p. 102).

Os cotidianos da Educação Infantil entrecruzam subjetividades a partir de agenciamentos, que de acordo com Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) produzem realidades, ou seja, indicam os usos que se fazem dos agenciamentos nas existências ou na produção das inexistências. Diante disso, a forma como os sujeitos compreendem a diferença resulta de agenciamentos acometidos pela estrutura, assim como sua subjetividade. Isto posto, o modelo hegemônico intervém no modo como os sujeitos compõem suas subjetividades e percebem a si mesmos na sociedade como detentores de privilégio ou de subalternidade, de acordo com o pertencimento étnico-racial.

As crianças negras são marcadas pelo preconceito racial, este de acordo com Oracy Nogueira (2006), no Brasil, se evidencia pela exposição de negras/os ao preconceito de

marca, o qual se refere ao fenótipo, associado à linguagem corporal. Tais aspectos são determinantes na construção de estereótipos sobre parte da sociedade que não atende modelo branco e hegemônico. Os efeitos sobre o preconceito de marca aprofundam desde a infância “no negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só a nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjeta no seu universo psíquico [...]” (Souza, 1983, p. 27).

Neusa Souza (1983) enfatiza que a projeção do ideal de brancura por sujeitos brancos alicerça (pre)conceitos que ao serem interiorizados por sujeitos negros, fazem com que estes concebam uma imagem negativa de si e de seu grupo étnico-racial. De tal modo, “[...] a construção da identidade negra torna-se complexa quando a relação social com o outro negro se vê sempre inferior, e daí a não aceitação de um ‘eu negro’ sempre negativo e a busca por um ‘eu branco’ sempre positivamente representado” (Jango, 2017, p. 66-67). Por isso, o racismo, conforme afirma Kabengele Munanga em uma entrevista no ano de 2010⁹, estrutura um crime perfeito, o qual reflete à vítima o sentimento de culpa e nega sua existência minando a conscientização da sociedade.

Entrecruzando histórias, que se repetem em corpos negros, Eliane Cavalleiro (2012), em sua pesquisa em uma instituição de Educação Infantil, também se depara em meio aos silêncios das realidades de seu eu-criança-negra cruzada aos de crianças negras em seu estudo. Durante sua pesquisa, a autora deparou-se com o racismo sofrido por crianças negras no ambiente escolar, manifestado em palavras e ações. Os silêncios, as ausências e a busca pelo sentido de pertencimento marcam as trajetórias. Os silêncios tipificam a existência ao não pertencimento provocado pelas ausências do reconhecimento, de referências negras, o que acompanha a manutenção da hegemonia branca. Estes agenciamentos que atravessam os corpos negros em meio aos cotidianos da Educação Infantil resultando no silenciamento das vozes negras.

Eliane Cavalleiro (2012) aponta que os silêncios na Educação Infantil, dentre eles os silêncios de professoras/es, diante a composição da superioridade branca, legitimam práticas racistas, manifestadas direta ou indiretamente entre crianças e/ou adultos e/ou o meio. Há um senso comum de que o racismo seja conceituado como violência física ou manifestação oral do preconceito de marca e que sem os mesmos não poderia ser denominado como tal. Contudo, “[...] as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas

⁹ Entrevista de Kabengele Munanga à Fundação Perseu Abramo disponível no link: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>

sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamento, isolamento etc” (Almeida, 2019, p.37).

Desse modo, o embranquecimento de epistemologias, a ornamentação das instituições escolares e a disseminação de estereótipos históricos, estéticos e culturais também são parte de um cenário que afeta a subjetivação das crianças negras, enfraquecendo a percepção sobre suas potencialidades e ancestralidade, e fortalecendo exponencialmente a brancura. Ou seja, os silêncios escolares também reforçam o racismo. Ou seja, os silêncios nas instituições de ensino trata-se de racismo!

Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo cotidiano expõe sujeitos negros a experiências e a perigos ao longo de suas vidas, resultando em traumas que atravessam dimensões individuais, coletivas e históricas. Tais experiências vivenciadas em diferentes espaços evidenciam a supremacia branca, cuja estruturação e a normatização cotidiana compactua com desigualdades e violências a grupos inferiorizados racialmente (Almeida, 2018; Kilomba, 2019).

Na Educação Infantil, “[...] é a heterogeneidade que precisamos configurar, ou a maneira pela qual a maioria das crianças brasileiras escapa dessa estrutura social, de que maneira ‘habita’ nesta estrutura, ou seja, como as crianças constroem e são construídas em suas infâncias” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 52). O pertencimento étnico-racial, por exemplo, produz às crianças negras infâncias com experiências que destoam das crianças brancas.

Há, assim, a necessidade de uma reorientação da sociedade cadenciada pelo rompimento com os silêncios em combate ao racismo. De acordo com Silvio Almeida (2018), para que este movimento aconteça de forma efetiva é preciso percorrer as esferas política, jurídica, econômica e educacional. Com enfoque às esferas educacional e política, compreendo que a obrigatoriedade e o cumprimento de políticas educacionais comprometidas com a formação de sujeitos antirracistas integram estratégias antirracistas, como a Lei 10.639/2003. Com esse intuito, professoras/es carecem passar por processos formativos, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Questionar quem conta a história negra faz parte dessa formação.

2.1 Quem conta a história negra? A Lei nº 10.639/2003 pelo direito a voz e a efetividade da Lei!

O pertencimento consiste no sentido de fazer parte de um lugar, de uma história, de uma cultura, saber sua origem. Ao longo de décadas vimos a história negra brasileira ser reproduzida por uma cosmovisão ocidentalizada. Toda a ancestralidade negra fora reduzida ao estado de escravização e contada ao mundo, às crianças. Assim, desde pequenas, elas são direcionadas a um pensamento reducionista, calcado em estereótipos e no apagamento da história e cultura do povo afro-brasileiro e africano. Conseqüentemente, retira-se dos sujeitos negros as possibilidades de sentir-se pertencente, criando lacunas nos sentidos da existência dos mesmos.

As lutas e tensionamentos do Movimento Negro pelo direito de contar a história de seu povo, sistematicamente, foram consolidadas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 com o direito ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e embora exista a lei, os entraves políticos, ideológicos e pessoais por vezes impede que a lei se efetive no cotidiano escolar, ou nas instituições de ensino. O Movimento Negro, que condiz às “[...] mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação do perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p.23), para alcançar este feito encontrou na educação as potencialidades para o alcance da formação antirracista dos sujeitos, a começar pela pelo fortalecimento da identidade negra. Para melhor compreenderem, retomo alguns pontos históricos, a começar pelo ingresso de sujeitos negros à educação.

O acesso à educação por negras/os ao longo da história passou por processos de exclusão. Há registros de que, no período durante e após a escravização, o analfabetismo assolou a população negra e este fator esteve vinculado as dificuldades da inserção dos sujeitos negros na sociedade, impedindo o exercício de sua cidadania (Gomes, 2017). Sendo assim, a criação de táticas fortaleceu estratégias tanto para o acesso à educação formal quanto a preservação da identidade, história e cultura negra.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a divulgação de conhecimentos e informações articularam/articulam estratégias educadoras dos sujeitos negros com ênfase desde o final do século XIX e o início do século XX até os dias atuais. Temos, por exemplo, a imprensa negra como uma das principais vias de informação e formação política e educacional entre os séculos XIX e XX. Além disso, há dois movimentos de caráter político, educacional, histórico e cultural: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental do Negro (1944-1968). Ambos guiavam os caminhos para a emancipação dos sujeitos negros, priorizando a alfabetização, o desenvolvimento crítico e político sobre a realidade negra, a memória da história e cultura afro-brasileira e africana e a valorização da identidade e dos

saberes negros. Ou seja, o Movimento Negro com seu caráter educador, político e emancipador (Gomes, 2017), foi/é capaz de ampliar saberes sobre/para seu povo.

Assim, os coletivos negros, os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) e NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), entre outros grupos de estudos e pesquisas negros, e de ordem artística, étnica e cultural; os quilombos, as comunidades periféricas; as religiões de matriz africana; dos sujeitos mais velhos aos mais novos, de intelectuais negros da academia e/ou das vivências, concentram e mantêm vivos os conhecimentos e a memória da ancestralidade negra na luta por direitos como a educação em seu acesso e na manifestação de suas epistemologias, produzindo os sentidos de sua existência.

Porém, o racismo que encobre a estrutura impede que esses saberes alcancem espaços institucionais como as escolas. O histórico de exclusão da população negra no acesso à educação formal junto a hegemonia que hierarquiza racialmente os sujeitos e engessa os currículos mediante o racismo epistêmico, continua reproduzindo a estrutura que afeta diretamente negras e negros em seu processo de ensino e aprendizagem e formação enquanto sujeito social, o que pode ser visualizado em dados estatísticos desde a Educação Infantil.

Em 2018, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) constatou que crianças correspondem a 17,1% da população brasileira, o que se refere a 35,5 milhões com idades de até 12 anos. Ao observarmos o índice de crianças negras de 0 a 5 anos com acesso à educação tem apresentado aumento nos últimos anos, sendo que em 2018, correspondia a 53%. Entretanto, crianças brancas possuem maior acesso à educação, totalizando 55,8% deste grupo. Ao analisar a presença de sujeitos negros em outras etapas do ensino, verifica-se uma redução do acesso de sujeitos negros em relação aos brancos ao longo do percurso escolar, ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, menor é a presença de sujeitos negros nas instituições de ensino. Conforme referenciado pela pesquisa sujeitos brancos e sujeitos negros, respectivamente, correspondem a 96,5% e 95,8% nos anos iniciais do ensino fundamental; 90,4% e 84,4% nos anos finais do ensino fundamental; 76,4% e 64,8% no ensino médio e 36,1% e 18,3% no ensino superior.

Caroline Jango (2017) enfatiza que estudiosas/os apontam que as trajetórias escolares de sujeitos/as negros/as sofrem efeitos do racismo. O fracasso escolar destes sujeitos, por exemplo, também possui causas associadas, sobretudo, ao racismo institucional que se evidencia a partir de manifestações racistas e do silenciamento diante destas. A autora pontua que diante de um contexto de ausência do reconhecimento dos sujeitos negros em suas diferenças identitárias, históricas e culturais, e de desigualdades sociais,

[...] ao longo dos anos assim como a situação do negro no mercado de trabalho, as crianças negras terão suas trajetórias escolares marcadas pela discriminação racial que se traduz nas estatísticas de analfabetismo, de tempo de estudo inferior a dos brancos, de dificuldades em aceitar sua identidade etc (Jango, 2017, p. 45).

Desse modo, torna-se possível visualizar desigualdades de acesso entre negros e brancos desde a educação infantil, onde os primeiros são vítimas do sistema e das violências por ele reproduzidas, o que torna urgente (re)pensar e atuar sobre as políticas educacionais, com atenção ao fator raça e suas implicações. Tal urgência se intensifica diante da necessidade de ampliar discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e as infâncias negras na formação de professoras/es em exercício, uma vez que sua proximidade com/entre as crianças implica em interações sociais que demandam:

[...] o educar e o cuidar [...], para que estes profissionais aprendam a estar atentos às interações e ações das crianças que possam transmitir e reproduzir os atos discriminatórios. Da mesma forma, os/as profissionais precisam estar atentos às próprias ações para que as crianças negras não sejam as menos tocadas e paparicadas por aqueles/as que deveriam zelar pela sua integridade física, mental, social e psicológica (Silva, 2020, p. 77).

A formação de docentes da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais atravessa a subjetividade tanto daquela/e que se forma como profissional quanto da/o que será formada/o enquanto educanda/o pela/o mesma/o. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) apontam que a subjetividade se produz coletivamente a partir do agenciamento de modos de coexistência. A formação antirracista presente na formação de professoras/es favorece o desenvolvimento crítico, político e a produção de subjetividade desses sujeitos tornando-os capacitados em promoverem a educação para as relações étnico-raciais em suas ações e relações interpessoais, além de contribuir com a composição de narrativas positivas pelas/os crianças que poderão ampliar esta concepção sobre de si e do outro em distintos espaços.

Ademais, Lucimar Dias (2012) e Patrícia Santana (2011), apontam a existência de lacunas no campo de formação de professoras/es sobre a temática étnico-racial, o que menospreza a pauta, embora esta seja prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), conforme estabelece a Lei 10.639/2003.

As DCNERER, entre seus encaminhamentos, preveem que os cursos de instituições de ensino superior ministrem disciplinas específicas sobre a educação das relações étnico-raciais e conteúdos com referência à mesma, bem como direciona aos sistemas de ensino a

responsabilidade de promoção de processos formativos a professoras/es da rede. No entanto, a ausência desta formação proporciona nas escolas e na sociedade a manutenção da cultura de dominação sobre os currículos e os corpos.

[...] Os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (Gomes, 2003, p. 72).

Por isso, a ausência da continuidade formativa de professoras/es dificulta a inclinação à diversidade dos sujeitos, o que conduziria a produção de outros sentidos acerca do corpo negro no contexto educacional e, concomitantemente, na sociedade. Compactuo com Flávia da Silva (2020) ao apontar que professoras/es não são os/as únicos/as responsáveis pela educação para as relações étnico-raciais, políticas públicas precisam se voltar à formação destes/as, além de outras medidas. Considero que o envolvimento e o incentivo institucional fundamental para que as ações de docentes não sejam inexistentes ou isoladas, conforme apontam, majoritariamente, os estudos sobre a temática, mas que haja a mobilização coletiva que incentive os processos formativos e as práticas.

Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior (Cavalleiro, 2003, p.23).

Retomo a questão inicial e me questiono sobre as vozes que ecoam nas escolas: “Quem conta a história negra?”. Há uma política educacional, conforme supracitado, porém seu desdobramento se encontra em enfrentamento ao racismo institucional e epistêmico. Quem conta a história negra precisa saber como, onde, para quem e para que conta. Antes de abrir a roda de conversa, início os questionamentos que diagnosticam este processo na rede de ensino pesquisada.

2.2 Entre os conhecimentos, os desconhecimentos e as suposições sobre Lei nº 10.639/2003

O conhecimento integra uma série de informações que ampliam as noções sobre um determinado assunto, reconhecendo-o. Aquilo que não se sabe sobre ele denomina-se

desconhecimento, ao mesmo passo que aquilo que se conhece e se desconsidera, concentra um estágio de silêncio. Enquanto a suposição refere-se ao que não se conhece, mas hipoteticamente se acredita conhecer de modo equivocado ou não, equilibrando-se entre os conhecimentos e os silêncios. Sobre a Lei nº 10.639/2003 pairam conhecimentos, desconhecimentos e suposições que nos auxiliam no entendimento das justificativas em torno de sua implementação.

Nas últimas duas décadas, conforme discutimos, os currículos estabeleceram políticas de ação afirmativa¹⁰ e de igualdade racial, frutos das reivindicações do Movimento Negro, instituídas concedendo direitos, além de reconhecimento aos sujeitos da comunidade negra e suas narrativas. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 proporcionaram alterações no currículo da educação básica e superior. Elas agregaram a ele uma concepção expressiva da diversidade de sujeitos e de saberes ao acrescentarem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹ (BRASIL, 1996). A partir do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena pelas instituições educacionais, sob regime obrigatório, outras vozes tiveram suas falas reconhecidas legitimamente.

Contudo, ao serem questionadas sobre o conhecimento acerca das Leis supracitadas, professoras/es confirmam o que os estudos apontam. Há lacunas da formação inicial, que se manifestam direta ou indiretamente em ausências, além de elementos que permeiam as subjetividades de cada docente que podem revelar a/o mesma/o como racista ou reprodutor do racismo. De tal modo, a presente pesquisa apontou entre as professoras (22) que treze delas possuíam compreensões sobre a Lei nº 10.639/2003, enquanto nove afirmaram o desconhecimento do conteúdo da mesma.

Observando este descompasso entre o conhecimento e o desconhecimento sobre a Lei, começamos a nos questionar sobre como a formação proporciona afetações sobre os currículos praticados. Para isso, precisamos nos ater que “a formação continuada e os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres*” (Ferraço, 2007, p. 76).

A ausência da formação para a educação das relações étnico-raciais corresponde a vinte e uma respostas, sendo que apenas uma professora racialmente branca possui um curso de especialização. Nos chama atenção as respostas dessa professora sobre a relevância e o

¹⁰“Políticas de reparações e de reconhecimento [...], isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, [...] com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

¹¹ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

domínio por ela atribuído à discussão sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Segundo ela, o valor da relevância se encontra abaixo do domínio que possui para tratar sobre a temática em sala de aula, uma vez que observamos a tendência das professoras que não possuem domínio do conteúdo (19), atribuírem maior valor à relevância do tema.

Ou seja, a maioria das professoras percebem seu desconhecimento sobre a discussão, mas este as desperta a perceberem sua relevância. Ao mesmo passo que, embora vejamos um processo formativo estabelecido, o fator racial toma como ponto de partida entre o conhecimento (domínio) possuído pelo sujeito branco ser mais considerado do que a relevância da história e cultura afro-brasileira e africana para a Educação Infantil. Algo também perceptível entre três professoras que expressam não possuir formação, mas que conferem uma supervalorização de seu domínio sobre a discussão e a minimização de sua importância, ao compararmos as respostas no questionário, o que é colocado em confronto: estaríamos nós “[...] lidando [...] com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser”? (Kilomba, 2019, p.38).

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), as engenhosidades do racismo situam o corpo negro à não existência, não no sentido de sua invisibilidade, mas na condição de negação de seus saberes e da criação de estereótipos que regulamentam este estado de não existência. Assim, sem a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais, estes ficam fadados ao risco da reprodução desta cosmovisão colonizadora. Para além disso, ainda nos deparamos com o ego do sujeito branco, que se

[...] protege [...] de reconhecer o conhecimento da/o Outra/o. Uma vez confrontado com verdades desconfortáveis [...] o sujeito branco comumente argumenta ‘não saber...’, ‘não entender...’, ‘não lembrar...’, ‘não acreditar...’ ou ‘não estar convencido...’. Essas são expressões desse processo de repressão no qual o sujeito resiste, tornando consciente a informação inconsciente, ou seja, alguém quer fazer (e manter) o conhecido desconhecido (Kilomba, 2019, p.42).

A educação antirracista torna as/os professoras/es mediadoras/es da decolonialidade a partir dos currículos praticados em meio a diálogos e trocas afetivas. Docentes conduzem metodologias aplicadas ao ensino que podem ser determinantes a partir do tratamento dado aos conteúdos curriculares, conferindo diferentes concepções das representações sociais pelas crianças. Dito isto, há uma importância do investimento em formações e informações antirracistas para o despertar da decolonialidade.

Os processos formativos não se limitam à educação formal, considero aqui como parte dessas formações como todo o conteúdo que sob uma perspectiva antirracista e decolonial

dialoga sobre a educação das relações étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena como fonte de formação dos sujeitos. Tendo isto em vista, as professoras indicaram três tendências sobre a constância formativa sendo esta frequente (duas), rara (oito professoras) ou inexistente (doze professoras). Conforme evidenciado, o não investimento na formação se sobressai ao cumprimento da demanda de acesso aos conhecimentos em questão pelas docentes.

De acordo com Flávia da Silva (2020), a preparação de professoras/es torna-se possível a partir da formação para educação das relações étnico-raciais, uma vez que esta as/os aproxima das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, colocando em pauta questões políticas e identitárias que auxiliarão no desenvolvimento de práticas antirracistas, além da resolução de conflitos de teor racista. Logo, a autora enfatiza que cabe à/ao docente o questionamento sobre suas ações a fim de compreender se estas tendem ou não à construção de narrativas positivas e quais as intervenções carecidas para o cumprimento da proposta defendida.

O esvaziamento formativo sobre a temática étnico-racial corrobora com os silêncios nas instituições de ensino. Diante disso, o desconhecimento legitima as falhas em intervenções em meio a situações de racismo, bem como interfere nas possibilidades de interdisciplinaridade dos saberes e no reconhecimento de si e do outro. Eliane Cavalleiro (2012) problematiza que os cotidianos das instituições de ensino, professoras possuem dificuldades em reconhecer as instituições de ensino como espaços tanto de intervenção, quanto de combate ou de reprodução do racismo.

Por outro lado, a busca por suprir estas afetações desencadeia a criticidade do sujeito. As professoras que investem em sua formação a partir de distintas fontes: livros e revistas (sete professoras), filmes e documentários (seis professoras), artigos científicos (quatro professoras), blogs e perfis de redes sociais (cinco professoras), cursos de curta duração (uma professora) e cursos de longa duração (uma professora). O arcabouço teórico-prático desses conteúdos engendra epistemologias negras, conferindo uma rede de referências negras que se desdobram sobre o combate ao epistemicídio que percorre as instituições de ensino.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Nilma Gomes (2017) pontua que mesmo que os conhecimentos supracitados possuem aporte em documentos nacionais, eles ainda se encontram à margem no campo teórico em meio a uma disputa política e ideológica do currículo escolar. De acordo com Miguel Arroyo (2011), o currículo configura expressiva disputa de poder também para grupos sociais, como o Movimento Negro, que tem se mobilizado pela ressignificação das narrativas e inclusão de suas epistemologias. Assim, o currículo manifesta-se um campo que perpassa articulações e tensões, e que requer o questionamento sobre a formação do sujeito para a sociedade segundo os conhecimentos consolidados pelo mesmo, pois:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (Arroyo, 2011, p. 38-39).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentadas pela Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, fomentam indagações acerca da formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e a reformulação desse processo segundo a educação para as relações étnico-raciais (Silva, 2007). Diante disso, o currículo denota que “tratar, pois de ensino e aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (Silva, 2007, p. 491). Ou seja, o currículo reflete como se produzem as realidades dos sujeitos e da sociedade e as relações que se estabelecem.

Os conhecimentos sistematizados no currículo, não se desassocia das experiências dos sujeitos, das aprendizagens socioculturais ou das relações interpessoais (Lima, 2007). Esses conhecimentos expressos nos currículos partem de um *ethos* numa relação de saber, poder e ser. Por isso, os possíveis embates acerca da inclusão dos conhecimentos não-hegemônicos no currículo, sob a perspectiva decolonial, demanda uma ação articulada entre ele e os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Isto posto, a decolonialidade precisa incidir tanto sobre o currículo quanto sobre os sujeitos, uma vez que a ela, assim como a:

[...] descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos [...] maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Parte integradora da decolonialidade, a legislação para as relações étnico-raciais, para além de uma implementação curricular busca por uma transformação estrutural que compete uma quebra com os silêncios escolares (Cavalleiro, 2012; Gomes, 2012; Bento, 2012), e com os “rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Gomes, 2012, p. 105) nos cotidianos escolares ante a (re)produção de manifestações racistas que implicam em efeitos sobre a identidade e a subjetividade e reafirmam uma supremacia racial.

As crianças negras provêm de um grupo que sofre opressão e seu corpo negro não se isenta deste processo. O rompimento com os silêncios dos cotidianos escolares precisa dialogar com a educação para as relações étnico-raciais no processo de ensino aprendizagem, na composição do ambiente, nas interações com as famílias, na valorização e no reconhecimento dos sujeitos, mas torna-se essencial que as/os profissionais da educação estejam preparados para isso (Teodoro, 2020).

A instituição de ensino deve se situar como parte formadora de seus profissionais. Cerca de quatorze professoras não participaram (12) ou não sabem se participaram (2) de discussões e/ou estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, enquanto, oito participaram, porém fora das instituições de ensino que atuam. Este dado demonstra que tais discussões e/ou estudos se encontram em espaços de instituições escolares de outras redes de ensino, visto que as professoras possuem trajetórias que se assemelham na rede de ensino deste estudo, como, por exemplo, a média de anos trabalhados.

Diante disso, as redes de ensino e, conseqüentemente, as instituições, apresentam a responsabilidade de oferecerem às/aos professoras/es possibilidades formativas em conteúdos de atravessam os cotidianos. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana determinam que:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p.13).

Se há falhas na formação, ocorrem problemas no processo de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana em meio aos currículos praticados. Sendo assim, mesmo que se estabeleça políticas públicas, sem sua

devida efetivação retornamos ao estado de silenciamento. As ausências dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros em formação inicial docente reservam muitas demandas para a formação continuada e para a docência. Encontramos a África nos cotidianos do Brasil, base identitária, histórica, cultural e científica que não chega aos estudantes diante os apagamentos nos livros didáticos e demais referenciais.

As políticas para a educação das relações étnico-raciais têm em sua proposta o resgate às memórias, e também o despertar de outros modos de ver, sentir, interagir, fazer e brincar¹², sentidos sobre a educação que se entrecruzam os corpos negros em composição do sujeito como um todo. Ao mesmo passo que confere resistência do povo negro e a conscientização do sujeito branco. O monitoramento de sua obrigatoriedade é uma das principais complexidades institucionais de se manter para que não haja a reprodução de conteúdos, culturas, estéticas e narrativas eurocêntricas como verdades absolutas e únicas.

A educação brasileira ao referenciar-se no conservadorismo exacerbado de ideários consolida os racismos cotidianos, sob o regime de estruturas, reforçando-se por sua manifestação institucional. Segundo Sílvio Almeida (2018) as instituições possuem poderes tanto capazes de legitimar o racismo por intermédio de ações e/ou omissões quanto de ampliar as possibilidades de conceder oportunidades a sujeitos racialmente discriminados. Sendo assim, as instituições e as redes que as integram possuem potencialidades em performar a manutenção ou o combate ao racismo ou a intervenção.

Tais dimensão deste silenciamento, escolhas e omissões, pôde ser percebido ao longo desta pesquisa, como por exemplo, nas respostas das professoras da Educação Infantil percebo a existência de uma hierarquia de conhecimentos que reservam as discussões envolvendo África e diversidade étnico-racial a um segundo plano. O direcionamento para a realização de tais abordagens são, majoritariamente, concentradas em uma única data estabelecida pelo calendário escolar, o dia 20 de novembro, que celebra nacionalmente a Consciência Negra. Esta data, referenciada pelo Movimento Negro, marca a morte do grande líder do quilombo de Palmares, Zumbi. Nilma Lino Gomes (2017) destaca este dia, instituído pela Lei nº 12.519/2011 o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, é simbólico a luta do povo negro. Sua representação se reforça pela Lei 10.639/2003 que o insere sua obrigatoriedade nas instituições de ensino.

Reconheço o protagonismo negro do dia 20 de novembro, porém visualizamos que as escolas limitam esta ampla discussão a esta data preestabelecida sem a compreensão de sua interdisciplinaridade antirracista durante o ano letivo. De tal modo, há lacunas no

¹² Referência aos conteúdos da coleção “A Cor da Cultura”.

reconhecimento político da data pelas escolas. Elas minimizam os conhecimentos ao tratá-los apenas para o cumprimento do que é previsto pelo calendário escolar e não para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Isto posto, “embora ainda restrito a datas comemorativas, não há como negar que trabalhar pedagogicamente o 20 de novembro significou um passo a mais na superação da ideia reguladora e conservadora do dia 13 de maio como data da “libertação dos escravos¹³” (Gomes, 2017, p.108-109)

Outra abordagem encontrada entre as falas das professoras considera soluções imediatistas em situações de racismo. Algumas táticas como rodas de conversas com as crianças são citadas por seis professoras como auxílio a atender as demandas que decorrem desta manifestação em momentos de diálogo. Por um lado, visualizamos esta ação como medida importante em atenção ao ofendido e a conscientização e responsabilização do ofensor, por outro lado há a ausência de movimentações quanto às iniciativas antirracistas que atuariam de modo preventivo proporcionando às crianças o contato e a valorização dos saberes de distintos grupos étnico-raciais. O silêncio cotidiano sobre a educação para as relações étnico-raciais inviabiliza a composição dos conhecimentos que atuariam na formação de sujeitos antirracistas. Hédio Silva Júnior (2012) nos auxilia nesta discussão ao apresentar a noção de intervenção preventiva:

[...] intervenção preventiva não se confunde com postura reativa – “combater a discriminação”, “enfrentar o preconceito” ou algo que o valha. Intervenção preventiva pressupõe postura proativa, propositiva, uma obrigação positiva, que inclusive não se restringe à escola: irradia-se e compromete o sistema educacional como um todo, contemplando conteúdos, currículos, materiais, política do livro didático, formação de professores, financiamento da educação, controle social das políticas educacionais etc. (Silva Júnior, 2012, p. 67).

Ou seja, a intervenção preventiva diante o racismo sistêmico compete a uma série de ações e construções que antecedem o racismo e seu combate. Por isso, o antirracismo torna-se propositivo enquanto potencialidade interventiva sobre a educação e a sociedade. Hédio Silva Júnior (2012) afirma que as instituições escolares são essenciais para a formação de sujeitos competentes para a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial para a transformação da sociedade. Logo, as instituições possuem a responsabilidade social de garantir a igualdade de direito de acesso à educação antirracista.

A intervenção antirracista percorre, minimamente, as falas docentes, mencionando-se apenas em duas delas noções de frequência de sua prática cotidiana, sem o detalhamento de

¹³ O dia 13 de maio de 1888 corresponde a data associada a “libertação dos escravizados” por determinação da Princesa Isabel, sem a referência as lutas do povo negro. O Movimento Negro, ressignificando o 13 de maio, considerou-o “Dia Nacional de Luta contra o Racismo” (Gomes, 2017).

como a fazem. Há uma limitação quanto aos atravessamentos do antirracismo nos currículos, conteúdos e materiais didáticos, tornando-se recorrentes falas em que a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é associada a discussões apenas em atividades em que estas se façam “relevantes”. A interpretação do termo “relevante” retoma a necessidade de pensarmos que os saberes supracitados possuem diálogos nos diferentes conteúdos desde a representação positiva até a composição de epistemologias não-hegemônicas, tornando-se relevantes nos diferentes campos do conhecimento.

A referência à literatura infantil surge como principal aliada das professoras na educação para as relações étnico-raciais, um processo que, de acordo com Débora Araújo e Paulo da Silva (2012), pode ser um aliado ou um opositor ao racismo, dado os modos como a literatura se manifesta com seus personagens, na composição das narrativas. A autora e o autor pontuam que a literatura infantil possui ausência no que se trata a representatividade negra e os saberes que dela emergem. No entanto, percebem um movimento de recuperação desse campo a partir da Lei nº 10.639/2003:

Do ponto de vista de políticas educacionais, a pretensão é a mudança de foco da ótica eurocêntrica para a ótica plural, das mil e uma histórias do oriente, das fábulas incontáveis do país dos sábios (Etiópia), das maravilhosas fábulas! Khun, das artes bantos de contar e embalar mentes e corações, dos instigantes mitos iorubás! Descolonizar os currículos, descolonizando os escritos e a nós mesmos (Araújo; Silva, 2012, p. 195).

Desse modo, a literatura infantil torna-se interventiva para a educação antirracista desde que tratada de fato a contribuir com a composição das subjetividades e saberes não-hegemônicos em atenção a diversidade étnico-racial, percorrendo os saberes em geografias, ciências, histórias, culturas e modos de existência. Para isso, há a necessidade de que a literatura infantil se incline a uma afro-perspectiva, uma vez que a representatividade é de suma importância, mas a apresentação de saberes proporciona pela capacidade imaginativa da criança, sobretudo da criança negra, desperta-a como sujeito ativo e protagonista em sua existência, contrapondo a idealização da branquidão do imaginário social.

Segundo Renato Nogueira e Luciana Alves (2019) a afro-perspectiva nos proporciona compreensões sobre a contemporaneidade sob percepções não ocidentais. Quando dialogada com a infância, a afro-perspectiva percorre-a como modo de existência, que para além do combate ao racismo, conforme afirmam o autor e a autora, poderíamos associar como intervenção preventiva. Assim, ademais recursos como a literatura infantil, a infância numa

dimensão afroperspectivista integra bases para a formação dos sujeitos, o que Renato Noguera e Luciana Alves (2019) consideram ao sugerir que a infância deve compor a educação.

Entretanto, professoras/es encontram-se despreparadas/os para que este projeto seja efetivo. Falas demonstram a ausência de compreensões quanto às possibilidades interventivas como quando duas professoras, respectivamente, brancas afirmam quando trabalham a temática: “Sinceramente, quando alguma criança está sofrendo algum tipo de *bullying*” ou ainda “Tento sempre mostrar que todos somos iguais”. No primeiro discurso, percebe-se o equívoco em associação do *bullying* ao racismo, este se difere do primeiro por seu ataque propositivo ao aspecto racial, que pode ser banalizado ou não, de acordo com a adoção de medidas pelas instituições.

[...] É no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (Almeida, 2019, p.30)

Nesse caso, as instituições aplicam concepções pautadas no sistema sobre os aspectos que consideram para a validação ou sua invalidação da denúncia. A incorporação do racismo ao *bullying* desconsidera a suas particularidades, ao mesmo passo que o tratamento a partir da concepção de que “somos todos iguais” nega as realidades e as especificidades da existência na diversidade de grupos étnico-raciais.

No segundo discurso, expressa-se o que Silvio Almeida (2019, p. 28) chama de uma concepção individualista do racismo pautada em uma “fraseologia moralista inconsequente”. Tal expressão encobre o racismo estrutural deslegitimando a dimensão corpórea da existência negra na sociedade e seus atravessamentos. Isto posto, “o racismo não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. A branquidade extrapola o ideal moral e estético. Ele integra o campo da percepção social de negros e brancos” (Gomes, 2017, p. 81). Há também a nitidez em desconsiderar a existência do racismo, reflexos da ideia de democracia racial, medo de assumir a existência do racismo. Negar tal percepção com o discurso de que “somos todos iguais” recai sobre negar o racismo.

Algumas afirmações de três professoras sobre a aplicação da educação para as relações étnico-raciais na prática docente envolvem dimensões sobre quando, como e para que ocorrem ao apontarem o tempo: “quando os alunos perguntam sobre a cor da pele quando vão colorir”; o conteúdo: “se trabalha a identidade, inclui-se o respeito a diversidade, origem do

povo brasileiro”; e o desenvolvimento da “autonomia, respeito às diferenças e empatia”. São formatos engajados em despertar possibilidades da construção de uma educação antirracista. Porém, não são detalhadas como estas proposições se dão, o que nos leva ao questionamento sobre o que estas educadoras entendem como identidade, sobretudo ao tratarmos de negritude e branquitude; ou ainda o que se atribui como diversidade e diferença; ou o que compreendem como respeito e empatia quando os corpos aos quais nos referimos são racializados.

Essas noções são parte constitutiva de uma educação antirracista e envolvem, sobretudo, o corpo não-hegemônico e suas narrativas à educação, esta, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), pode ser reguladora e/ou emancipatória do corpo negro.

O processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com luta pela emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário. O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político (Gomes, 2017, p. 98).

Por isso, a compreensão sobre o conceito de raça faz-se necessário. Por um lado, conforme enfatiza Silvio Almeida (2018), a raça constituiu-se na estrutura social em âmbito histórico e relacional sob uma perspectiva classificatória. Esta noção, de acordo com o autor, foi utilizada pelo colonialismo como justificativa para a subalternização de povos por não condizerem com a idealização europeia do ser humano. Isto provocou um processo de desumanização dos sujeitos, acometendo-os com o racismo, a partir de características fenotípicas e étnico-culturais (Almeida, 2018). Diante disso, as identidades dos sujeitos sofrem afetações que sobrepõem a hierarquização dos sujeitos por determinação do pertencimento étnico-racial

[...] o sujeito negro torna-se não apenas a/o “Outra/o” - o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa branca é medido -, mas também “Outridade” - a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o sujeito branco não se parece (Kilomba, 2019, p. 37-38).

Por outro lado, embora essa seja uma configuração estrutural, o Movimento Negro compõe táticas e estratégias de seu enfrentamento, como a ressignificação da concepção sobre raça, potencializando sua significação enquanto emancipação dos sujeitos negros. Logo, o Movimento Negro confere a construção política deste conceito para o fortalecimento da identidade negra, reivindicando por direitos e combatendo as opressões contra o povo negro (Gomes, 2017).

Diante disso, a educação antirracista demanda a compreensão da realidade do sujeito negro na sociedade para que se atue efetivamente com a proposta educacional para as relações étnico-raciais, fortalecendo a representação dos sujeitos negros, sua história, cultura e saberes. Hédio Silva Júnior (2012) ainda complementa apontando que no contexto escolar este enfrentamento não deve ocorrer apenas de modo reativo, mas de modo a formar os sujeitos para o reconhecimento e valorização da diferença. Para isso, o autor destaca a educação infantil a partir de dois ângulos.

[...] o primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a educação infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (Silva Júnior, 2012, p. 71).

Ou seja, a educação precisa centrar-se na intervenção preventiva priorizando a decolonialidade do currículo e da estética dos espaços, bem como do vocabulário e do tratamento dos sujeitos, uma vez que a educação antirracista precisa que todos estejam envolvidos em sua construção. Para isso, bases formativas oferecidas pelos sistemas de ensino e a busca pela autoformação incentivada pelas instituições escolares e secretarias de educação são essenciais para que outras narrativas sejam dialogadas com/no espaço escolar.

Entre os conhecimentos, os desconhecimentos e as suposições sobre Lei nº 10.639/2003 neste capítulo, surgem as primeiras visões e/ou percepções sobre a educação antirracista. Visões que se limitam aos aspectos coloniais e percepções que as ultrapassam e dão outros sentidos de mundo à educação. Assim, a roda se abre para a conversa, demonstrando seus sentidos, ecoando vozes silenciadas e despertando percepções.

3. OLHARES QUE SE ENTRECruzAM: PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Os olhos cruzam um rio inteiro”

Nesse provérbio africano, *“os olhos que cruzam um rio inteiro”* não se limitam a observar distâncias exteriorizadas. Para além do olhar, encontram-se percepções que expressam os sentidos de mundo produzidos pela sua existência. A história *“Olelê: uma antiga canção da África”*, escrita por Fábio Simões, narra o conto da canção *“Olelê Moliba Makasi”*, que se refere a região próxima ao rio Cassai, na África. Este, durante os períodos de cheia, fazia com que moradoras/es realizassem sua travessia para regiões mais altas. Para a travessia, o Kala, o mais velho, é quem orienta as crianças. Seu chamado *“Olelê, Olelê”*, as convida para se sentarem em roda, terem coragem, seguirem em frente e agirem coletivamente.

Esta narrativa apresentada às professoras em meio a primeira roda de conversa associa o rio à vida e sua travessia ao percurso formativo das crianças para as relações étnico-raciais, bem como o Kala à figura do professor que orienta este processo. Como o Kala, as professoras teriam por função formar e informar os sujeitos, encorajar e tanto criar táticas de enfrentamento do racismo ao longo desta travessia, quanto intervir de forma preventiva com a educação antirracista. Sem as bases formativas dos ensinamentos do Kala, os aprendizes correriam o risco de ficarem à deriva, assim como professoras/es sem formação para a educação para as relações étnico-raciais podem provocar a manutenção de narrativas hegemônicas e conhecimentos colonizadores.

Tal interpretação se inclina às relações étnico-raciais no ensino e aprendizagem para a formação dos sujeitos na travessia dos cotidianos escolares desde a infância. Com esta afroperspectiva adotamos as infâncias como ponto de partida das professoras para o *“Rio da Vida”*, compreendendo que do mesmo modo que exercem a função docente para a Educação Infantil, elas também têm as infâncias como sustentação de sua formação enquanto sujeito.

O rio, no centro da roda de conversa, representado por um tecido estendido e sobre o qual se encontravam bonecas negras e brancas, carrinhos e corda; lápis de diferentes cores, inclusive, cores que remetem a diferentes tons de peles, livros de literatura infantil afrocentrados e outros ditos clássicos; representações de programas de televisão; produtos de cabelo, prancha alisadora, pentes, espelho, maquiagens e batons; conduziram os diálogos sobre as noções acerca das relações étnico-raciais.

Em análise às conversações, recorro às memórias das infâncias, “fazendo a ligação entre o ouvido, sentido, visto e vivido entre [...], revolver memórias, refazer leituras e ‘ouviduras’ de palavras, de histórias, de sons e de silêncios, juntar fragmentos” (Trindade, 2010, p. 12-13) para que cada professora, a partir da escolha do objeto que mais se aproximasse de suas vivências e/ou ausências na vida pessoal e/ou profissional, expressassem suas percepções de mundo. Desse modo, neste capítulo apresento diálogos sobre as relações étnico-raciais a partir das percepções das professoras.

3.1 Percepções de si: as relações étnico-raciais e suas interiorizações

As memórias não se dão de forma isolada, mas sob a percepção de si nas relações com o outro e com o mundo. Somos produto deste processo e “se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da memória [...]” (Trindade, 2010, p. 14). Porém, as memórias que compõem os sujeitos negros e brancos, incorporam vivências que se distinguem no trato das relações étnico-raciais.

Sujeitos negros experienciam suas memórias atravessadas pelo racismo estrutural na sociedade. Os cortes de um passado de escravização ceifam as narrativas negras rompendo com histórias, culturas, afetos e vidas, recaindo sobre a negritude e o modo como ela se compõe. Recuperar a ancestralidade e vivenciá-la nos cotidianos decorre de buscas pela construção de memórias com representações positivas, em que seja possível reconhecer a si e aos seus.

No entanto, os discursos hegemônicos evocam o silenciamento das narrativas decoloniais, ao afirmarem a branquitude como ideal e escolha, o que é notório entre as professoras brancas deste estudo, a começar pela seleção dos objetos. Elas reafirmam a branquitude em sua memória a partir da escolha de livros e programas com, respectivamente, personagens e personalidades brancas, além do apreço pela autoimagem na identificação com bonecas brancas e maquiagens.

A escolha pela/o personagem e personalidade preferidas/os, dos brinquedos e dos livros pelos sujeitos brancos mesmo estando próximos a representações negras, por um lado supõem as ausências destas nas infâncias, por outro “nos leva a supor que uma imagem desvalorizativa/inferiorizante de negros, bem como a valorizativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio de processos socializadores” (Cavalleiro, 2012, p. 22). Assim, esta memória racial se internaliza e passa a

se refletir nos sujeitos “[...] sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto” (Cavalleiro, 2012, p. 22)

As consequências sobre a internalização de representações negativas de si por sujeitos negros são danosas em sua formação e percepção de sua existência na sociedade. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), a percepção de sujeitos negros e brancos na sociedade são afetadas pela monocultura do corpo que se associa a branquidade, ou seja, ao poder do branco sobre a determinação e a distinção de si em relação ao outro também por ele estabelecido. Em contraposição a esta lógica, a autora pontua que encontra-se a negritude, que reafirma a ancestralidade e a existência negra, em seus saberes e corporeidade.

A negritude, a partir de uma perspectiva positiva, também esteve expressa na roda de conversa, em meio a palavras e identificações com os objetos e memórias negadas, como expresso por uma professora negra, que denomino Carolina: “Peguei essa boneca por identificação. Eu me identifiquei com esta boneca desde a hora que eu cheguei e quando eu era criança não existia bonecas negras, eram só loirinhas. Então eu me identifiquei com esta boneca. Eu vou levar pra mim (risos)” (*Carolina*). A professora Carolina parte de ausências na sua infância para resgatar em sua memória o desejo por uma boneca que representasse sua estética.

O encontro do corpo negro com representações positivas de si, como uma boneca negra, permite que este vivencie sua negritude, projetando naquele brinquedo rupturas com as imposições estéticas. Tal contexto revela que tornar-se adulto não isenta os sujeitos negros dos traumas do racismo cotidiano durante a infância. Carolina compartilhou uma de suas vivências, onde apontou sua frustração com as ausências de referências negras em bonecas: “[...] vi um vendedor de bonecas de pano, ia comprar uma pra mim, mas não tinha negra. Aproveitei e falei com umas amigas que estavam vendo também que eu não ia querer por não ter negra” (*Carolina*).

Percebe-se que a busca da professora Carolina por representatividade se faz constante. Ela retira-se do posicionamento de conformidade e se nega a aceitar outra boneca, se não a que lhe representasse. Este posicionamento faz parte da formação de Carolina como sujeito, embora para “criança negra esse silêncio sobre o preconceito [possa] levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, à superioridade branca” (Cavalleiro, 2012, p. 107). Uma boneca negra carrega uma série de construções afetuosas, porém o seu não encontro gera uma quebra de expectativas ao perceber a predominância da brancura nos espaços. Não se trata apenas de mais uma boneca e sim do que ela representa na

composição da negritude de sujeitos negros. No caso de Carolina, apenas alcança-se o propósito de representação quando o encontro com aspectos da negritude é proporcionado.

Isto posto, as percepções de si na sociedade percorrem a percepção das diferenças étnico-raciais. A carência da identificação de saberes e imagens que remetem às negritudes confirmam e reiteram a necessidade de busca coletiva pela emancipação dos sujeitos sob o reconhecimento das particularidades do grupo étnico-raciais acrescida da valorização dos mesmos como integrantes da sociedade, que deve compor os espaços. Afinal, a luta antirracista trata-se de uma mobilização de todos sujeitos.

3.1.1 Percepções e desdobramentos étnico-raciais sobre as estéticas

O racismo no Brasil produz a não existência dos saberes estéticos-corpóreos de sujeitos negros, criando estereótipos que atingem a sociedade, afetando, sobretudo, negras e negros (Gomes). No entanto, a pele negra e o cabelo crespo tornam o corpo negro a resistência diante tais discursos. Verifica-se que “a comunidade negra toma o corpo negro como um espaço de expressão identitária, de transgressão e de emancipação” (Gomes, 2017, p. 78).

Tal expressão identitária acompanha os sujeitos negros às instituições de ensino. Dados os conhecimentos e práticas pedagógicas hegemônicas e eurocêntricas, bem como as interações sociais demarcadas por expressões do racismo, negras e negros adentram estes espaços de conflito identitário. De tal modo, quando a roda de conversa chega a este ponto as discussões se intensificam. Uma professora branca, a qual denomino Diana, refere-se a identidade negra de uma menina de sua turma da seguinte forma:

[...] meus alunos são de 4 anos e eu acho que tem que ser muito cedo essa conscientização mesmo que, por exemplo, eu tenho uma aluna negra, linda, *mas o cabelo muito crespo*. Ela sempre vem com *o cabelo ajeitadinho* uma coisa ou outra, sempre com uma coisinha diferente. Semana passada, *ela me chega lotada de trancinha*. Sabe?! Aquelas trancinhas que põe um pouco, não sei como explicar. Aí eu fiquei imaginando quanto tempo ela deve ter ficado, com 4 anos num salão para fazer um monte de trancinhas, porque não é só o cabelo dela. Parece que são prontas, né?! O pessoal vai pondo ali, não sei como te explicar. Mas quanto tempo uma criança de 4 anos fica sentada no salão para fazer aquele cabelo todo! (*Diana*)

A identidade da criança negra parece necessitar de um aval para que seja aceito. “O cabelo ajeitadinho”, a que a professora se refere, trata-se de um padrão dentro do considerado aceitável para que aquela identidade permaneça no ambiente escolar. Grada Kilomba (2019) enfatiza que a diferença é vista pelo sujeito branco como espaço para a invasão. Dito isto, os

olhares, o toque e a interrogação são as ações que situam a invasão dos corpos negros colocando-os em contradição: “uma aluna negra, linda, *mas* o cabelo muito crespo”. Parece-nos que se não fosse o cabelo crespo ela seria linda, uma quase branca. Visualizamos que essas "ofensas [...] são respostas de desaprovação a tal redefinição e revelam a ansiedade branca sobre perder o controle sobre a/o colonizada/o” (Kilomba, 2019, p. 127). Outras justificativas também são construídas em oposição ao penteado da criança, como o tempo de duração da feitura das tranças ou ainda por se tratar de um cabelo dito que “não é só o cabelo dela”. Tais palavras demonstram o incômodo do sujeito branco ao se deparar com a resistência do corpo negro às imposições do que é dado como aceitável.

Na fala da professora não percebemos valorização do sujeito negro, mas a depreciação de sua composição. Ao mesmo passo, encontro na fala de outras professoras brancas o pacto narcísico em concordância com a Diana por meio de falas como “Não fica quieto nem 15 minutos” ou ainda “Pra que, né?! Ela é tão bonita. Nossa!”. Este comentário trata-se de uma invasão ou um se sentir no direito de dizer como as crianças negras devem adornar seus cabelos e corpos. Maria Aparecida Bento (2002) salienta que o pacto narcísico da branquitude se configura na manutenção da estrutura racial, ou seja, a manutenção dos privilégios de sujeitos brancos e a subalternização de sujeitos negros. Diante disso, ao projetar esse conceito à situação supracitada verifico a busca pela manutenção do corpo negro a posição de não existência, como corpo passível ao controle do colonizador.

Os dizeres das professoras brancas atravessam as mulheres negras da roda de conversa. A significação sobre o estar “lotada de trancinha”, percorre narrativas de infâncias negras. Tranças são heranças ancestrais com significações étnico-culturais que ultrapassam a estética e nos diferentes modos de sua representação compõe histórias de povos negros, além de ser político.

[...] O cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanos e africanas/os da. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou ‘black’ e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo - pergunte a Angela Davis! (Kilomba, 2019, p. 127).

O cabelo de sujeitos negros e sua multiplicidade de penteados são a resistência da identidade negra diante ao racismo. A criança negra se percebe nos espaços e nas relações e, mesmo ainda sem compreender que a existência do corpo negro nos espaços com seu cabelo representando sua história é um ato político, ela aprende a ser política. Valorizar a estética

negra deve ser uma das potencialidades da educação antirracista, posicionamentos contrários a este perpetuam o racismo e resultam em traumas.

A narrativa da Diana faz com que professoras negras façam intervenções em sua fala apontando suas vivências, trazendo outros pontos e ao mesmo tempo tensionando as preconceções e preconceitos apontados ainda que de modo subliminar pela professora Diana. Assim, o processo formativo das professoras brancas nesta roda de conversa também decorre das afetações das professoras negras.

Me chamou a atenção o título do livro “Solta os cabelos, Maria”, me fez lembrar a infância. Quando eu era criança *minha mãe trançava meu cabelo e, às vezes, eu soltava e ficava me achando, ficava olhando na sombra (risos) me achando. Sabe?! E aí quando ela via que eu soltei os cabelos ela xingava, me chamava de assanhada (risos). E, principalmente, quando ela cortava meu cabelo, aí que era mais. Eu me achava linda. Me achava que era a mais bonita.* Me chamou a atenção o nome do livro, me fez lembrar esta parte da minha infância (*Lélia*).

A professora Lélia, uma mulher negra, encontra memórias de sua infância no livro de literatura infantil negra “Solta os cabelos, Maria”, de Kitéria Silva. A ação de trançar os cabelos por sua mãe representa a afetividade envolvida a este processo e sua satisfação em ver suas tranças. Ao contrário do que foi apontado pela professora Diana, o tempo investido neste processo não é apontado como um problema, o que importa para Lélia, criança negra, era a celebração de sua beleza e o reconhecimento de sua estética negra.

O fato da professora Lélia “se achar a mais bonita”, ou seja, se sentir bem com seu cabelo trançado, trata-se de uma construção política, em que se olhar no espelho ou na própria sombra de forma positiva a fortalece para o enfrentamento de um sistema racista. Entretanto, a mãe de Lélia, uma mulher também negra, repreende o ato político da filha quando esta solta seus cabelos, chamando-a de “assanhada”. Visualizo esta ação não como conformidade com o sistema, mas como resultado do racismo internalizado pela mãe de Lélia. O cabelo preso dito pela mãe da professora Lélia, é o "cabelo crespo, mas arrumadinho" narrado pela profa. Diana. É o aceitável, considerado o que uma mulher negra aprende a partir dos valores eurocêntricos, para os cabelos crespos. Solicitar que prenda os cabelos, retoma uma ordem dentro do aceitável, produto do que a estrutura racista fez com que a mãe da professora compreendesse como correto.

Desse modo, a mãe tenta proteger sua filha de ataques racistas que poderiam repreendê-la de forma ainda mais dura. Eliane Cavalleiro (2012) enfatiza que as famílias de crianças negras costumam se silenciar diante do racismo, tardando o contato com a estrutura racial e seus mecanismos de subordinação. Com “o silêncio, ali reinante, quer [...] proteger do

sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro [...] com as dores e perdas dele decorrentes” (Cavalleiro, 2012, p. 123).

As professoras negras se reconheciam na narrativa de Lélia. Como mulheres negras somos atravessadas com memórias semelhantes dado o racismo na sociedade e suas afetações desde a infância. Transitamos ora sob a proteção de nossas famílias ou sob a reprodução da estrutura que também as afeta ora somos expostas ao racismo nas instituições de ensino e fora das mesmas e por vezes, não sabemos como lidar com o mesmo.

Tais atravessamentos compõem o livro “Solta os cabelos, Maria”, que a professora Lélia tinha em suas mãos. Na obra, Maria, uma menina negra, visualizava na mídia o protagonismo branco e em casa o alisamento dos cabelos das mulheres negras de sua família. Nos pensamentos de Maria, o desejo de crescer era direcionado às possibilidades de alisamento de seus cabelos. Contudo, ao mudar de escola, Maria se depara com uma professora com os cabelos crespos e a questiona pelo não alisamento de seus cabelos. Ao ser apresentada a referências negras como Dandara de Palmares e Antonieta Barros, entre outras, Maria percebe a potência de sua negritude.

Maria teve a oportunidade de conhecer uma professora que lhe apresentou narrativas decoloniais, algo que nem todas as crianças, sobretudo as negras, têm ou tiveram a possibilidade de vivenciar. Isto ocorreu com as professoras negras da roda de conversa, que foram vítimas do racismo nas instituições de ensino durante a infância. Beatriz, uma professora negra com os cabelos alisados, segurando como objeto a chapinha, fez seu relato sobre o racismo vivido:

[...] na minha infância eu sofri muito em sala de aula. Os meninos me chamavam “Ah, cabelo de vassoura!”, “samambaia”, os mais branquinhos, entendeu?! Então não adianta, tipo o preconceito já acontece desde quando a gente é muito nova e a gente se sente mal, discriminada, entendeu?! Mas não é por causa disso só que eu uso a chapinha, é porque facilita também e não é porque eu não gosto do meu cabelo enrolado (conversas e comentários simultâneos) (Beatriz).

Passado o tempo, Beatriz resgata em sua memória aquela que mais a marca. Direta ou indiretamente, o alisamento dos cabelos de Beatriz reflete a busca pela aceitação, pelo alívio das dores provocadas pelo racismo. Neste contexto, se confirma o que é dito na fala de uma das entrevistadas por Grada Kilomba (2019, p. 128) que pontua que “[...] muitas mulheres *negras* se veem forçadas a desracializar o sinal mais significativo da racialização”, ou seja, o cabelo, e segundo a autora esta é uma grande violência. Violência esta que aparenta ter sido internalizada por Beatriz tendo em vista sua afirmação sobre o racismo sofrido não ser a causa

do alisamento de seus cabelos. O racismo compõe os cotidianos. A forma como respondemos a estas violências também é parte do que e como elas nos afetam.

Isto posto, é comum visualizarmos pessoas negras relatarem construir mecanismos de defesa contra o racismo no espaço escolar, como, por exemplo, ser um dos estudantes mais estudiosos da turma para que seja considerado inteligente a ponto de diminuir o poder de sabotagem do racismo. Alisar os cabelos, aproximando-os das exigências da branquitude, também pode ser considerada uma defesa por quem o realiza. Todavia, visualizamos que ao defender-se do racismo, o sujeito pode direcionar-se a dois pontos que se contrapõem: atender a branquitude ou fortalecer sua negritude. Fato curioso é que nenhum desses mecanismos nos blindam do racismo cotidiano.

As instituições de ensino, ao desconsiderarem a diversidade étnico-racial de seus sujeitos, não preparam negras e negros para se defenderem, isto é, fortalecerem sua negritude, e nem aos demais a se conscientizarem e se tornarem defensores da luta antirracista. Beatriz não se sentia acolhida na escola que frequentava, tanto que ao dizer “[...] então não adianta, tipo o preconceito já acontece desde quando a gente é muito nova e a gente se sente mal, discriminada [...]”, ela demonstra seu desânimo diante uma situação recorrente e sem solução. Embora seja responsabilidade das instituições, elas utilizam como “[...] pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política [...] (Almeida, 2018, p. 37). Ao mesmo passo, quando a instituição não age, as ações acabam sendo individuais e isoladas.

A estrutura racial projetada nos sujeitos a hegemonia branca excluindo aquilo/aquela/e que destoava de seus preceitos, determinando sua inferioridade. De tal modo, a projeção da animalização e/ou a imaterialidade aos sujeitos negros reiteram o aspecto discursivo do racismo conferido a dimensões imagéticas e expressivas (Kilomba, 2019). A professora Carolina rememora passagens de sua infância em que era associada a um “urubu” e faziam referência a seu cabelo ao produto “bombрил”, assim como recorda, já na fase adulta, ter passado por situações no trabalho em que era chamada de “macaca” sendo a única professora negra da instituição em que trabalhava, mantendo seu silêncio. Contudo, Carolina se diz representada, quando depois de anos retorna ao ambiente escolar e pode se identificar com outras colegas de profissão negras como ela.

Já pararam para pensar quantos professores negros tem na rede municipal? Quando eu comecei em 2006 contava-se nos dedos. Voltei agora em 2022 fiquei muito feliz de encontrar mais professores negros. Por que eu era a única negra do pré-escolar? Eu me sentia esnobada. E hoje fico feliz que tem mais. Eu me identifiquei (Carolina).

Com esta fala, Carolina gera silêncio na roda de conversa e demonstra se sentir pertencente mediante o encontro com sujeitos que são representativos de sua identidade negra. Nilma Lino Gomes (2003) enfatiza que a linguagem do corpo expressa-se, possui uma estética e anseia por representação. No contexto escolar, esta representação é buscada, sobretudo, nas/os estudantes e entre estes, e também nas/os professoras/es e entre os mesmos.

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos (Gomes, 2003, p. 173).

Enquanto a roda de conversa continua, a maioria das professoras brancas concentram suas falas em seus corpos, falam das brincadeiras realizadas, dos brinquedos ganhados, dos programas assistidos, livros lidos, carinhos e cuidados recebidos em suas infâncias manifestando um caráter hegemônico em suas falas. Aspectos referentes à classe social, como a ausência de materiais e as dificuldades de frequentar a escola dada às questões financeiras e também a localização de suas residências, são mais discutidas do que as questões étnico-raciais, mas mesmo assim apontam suas preferências estéticas. Uma professora branca a qual denomino Joana, ao escolher um batom inicia seu diálogo e o mantém com Carolina e mais uma professora também branca e a qual chamo Rute

Joana: Eu peguei o batom porque na minha infância eu adorava passar batom e maquiagem.

Carolina pega o batom, observa-o e o passa.

Rute: Ela [Joana] falou que esta cor não fica boa para negro.

Carolina: Só porque eu estou bonita.

Neste momento faço a intervenção e questiono: “Por que não fica bom para negro?”. Diante o silêncio, prossigo minha fala. Ao longo da história da maquiagem, percebemos que há uma série de tons de base, por exemplo, no entanto nem todas as peles negras são atendidas pelas marcas, sobretudo as mais retintas. O mercado de cosméticos sempre esteve atento às necessidades de um público específico que também era/é o mesmo que representa

seus produtos. Quando Joana é apontada como pessoa que diz que o batom não combina com a pele negra, percebe-se que a marca representada por um sujeito branco atendeu ao propósito da estrutura racial, ou seja, permitiu as possibilidades de visualização estética de sujeitos negros fosse reduzida a uma limitação de cores ou a nenhuma delas. Rute considera que há necessidade de investir nesse campo, já Carolina apresenta outras reflexões:

Um dos motivos porque eu não uso maquiagem. Porque não tem as coisas adaptadas. Você vai usar, "Ah, não ficou bem em você", "Ah essa cor também não ficou bem em você". Então eu optei por não usar. Aí eu passei esse daqui [o batom], mas eu acho que ele ficou muito bem em mim. Vou ficar com o batom de presente. É justamente por isso, porque não tem o tom. [...] o brasileiro ele é uma mistura, então por que não usar essa mistura para criar uma base ou uma coisa que seja para todas as pessoas? Porque nós brasileiros somos todos uma mistura. Temos branco negro, índio, então é uma mistura. E ainda o preconceito é muito grande (*Carolina*).

Carolina assume um posicionamento de defesa das negritudes e o seu direito de valorizar a estética negra. Ela nos elucida para as afetações provocadas pelo racismo estrutural ao lhe ser negado o cuidado com sua estética diante a ausência de produtos que atendam a demanda de seu corpo. Esta ausência incide sobre a concepção do corpo negro, sem a consideração de sua diversidade de tonalidades.

Neste momento, a professora recorda que negras/os foram expostas/os ao processo de miscigenação, o que ela denomina como mistura que resultou nas diversas tonalidades de cores de peles. Porém, convém ressaltar que a miscigenação está interligada às bases do mito da democracia racial, na qual ela é “[...] representada como expressão do estreitamento nas relações raciais”, entretanto “os contatos de absoluta intimidade não anulavam a relação de intolerância do branco e de subalternidade do negro, no interior de um sistema marcado pela opressão racial” (Domingues, 2005, p. 124). Ou seja, se confirma a fala de Carolina, a miscigenação não isenta o racismo. Esta discussão nos leva a outra: o protagonismo branco nos cotidianos.

3.1.2 Percepções sobre o protagonismo branco nos cotidianos

O racismo expressa-se nas minúcias dos cotidianos. Há no imaginário social uma normalização sobre o protagonismo de sujeitos brancos e a subalternização de sujeitos negros. Com efeito, estas imagens se constroem cotidianamente mediante as vivências e os conteúdos acessados e consumidos pelos sujeitos. Na roda de conversa orientei as professoras a tencionarem objetos às relações étnico-raciais. Neste processo, as professoras manifestaram

suas percepções sobre as relações étnico-raciais, evidenciando o protagonismo branco, sobretudo, midiático e da literatura infantil.

Eu também peguei a TV porque eu amava ver a Xuxa [...] eu nunca tinha percebido isso, mas olhar aqui com um olhar mais né?! (se referindo a TV com o programa da Xuxa)¹⁴ Eu vi aqui que todas as meninas eram loiras e brancas. Não tinha nenhuma morena, nenhuma negra. E eu lembro. Hoje eu gosto da minha cor, mas quando eu era pequena eu não gostava. Tanto é que uma prima minha nasceu e ela era loirinha. Eu cheguei e falei “Nossa, mas ela não é morena igual eu” e eu comecei a chorar porque eu queria ser branca igual a ela. Mas acho que é de tanto ver isso (*Soraia*).

Esta é a fala de uma professora branca com os cabelos castanhos. Mesmo estando dentro do grupo de sujeitos brancos, ela não correspondia ao padrão midiático apresentado no programa da Xuxa - branco com tonalidade mais clara que a sua e com os cabelos loiros. Percebe-se que isso a afeta de um modo particular na infância e que na vida adulta esta não é uma questão que atinge diretamente sua branquitude. Ela percorre outras possibilidades de sua branquitude que não alcançam as ausências de identificação na construção da negritude de sujeitos negros. Pois em uma escala de negritude, ela é uma mulher branca, socialmente branca.

A partir disso, direcionamo-nos às dimensões da identificação do processo envolvido ao tornar-se negro. De acordo com Grada Kilomba (2019), os estudos de Laplanche e Pontalis indicam que a identificação dos sujeitos percorre as dimensões transitiva e reflexiva que, respectivamente, correspondem ao identificar o outro e o identificar-se com o outro. Na composição da identidade negra a ausência de referências integra dificuldades na composição da identidade negra.

As novelas e os desenhos animados integram as dimensões transitiva e reflexiva da identificação. O protagonista, majoritariamente, trata-se de um sujeito branco e a busca pela identificação por sujeitos negros projeta no personagem negro, por vezes o único, a percepção de si em alguém, conforme os relatos de professoras negras diante a fala de Érica, branca, e um apontamento final de Carolina:

Érica: Eu peguei esta imagem do “Castelo Rá Tim Bum” que até não fez muito parte da minha vida não, mas a “Caverna do Dragão” sim. Todo o dia eu chegava da escola correndo para assistir a “Caverna do Dragão”, apesar de ser um desenho frustrante né?! Porque eles nunca conseguiam sair de lá, coitados. Mas esse desenho aqui (aponta na TV a Diana, personagem negra do desenho “Caverna do Dragão”) eu não lembro o nome dela não. Ah é! Diana. A Sheyla (personagem branca) eu lembro

¹⁴ Planeta foi um programa televisivo apresentado por Xuxa Meneghel, pela Rede Globo, entre 1997 e 2002.

Carolina: Eu me identificava com a Diana.

Érica: Eles não tinham nenhum problema racial. Nesse desenho aqui eles eram bem unidos, bem tranquilos.

A questão que se sobressai na fala de Érica é a personagem recordada tratar-se de uma representação imagética branca e a invisibilidade atribuída à Diana, uma personagem negra, a qual Carolina se identifica. Diana é a única personagem negra da animação e é a que Carolina se inclina a uma identificação que reflete a representatividade negra, rememorando Sheyla a uma identificação que, embora não seja representativa a ela, é lembrada. Ao contrário de Érica que não projeta a identificação representativa a Diana, mas sim uma identificação de dimensão reflexiva a Sheyla. Além disso, ao contrário do que Érica afirma como “não haver nenhum problema racial”, vimos que a problemática se inicia pela ausência de representatividade étnico-racial, inclusive negra.

Recordo às professoras que cerca de 54% da população brasileira é negra. Questiono a representação étnico-racial que se é acessível a estes sujeitos e sua proporção. Apenas uma personagem, determinada como exceção e não a regra. Refletir sobre quais as representações que têm acessado em livros, programas assistidos, revela o ideário com a qual tem se constituído e internalizado.

Outros programas são retomados pelas professoras como suas preferências durante a infância como “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, uma obra televisiva inspirada nos livros do escritor brasileiro Monteiro Lobato. A fala de uma professora branca sobre este programa chama atenção ao dizer que em sua infância “fez parte, marcou muito o desenho porque a gente acredita, quando a gente é criança, naquilo a gente assiste [...] eu tinha até medo da Cuca, achava que ela existia”. Ou seja, ao assistir desenhos as crianças desenvolvem sentidos de mundo sobre seu imaginário e este faz alusão sobre as realidades.

Sendo assim, do mesmo modo que a criança possa acreditar que existem seres imaginários, elas também podem projetar a estrutura social como um padrão a ser seguido. Tia Nastácia e Tio Barnabé são sujeitos negros que compõem este enredo, onde ela era empregada doméstica na casa da família branca, enquanto Tio Barnabé ajudava em tarefas no sítio. Ambos os personagens negros têm por característica a serventia. Quando a professora aponta que “a gente acredita, quando [...] é criança, naquilo a gente assiste”, revela o quão ameaçador se torna a reprodução de estereótipos pela mídia na produção de subjetividade de sujeitos negros. Rute rememora que “nas novelas também as pessoas negras sempre têm um papel inferior. Não é o chefe, ele é o empregado”. Estes são exemplos de racismo recreativo, o qual apresento o conceito para as professoras.

Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas. Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas (Moreira, 2019, p.24).

A exemplificação de situações concretas permitiu que as professoras visualizassem a existência do dito “[...] racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade” (Moreira, 2019, p.24). Nesse momento, retomo às professoras que o racismo recreativo se manifesta midiaticamente em propagandas, programas de TV e novelas, por exemplo, afirmando estereótipos direcionados às pessoas negras e indígenas, que alimentam o imaginário social racista e o reproduzem como norma.

Faço o convite às professoras para a percepção da representatividade negra e das possibilidades de encontro da criança com o que ou aquela/e que lhe assemelha em livros de literatura, na mídia, nas atividades pedagógicas que elaboram, nas brincadeiras propostas, enfim nas referências apresentadas a ela. A ausência de referências negras positivas limita a composição da subjetividade, inibindo a inventividade da infância e negando as potencialidades do desenvolvimento integral da criança. Os aspectos cognitivos, sociais, culturais, físicos e emocionais conduzidos ao desenvolvimento segundo os padrões hegemônicos, impedem a composição de conhecimentos e habilidades imbricadas com a constituição do eu, um ethos pessoa negra.

Esta reflexão junto às docentes percorreu ainda os meandros de questionamentos sobre a dimensão de como as crianças refletem o que têm construído e percebido enquanto sujeitos ao manifestarem as concepções por elas interiorizadas a partir do que acessam no ambiente escolar. Para isso, acionei as percepções das professoras sobre situações relacionais como: as vezes em que direcionaram afeto às crianças negras, a posição que estas ocupam na sala de aula e como/se elas interagem e/ou são convidadas a interação. Percebi o impacto desse exame solicitado, a sala foi tomada por um grande silêncio, este também compõe respostas que podem ser interpretadas como ausências, sobretudo de percepções e intervenções. O silêncio foi interrompido por uma professora que se autodeclara branca e que chamarei de

Paula. Ela compartilhou conosco suas vivências em contato com comunidades rurais e quilombolas.

Vou falar de uma questão que eu vivenciei. Que é essa identidade, seja de uma criança negra ou índio. Eu participei de um projeto de pesquisa em [nome de uma cidade de Minas Gerais] que era com as escolas rurais. A gente ia nas comunidades. No projeto a gente buscava esta questão da *identidade*, do *protagonismo*, da *criança ouvir*, *ela é vista*, como é, que olhar a gente lança, *como a gente percebe e a criança se percebe nos diferentes ambientes*. Esse tipo de questão que a gente começou a trabalhar, essa questão da etnia, dela saber que ela tem essa procedência, como é a *ancestralidade* dela. Você vê né, a pele negra, mas quando você fala: “Quem é negro aqui?” Não vai na roda. O índio é a mesma coisa, gente. Até o dia que a gente, era uma equipe de pesquisa-ação, a gente fez a *roda da diversidade*. A gente começou a tratar esses temas de forma lúdica. E a gente chamava. A gente tinha na equipe uma pessoa com características indígenas, tinha uma negra e nós de várias misturas. E a gente brincava, porque também é uma diversidade de pessoas, de culturas ali e a gente entrava na roda e brincava [batendo palmas ritmadas]: “Quem tá de tênis?” E ia para o centro (da roda); “Quem tá de cabelo preso?” E quem estava antes saía e ia a de cabelo preso; “Quem é negro?” E aí, só ia a nossa pesquisadora, na primeira vez. Aí depois, a gente brincava de novo e eles vinham. A mesma coisa com o indígena. Também chamava na roda e entre uma chamada e outra a gente descobriu, por exemplo, percebeu que *era uma fuga tanto da população negra quanto dos indígenas que ainda se sentem perseguidos, vão para o fundo para aquele último “cafundó” se esconder ou se disfarçar para poder conviver*. E aí *é muito interessante como é que muda o comportamento da criança quando ela assume aquela sua identidade, sente que é valorizado*. Que é esta questão do valorizar. *Você sabe a criança que tem o cabelo crespo que não dá para fazer medidas*. Vai de tranças, que vai amarrar, é um penteado. A gente precisa reconhecer. Aquilo ali demora horas para fazer. *É uma arte trançar os cabelos*. *E como é que a gente trata este conhecimento ancestral?* Eu vivenciei mesmo esse protagonismo de ser de descendência indígena. A minha avó mora lá, lá em [nome de uma cidade de Minas Gerais] numa casinha. Não vai ninguém na casa dela e ela não vai na casa de ninguém. E eu tive também a experiência de visitar algumas comunidades quilombolas, hoje a gente chama Matopiba, é uma fronteira que existe entre Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia: MA-TO-PI-BA. Eu fui numa comunidadezinha quilombola remanescente que as pessoas têm medo quando passa um avião. Vocês acreditam nisso? Eu estou chocada com isso até hoje. A gente tá no século XXI e ainda tem pessoas que ainda estão escondidas ou se escondendo. *Cor de pele, cultura, o que gosta, o que come, tudo isso ofende*. Achei muito legal essa proposta da gente tá discutindo isso (Paula, grifo nosso).

A fala da professora Paula incide em discussões sobre a identidade sendo que ora recai em uma denúncia do racismo e seus efeitos em crianças negras e indígenas assim como comunidades inteiras ora entra em contradição com seu discurso em alguns pontos. Primeiramente, Paula evoca o protagonismo da criança negra ou indígena como ponto de afirmação de suas identidades, ao mesmo passo convida à percepção da criança, ouvi-la e observá-la. A proposta do projeto ao qual fazia parte sustentava o reconhecimento de si como sentido de pertencimento e a ancestralidade.

Posteriormente, a denúncia da professora inicia no momento que narra que as crianças não se sentiram seguras em afirmar seu pertencimento étnico-racial em meio uma atividade

lúdica, denominada roda da diversidade. Paula afirma que após as intervenções realizadas ocorreram alterações no comportamento das crianças, passando a assumir positivamente sua identidade. Esse relato centrado em uma comunidade rural também abre espaço a discussão do autoisolamento dos sujeitos negros e indígenas também como modo de manterem-se seguros. Seguros de quem ou de que? Pelo que podemos perceber, do racismo. Porém, percebe-se que mesmo buscando refúgio distante da cidade, os efeitos do racismo não deixam de atravessar os sujeitos.

É dito que “cor de pele, cultura, o que gosta, o que come, tudo isso ofende” (Paula), mas “ofende” a quem, a que? A ofensa a qual a professora se refere não se direciona aos sujeitos negros e indígenas, mas aos sujeitos brancos que negam o racismo e se sentem ofendidos, visto que projetam esta ofensa. Assim, “o sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo [...]” (Kilomba, 2019, p.37), ou seja, reconhecer-se como sujeito que violenta a existência do outro. Este é um quadro de racismo que violenta a existência de sujeitos que destoam do padrão étnico-racial da sociedade e, por isso, são excluídos.

Chamo a atenção da contradição da professora ao afirmar: “Você sabe a criança que tem o cabelo crespo que não dá para fazer medidas”. Há um equívoco nesta frase que parte de dois pontos, a começar da expressão “você sabe”, há uma alegação de que o grupo ali reunido compartilha da mesma concepção sobre o cabelo crespo, o que não é uma realidade, mas parte dos pressupostos do que a estrutura determina como padrão, isto é, os cabelos lisos. O segundo ponto levantado se refere a afirmação sobre a impossibilidade de fazer “medidas” com o cabelo crespo, o que se entende como o tratamento deste ser limitado mediante sua textura, uma vez que o vocábulo medida se atribui a cortesias e delicadezas, que segundo a professora eram impossíveis. Percebo uma idealização do cabelo crespo e mais uma vez uma tentativa de impor controle sobre os cabelos de sujeitos negros. A valorização do cabelo trançado como arte passa a ser considerada a única possibilidade para os cabelos crespos, quando dever-se-ia considerar que o cabelo “em todo e qualquer grupo étnico é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura” (Gomes, 2003, p. 174) em uma infinidade de formas.

A questão “[...] como é que a gente trata este conhecimento ancestral?” (Paula) choca-se com a estrutura que favorece ao desconhecimento da ancestralidade mediante todos os rompimentos sofridos cotidianamente a partir de falas e ações supremacistas. Por outro lado, o conhecimento ancestral se entrelaça às resistências do corpo negro e do cabelo crespo, como na confirmação de sua existência. De acordo com Nilma Lino Gomes (2003), o corpo

negro e o cabelo crespo compõem a memória ancestral, esta resiste em meio ao conflito impositivo do racismo. O tratamento do conhecimento ancestral torna-se possível a partir de sua reafirmação e reconhecimento cotidiano dos aspectos que sustentam a cultura e a narrativa negra e também indígena. Aproximar-se dele e permitir que outros sujeitos se inteirem deste converte tal tratamento a incorporação da decolonialidade em falas e ações.

Considero que as vivências de Paula, dados seus relatos, trouxeram possíveis efeitos positivos para as crianças com as quais teve contato, além de reflexões profundas para a roda de conversa e certamente para Paula também. Afeta e é afetada. Ela constata ocorrências do racismo e seus efeitos, além de demonstrar meios de contribuir para que sujeitos negros e indígenas confirmem suas identidades e os demais sujeitos reconheçam as mesmas. Ao mesmo passo, compreendo que minhas contribuições com a sua fala sejam um chamado à percepção da necessidade de se atentar ao vocabulário e as contradições em meio às suas concepções. Verifico que mesmo inseridos nas discussões e ações para uma educação para as relações étnico-raciais, sujeitos brancos necessitam interromper com processos racistas, percebendo suas manifestações conscientes e inconscientes. Este é um exercício que coloca em conflito os privilégios embutidos à identidade branca, revelando se o discurso se equipara até o ponto que o sujeito branco se manifesta disposto a abrir mão de seu privilégio.

Tomo como exemplo a opção entre o estudo de narrativas com perspectivas coloniais ou decoloniais. Tratar a colonização do Brasil como descobrimento ao invés de invasão solapa as percepções do colonizado, sobrepondo as visões do colonizador, coloca em segundo plano sujeitos negros e indígenas. Cabe a cada sujeito a escolha entre a manutenção do conto do colonizador ou a apresentação da narrativa do colonizado. Compor uma percepção decolonial sobre os fatos trata-se de uma tarefa multidisciplinar da sociedade. Neste contexto, as instituições de ensino têm como função entrelaçar com interdisciplinaridade e transdisciplinaridade as vias para alcançar a decolonialidade e o olhar múltiplo as cosmovisões presentes. Porém, estes ambientes além de impulsionar professoras/es à formação, também se abrem como espaços formativos de seus sujeitos em meio a teorias e práticas vivenciadas.

Apresento às professoras o conceito de racismo estrutural de Sílvio Almeida (2019) e as questiono sobre os aspectos étnico-raciais de suas respostas mediante as perguntas: “sujeitos negros têm poder?”; “a história está nas mãos de quem?”; “o poder político está nas mãos de quem?”; e “quem está à frente do poder econômico?”. As respostas foram unânimes, a representação do poder parte da identidade branca. Esta representação supremacista determina-se pela colonialidade disseminada na estrutura social, o que demonstra uma

intencionalidade de manutenção sistêmica do pacto narcísico, algo que, de acordo com Sílvio Almeida, pode ser rompido com ações de impacto que se apliquem diretamente às esferas de poder.

A partir disso, instigo as professoras a despertarem suas percepções sobre as relações étnico-raciais nos cotidianos dentro e fora da escola em meio às manifestações do racismo ao encerrar roda de conversa com o estudo de caso:

Uma menina, de 4 anos, não quer mais ir à escola, após sofrer ataques racistas por colegas. Ela foi chamada de "preta fedida" e a direção da instituição escolar tratou o caso como "coisa de criança".

A garota antes comunicativa, agora chora inconsoladamente e tem apresentado mudança no comportamento. No final de semana, ela não quis sair com a família e na segunda-feira não quis ir para aula.

A família pediu que alguma medida fosse tomada.

A gestão escolar diz que para ser determinado como bullying as ofensas teriam que ter ocorrido por várias vezes.

A menina afirma que as ofensas realizadas pelas colegas são recorrentes (Estudo de caso adaptado pela autora).

As reflexões que se desdobram deste estudo de caso compõem a roda de conversa no próximo capítulo. O intuito do estudo de caso consiste em deslocar as professoras a uma situação recorrente nas instituições de ensino e que instigam uma solução que seja precisa e que se atenha ao agir no momento em que ocorre sem que se desvie a um imediatismo deturpado. Retornando ao provérbio inicial, os olhos que cruzam um rio inteiro são aqueles atentos aos acontecimentos e seus efeitos, produzindo sentidos a partir de suas percepções, este olhar também faz parte da formação de um/a docente.

4. ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS: O RACISMO NO BRASIL E SUAS AFETAÇÕES

“Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas”

Um diálogo se desdobra numa composição de informações, estas não se dão apenas de forma isolada, são acrescidas de palavras e expressões em um enlace entre perguntas e respostas. Conforme anuncia o provérbio africano: *quem faz perguntas, não pode evitar as respostas*. As perguntas possuem a capacidade de produzir conhecimentos. De acordo com quem faz e como as faz, as perguntas expressam as ideias de seu conteúdo e cogitam respostas que partem do agenciamento entre conhecimentos e vivências, informações e também desinformações, preceitos e preconceitos. As questões que emergem acerca das relações étnico-raciais são tomadas por respostas proferidas ou por silêncios. O silêncio também é uma resposta. Ele tem uma série de significações sob o aparato dos modos como as relações se estabelecem e as subjetividades dos sujeitos se manifestam.

Diante disso, retomo o estudo de caso lido ao final da roda de conversa anterior e pergunto às professoras: “quais foram as compreensões que vocês tiveram nesses últimos dias com relação ao racismo sofrido por aquela menina do estudo de caso? Encontraram alguma solução?” Um silêncio profundo tomou a sala. Um silêncio que demonstra desconhecimento, dúvidas e receios sobre a solução do caso, até que a professora Rute se posiciona e sugere uma reunião com a família da vítima e com todos os membros da escola como resolução do racismo ocorrido. Logo questiono quais discussões fariam parte desta reunião, uma vez que o tratamento do conteúdo da mesma pode alicerçar bases positivas ou demarcar a escola como um ambiente hostil para a solução do racismo.

A sugestão de colocar a família a par do debate sobre o racismo demonstra um posicionamento que desnaturaliza o racismo como “coisa de criança”, conforme tratado no estudo de caso e eleva a discussão ao comprometimento da escola em solucionar o problema. No entanto, observa-se falhas na intervenção preventiva. Há um direcionamento de acolhimento à família da vítima, o que é crucial, mas também compactuo com a necessidade de uma intervenção preventiva que se estenda às demais famílias de outras/os estudantes da instituição. Outra questão é que, como em muitos casos, o agressor não é mencionado. Não deveria ser responsabilizado? Sua família também não deveria ser comunicada do ocorrido? A resposta é afirmativa. Assim, demonstro às professoras que ao mesmo passo que visualizamos as potencialidades da discussão sobre racismo nas escolas, a responsabilização do agressor se

faz tão necessária quanto o acolhimento da vítima, sendo um processo que deve se resultar de uma perspectiva preventiva que se estende a toda comunidade escolar.

A intervenção preventiva diante a problemática do racismo carece do questionamento das implicações do mesmo na formação dos sujeitos, mediante os modos como este se configura e percorre as conversações. Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas, por isso analiso a conversação desta roda numa interface em que faço e ouço perguntas e também respostas, argumento e contra-argumento. Neste capítulo os olhos se voltam ao centro da roda de conversa e em meio a manchetes de jornais e revistas, gráficos, charges e imagens com referência às vivências e experiências do racismo pela população negra são tecidos os diálogos que se compõem a partir das percepções das professoras sobre o racismo no Brasil.

4.1 Afetações do racismo sobre as crianças: percepções sobre os estados de negação

No Brasil, o racismo manifesta-se explicitamente, mas também se disfarça e utiliza das mais diferentes nuances implícitas inferiorizando a negritude e demonstrando o supremacismo branco. Se crianças conseguem ter esta percepção da diferenciação do tratamento quanto ao pertencimento racial, este fator deve-se a um sistema que prevalece e é disseminado, sobretudo pela figura do sujeito adulto branco ao tratar o racismo como algo inexistente.

Durante a roda de conversa, a professora Suzana, uma mulher branca, afirma que crianças não têm a intenção de praticarem o racismo. Segundo a professora, as crianças o interiorizam e o reproduzem, fato que para ela é possível combater quando iniciado na infância. Concordo com a fala da professora quanto ao processo de interiorização e reprodução, porém também pontuo que se há a interiorização, esta ocorre mediante agenciamentos entrepostos pela socialização e pela inserção nos ambientes, além do acesso a referências, entre outros aspectos que reforçam o racismo. A reprodução do racismo delinea aspectos que inter-relacionam e comunicam o que os cotidianos têm espelhado para a criança.

Na década de 1940, Mamie Phipps Clark e Kenneth Clark, ambos psicólogos negros, realizaram experimentos voltados a segregação racial nos Estados Unidos e seus efeitos sobre as crianças negras, chegando a conclusão de que há evidências explícitas do racismo e suas consequências na formação das crianças mediante a branquitude e a negritude como composições sociais.

Mamie Clark desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada “O desenvolvimento da consciência em crianças negras de idade pré-escolar”, posteriormente aprofundando a discussão junto a Kenneth Clark, realizou experimentos com crianças negras com bebês e

crianças de até 7 anos. Os testes apresentavam os efeitos psicológicos da segregação racial. O *Doll Test*, o Teste da Boneca, iniciava com a demonstração de duas bonecas, uma negra e outra branca, e as crianças deveriam responder a oito perguntas apontando para a boneca a qual se direcionaria a resposta de cada questão, como: 1) “Dê-me a boneca com que você mais gosta de brincar”; 2) “Dê-me a boneca que é uma boneca legal”; 3) “Dê-me a boneca que parece má”; 4) “Dê-me a boneca que tem uma cor bonita”; 5) “Dê-me a boneca que se parece com uma criança branca”; 6) “Dê-me a boneca que se parece com uma criança de cor”; 7) “Dê-me a boneca que se parece com uma criança negra”; 8) “Dê-me a boneca que se parece com você” (Clark; Clark, 1947, p. 169). De acordo com o estudo, as questões são pertencentes a três grupos: preferências (1 a 4), conhecimento sobre raça (5 a 7) e autoidentificação (8). Como resultado da pesquisa, a boneca branca foi apontada pelas crianças considerando aspectos positivos e a boneca negra foi direcionada aos aspectos negativos na maioria das respostas. Houve também percepções sobre as diferenças raciais presentes em seus cotidianos. Quanto à autoidentificação, o estudo verificou dificuldades de reconhecimento e verbalização da negritude por parte de algumas crianças, o que se aproxima de um processo de negação.

Segundo Grada Kilomba (2019) a negação constitui-se como mecanismos de defesa do ego por sujeitos negros. A negação corresponde ao modo de proteção, em que o sujeito nega a si e as violências sofridas pelo racismo cotidiano.

Somos ensinadas/os a falar a linguagem da/o opressor/opressora, isto é, na negação o *sujeito negro* fala com as palavras da/o ‘outra/o’ branca/o: ‘Não existe racismo’, ‘eu não quero me definir como negra/o, porque somos todos humanos’ ou ‘eu acho que em nossa sociedade não existem diferenças’ (Kilomba, 2019, p. 236, grifo da autora).

A partir desse apontamento, dimensiono que o impacto global do racismo sistemático sobre sujeitos negros, inclusive as crianças negras na diáspora africana, culminam na negação de si. Assim, quando a professora Susana apresenta o ideal de intenção ou não intenção de reprodução do racismo, compreendo que quando projetado diretamente, o sujeito branco reconhece mecanismos de inferiorização dos sujeitos negros, então esse aspecto torna-se intencional, independentemente da idade. Inseridas em um sistema racista, ações indiretas do racismo passam despercebidas por quem as práticas ao serem naturalizadas, contudo são sentidas diretamente por quem é exposto às mesmas. Neste contexto, direciono-me ao sujeito branco diante sua dificuldade em reconhecer o racismo enquanto uma problemática branca (Kilomba, 2019; Bento, 2002). Esta afirmação tangencia a linguagem de sujeitos brancos

sobre a prerrogativa de negação da ocorrência do racismo ou a não intencionalidade ao praticá-la.

A naturalização do racismo reafirma sua existência, como na fala da professora Rute: "o tempo todo que eu trabalhei. Eu *nunca vi* assim. Já tive crianças, muitas, *quase* todo ano tem criança negra e *nunca tive, nunca achei* que estava, tinha esse racismo na minha sala. *Nunca senti* isso não". Conforme destaque, a palavra *nunca* é recorrente nesta fala: "nunca vi", "nunca tive", "nunca achei", "nunca senti". Há uma negativa constante e perigosa. Afirmar o racismo como inexistente é uma prática que o naturaliza, afinal, como no estudo de caso, ele é visto como "coisa de criança". Será mesmo "coisa de criança", quando o racismo parte de uma problemática branca e, acrescento, adulta? Sujeitos adultos são detentores de poder, ditam as regras e estabelecem o que é certo e o que é errado. As ações das crianças são guiadas por aqueles que sustentam e disseminam o ideário racista ou antirracista, conforme o que é apresentado a elas ao longo de suas vivências.

As crianças em suas percepções sobre as relações étnico-racial compõem seu repertório nos cotidianos. Em meio às ações e aos diálogos, elas demonstram os modos como têm interiorizado suas percepções sobre tais composições. Por exemplo, uma professora negra comentou que uma criança branca de sua turma viu outra professora também negra caminhando pelo salão da escola de mãos dadas com uma criança negra e comentou: "Olha lá, tia! A professora dele é da cor dele". A observação da criança percorre a substanciação do que a ela é apresentado a partir de suas vivências dentro e fora do cotidiano escolar. A representação da professora que percorre o espaço com o estudante desperta a expressão da criança branca sobre a ação pela percepção racial de ambos. Ao mesmo passo, é possível que ela projete na criança negra caminhando de mãos dadas com sua professora algo positivo.

Neste caso, a negritude opera em sua existência a representação e identificação dos sujeitos como modo de romper com composições distorcidas e preconceituosas na formação da consciência de uma criança branca. Com o estudo de Mamie Clark e Kenneth Clark percebo que para além do reconhecimento ou desconhecimento da negritude pelos sujeitos brancos, nos deparamos com os modos como as crianças negras percebem este reconhecimento ou desconhecimento por tais sujeitos.

Portanto, tratar o racismo como uma problemática branca conota a também responsabilização de sujeitos brancos na composição do antirracismo, retirando da linguagem do mesmo o estado de negação. Os cotidianos escolares são parte de um constructo de agenciamentos com acontecimentos que os externam e chegam até os sujeitos seja por meio de suas vivências e convivências e/ou a partir da midiáticação. A formação e conscientização

da/o professor/a para o tratamento dessas informações, que atravessam as crianças na sociedade cotidianamente, são parte de suas atribuições para promoção de uma educação antirracista. A seguir, a roda de conversa se conduz pelas percepções do racismo cotidiano.

4.2 Das mediações aos cotidianos que nos aproximam: percepções sobre os atravessamentos das relações étnico-raciais nas realidades

Gráficos, notícias, manchetes, charges e fotos são registros que documentam realidades que parecem distantes. No entanto, estes retratos nos aproximam dos contextos das relações étnico-raciais nos cotidianos de sujeitos negros. Desde os modos como os acontecimentos são descritos e analisados, até as imagens utilizadas ou os assuntos temáticos problematizados, demonstram como as relações étnico-raciais ocorrem no Brasil e no mundo. Dito isto, apresento às professoras tais materiais no chão do centro da roda de conversa e peço que cada uma delas selecione um para o diálogo.

Durante a seleção, comentários se destacavam em meio às vozes simultâneas: “Que triste!”; “Esse aqui é interessante”; “Esse me chamou a atenção”. Com as professoras tendo em mãos um gráfico, uma notícia, uma manchete, uma charge ou uma foto, oriento-as a descreverem o material que seguravam e relatarem sobre as aproximações do mesmo com seus cotidianos, bem como suas opiniões e reflexões para composição de conhecimentos.

Nesta roda de conversa as falas das professoras se concentraram em três discussões que utilizadas como aparatos formativos para as relações étnico-raciais: 1) a linguagem como ferida colonial; 2) a vida e a dignidade nas infâncias negras; 3) a resistência negra no âmbito político, histórico e social. Nos próximos tópicos pontuo sobre cada temática alicerçada pelos dizeres das professoras e as intervenções formativas.

4.2.1 A linguagem como ferida colonial: os dizeres que violentam a existência negra

Problematizar a linguagem e os modos como seus códigos atravessam os sujeitos aponta este sistema de comunicação como instrumento disseminador de ideias em agenciamento que causam afetações. No século XV, a invasão das terras indígenas e a escravização pelos colonizadores europeus provocaram a deslegitimação de povos originários e de sujeitos negros sequestrados da África diante a imposição de um regime de dominação sobre esses povos, inclusive com a detenção do poder da linguagem. Assim, “o colonialismo pode se manifestar (enquanto colonialidade) na linguagem e no sentido de se transformar em

uma agenda política de opressão, produtora e reprodutora de desigualdades” (Nascimento, 2019, p. 73).

A linguagem é acometida por termos e expressões coloniais que se encarregam de provocar a manutenção de opressões. Nas charges selecionadas para as rodas de conversa, levo tais marcas ao conhecimento das professoras no intuito de permitir que reflitam sobre os padrões adotados pela linguagem oral e escrita associadas à racialização dos corpos. Diante disso, a busca pela configuração de uma linguagem antirracista torna-se ponto de composição de novas narrativas decoloniais.

Uma professora branca compartilhou com o grupo a charge com a frase “Até que seu cabelo não é tão ruim...”. A observação sobre esta frase recai sobre a naturalização do modo como o racismo se instala como operador da linguagem. Segundo a docente, alguém que profere tais palavras deveria permanecer em silêncio. Outra profissional, em tom de autodefesa enquanto sujeito branco, aponta que tais falas são apresentadas “sem querer”. Meu contra-argumento nesta passagem é que não trata-se de algo que ocorre “sem querer”, mas que é enraizado e naturalizado, encobrindo o racismo praticado.

Na conjuntura social, a normatização fenotípica do padrão branco se instaura e determina “a diferença [...] como uma marca para a invasão” no qual “torna-se diferente por meio de um processo de discriminação” (Kilomba, 2019, p. 121). Sendo assim, o distanciamento da norma fenotípica determina um potencial hierarquia de violências do racismo cotidiano. Assim, quanto mais próximo do fenótipo negro, maiores são as chances de sujeitos serem vítimas do racismo.

A cor da pele, a textura dos cabelos, o formato dos lábios e do nariz expressam os traços físicos enquanto marca da identidade negra. O cabelo crespo ou cacheado, trançado ou *black*, quimicamente tratado ou natural são parte da composição da subjetividade dos sujeitos negros. Ou seja, os modos como os sujeitos tratam e compõem as relações com seu fenótipo, sobretudo seus cabelos, resultam de agenciamentos que compõem sua subjetividade. Ao estar em uma sociedade cujo cabelo, assim como os traços fenotípicos não se assemelham com o dito padrão, os sujeitos negros são expostos a atribuições negativas sobre si.

Outra expressão lida por uma professora branca foi: “Para uma negra, você até que é bonita!”. Uma fala que, segundo a professora, insinua “[...] que o negro não fosse bonito, só o branco”. Trata-se de uma concepção inferiorizante do sujeito negro, uma problemática que prevalece o ideal da brancura. A frase ainda foi rememorando acontecimentos vivenciados pelo companheiro da professora, um homem negro.

[...] lembrei de uma coisa que aconteceu com o meu marido. Ele foi ao banco e estava com meu filho, aí veio uma senhora e falou assim: 'A mãe dele é branca né?!'. E meu marido falou assim: 'Não, é negra. E daí?'. Aí ela olhou assim e ficou toda sem graça. Por quê? Porque meu filho é branco. Então eu cheguei, assim, ela sem graça, não falou nada. E outro dia, quando ele trabalhava no mercado, ele era operador de caixa e veio uma senhorinha que estava na fila e passou uma pessoa que estava suspeita de nota falsa, aí estava demorando e ela 'Tinha que ser preto mesmo' e ele falou assim 'Não seja por isso, oh tem um monte de caixa. Você não precisa vir em mim. Você vai fazer um favor de não vir em mim. Vai para os outros'. Aí ela ficou sem graça, sabe?! Eu vejo assim, muitas pessoas acham que só o branco é bonito. Tem aqui '...até que é bonito', ouve muito (*Professora*).

O marido da professora respondeu prontamente às provocações das senhoras descritas acima. Os acontecimentos narrados revelam que “numa sociedade multirracial, racista, de hegemonia branca ‘a posteriori’ se produz no momento em que o negro enfrenta peito-a-peito as condições concretas de opressão em que está imerso” (Souza, 1983, p. 37). A charge a seguir também denuncia com questionamentos os espaços e as condições que os sujeitos negros são expostos na sociedade. As respostas apontam a cada questão a cor com atravessamentos de opressões de raça e classe social, mediante a ausência de acessos e oportunidades as quais sujeitos negros são vitimados.

Figura 1 - Charge sobre desigualdade racial



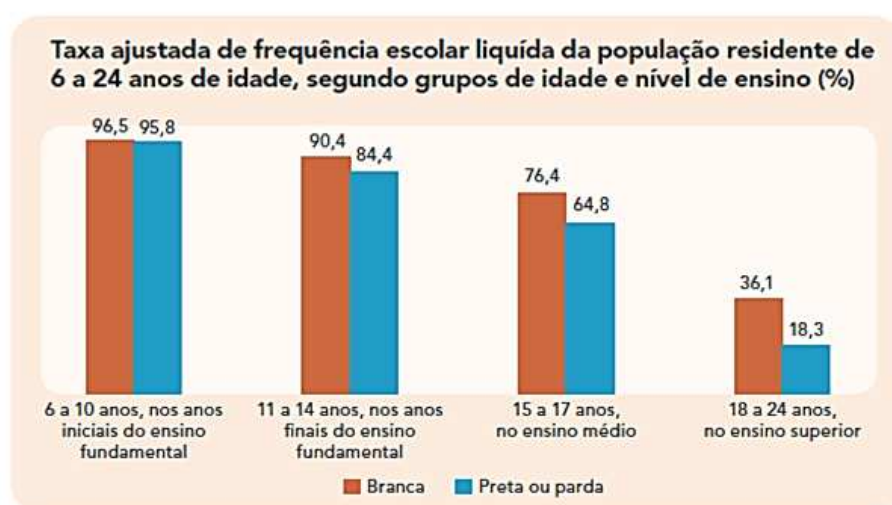
Fonte: Mídia Ninja. Disponível em: <https://twitter.com/MidiaNINJA/status/1330894160862322688>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Estes apontamentos podem ser comprovados em pesquisas nacionais e se acumulam a comentários racistas desferidos à população negra mesmo na conquista de oportunidades. Uma professora branca lê a charge por ela selecionada: “Mas é que você passou por cotas, né?! Nem precisou estudar!”. Tal comentário foi apresentado na leitura da professora seguido

de sua explicação: “[...] na fala aqui dá a entender que ela não precisou estudar, que ela entraria estudando ou não estudando”. Três professoras demonstram concordar com o comentário, sob o argumento de que pessoas negras seriam privilegiadas pelo sistema e ainda que as cotas subtendem da incapacidade de sujeitos negros alcançarem o ensino superior ou mesmo que possuem vaga garantida. Nesse momento, expliquei às professoras que as cotas referem-se a uma política que oferece a oportunidade de sujeitos de escolas públicas estarem, por exemplo, no ensino superior. Ao contrário da afirmação do comentário, as cotas não garantem a todo sujeito negro o ingresso no ensino superior, há uma listagem e critérios a serem seguidos com atenção a ordem de classificação. Ou seja, sujeitos que ingressam no ensino superior por cotas precisam estudar tanto quanto qualquer outro sujeito que pretenda cursá-lo.

Por isso, há a necessidade de elucidar sobre a Lei nº 12.711/2012 e sua alteração, a Lei nº 13.409/2016, combatendo os impactos do senso comum racista na formação de sujeitos. A Lei 12.711/2012 refere-se ao ingresso às instituições federais de ensino superior e técnico a nível médio, a partir da reserva de 50% das vagas destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Esta Lei provém do atendimento a este público e de seus subgrupos compostos por sujeitos de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e/ou pessoas com deficiência, grupos sub-representados nas universidades públicas. Tais informações se tornam evidentes quando nos debruçamos sobre dados estatísticos, como no gráfico abaixo:

Figura 2 - Taxa de frequência escolar em 2018



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílios Contínua, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

Desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, há uma queda na taxa de frequência escolar de sujeitos brancos e negros. No entanto, em todos os níveis de ensino sujeitos negros possuem menor frequência escolar do que sujeitos brancos, até mesmo no acesso à Educação Infantil¹⁵, o que se deve a uma série de fatores como a evasão escolar, as desigualdades de distribuição de renda e moradia, o subemprego, a violência, a subrepresentação negra na política, dentre outros fatores provocados por uma estrutura racista ressoam como consequência a ausência de oportunidades de possuir uma longa trajetória escolar.

As ações afirmativas desnaturalizam as ausências e viabilizam trajetórias negras de acesso e permanência no ensino superior, ampliando as possibilidades e as potencialidades educacionais e de ascensão social. Discutir sobre as oportunidades de longas trajetórias escolares de sujeitos negros com professoras/es se faz importante, tendo em vista que estas/es serem sujeitos ativos na formação de educandas/os, capazes de promover a informação como promotora da quebra de paradigmas.

Quebrar paradigmas estéticos, corpóreos, políticos, culturais e sociais pressupõe a formação de uma consciência crítica, questionadora e mobilizadora pessoal e interpessoal. Esse despertar da consciência proporciona a percepção dos acontecimentos, cuja compreensão e interpretação converte em tomadas de inquietações e ações, como ocorreu com Beatriz, uma professora negra, ao ler o comentário racista em sua charge que dizia: “Desculpe, mas é porque você me pareceu suspeito”. Este consiste em um comentário que ao ser direcionado aos sujeitos negros pressupõe que o fenótipo negro é característico a uma conduta negativa que o inclinaria ao estado de suspeito. A professora exemplifica tal condição junto a uma passagem de uma vivência:

Quando eu fui em Campinas, no ônibus da gente tinham duas pessoas que eram pretas, hoje em dia não fala muito negra mais. A polícia só pediu para os dois meninos para descer e abriu a mochila só deles, do resto do pessoal de mais ninguém. Eu até comentei com a minha amiga “Nossa! Eles são idiotas! Se fosse eu tinha quebrado o pau!” Por que eles são pretos podem do nada chegar e ver só a deles? Por que não o resto do pessoal com o ônibus lotado? (*Beatriz*)

A narrativa da professora culpabiliza os sujeitos negros pela não reação à abordagem sofrida. Estes jovens são parte da população perseguida, dita suspeita, uma vez que destoa do padrão reconhecido como “cidadão de bem”. O fato de se deixarem conduzir durante a abordagem converte-se em um meio de preservação da vida. Aos sujeitos negros, não lhes é

¹⁵ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

oferecida nenhuma oportunidade de argumento diante a situação, no entanto os questionamentos da professora demonstram os atravessamentos do racismo cotidiano “por que eles são pretos podem do nada chegar e ver só a deles?” e “por que não o resto do pessoal, com o ônibus lotado?”. A invasão do corpo negro torna nítida como “uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser” (Kilomba, 2019, p. 224). Assim, o racismo cotidiano lança suas estratégias de aprisionamento do corpo negro a um estado colonizado que o monitora. Desde crianças, sujeitos negros também são expostos a esta condição. Como na tirinha abaixo lida por uma professora branca.

Figura 3 - Tirinha para a discussão sobre racismo cotidiano (I)



Fonte: Armandinho, de Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

O questionamento de um policial sobre a procedência de bicicletas ao abordar duas crianças, uma negra e uma branca, demonstra duas reações distintas: 1) a criança branca questiona o policial; e 2) a criança negra atende prontamente a autoridade ao apresentar a nota fiscal. A cena retrata um acontecimento cotidiano vivenciado por sujeitos negros, cuja principal ação dos mesmos consiste em atender ao que lhe é pedido. Não há espaço para o questionamento para a criança negra, uma vez que ela foi ensinada a não reagir nesses momentos, afinal a necropolítica, ou seja, a política da morte, de acordo com Achille Mbembe (2016), tem por intenção o condicionamento de grupos não-hegemônicos a situações que ameacem a sua existência imperando um estado colonial. O autor nos instiga a perceber nesta situação a percepção da “soberania vertical” ao manifestar seu controle sobre os corpos no território, provocando no mesmo sua “fragmentação territorial”, uma vez que impede e cria mecanismo para que aquele corpo se distancie do espaço, ou seja o destina a uma “terra arrasada” que com os dizeres de Mbembe (2016) inabilita os sujeitos, o que visualizo como o impedimento de acessos e de livre circulação.

O racismo instaura um sistema de constante vigilância do corpo negro, e este precisa recorrer a táticas de manter-se seguro conforme também expresso na charge a seguir lida durante a roda de conversa com as professoras. O questionamento que se confirma neste discurso é quem se encontra em estado de segurança ou na posição de suspeito na sociedade. A existência do sujeito negro confere a tomada de consciência sobre o que o racismo faz consigo, mas também o que é feito pelo sujeito negro com o racismo cotidiano para o enfrentado do mesmo, ou seja, quais as táticas para sua existência.

Figura 4 - Tirinha para a discussão sobre racismo cotidiano (II)



Fonte: Armandinho, de Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Assim, os dizeres e silêncios que violentam a existência negra também ditam controles sobre os corpos negros. A composição sistêmica do poder delinea os interesses na manutenção do racismo e ditam os espaços ocupados pelo negro na sociedade esboçando o lugar de subserviência. Carolina relata um fato que ocorreu com seu filho, um jovem negro:

Uma vez fui lá em (cita o nome da cidade), eu, meu esposo e meu filho, a gente foi fazer compras. E ele (o filho) é muito grande. Ai o pai pediu para ele pegar alguma coisa por cima que estava na prateleira, uma senhora parou perto de mim (fala da senhora): “Nossa! Eu fico com uma dó desses rapazes! Só porque eles acham que eles são grandes têm que pegar esse peso. Rapaz mandando ele pegar. É um absurdo!” E ela apontando pra mim e eu falando com ela “Não, é porque é nosso filho”. Ele (o pai) fazendo uma brincadeira com meu filho “Você é grande, você pega ali”. Então ela ficou revoltada, mas não são todas as pessoas que têm essa reação. Ali, se ele trabalha, ele é obrigado a pegar (Carolina).

Carolina compreende a fala da senhora como uma indignação ao ver alguém pegando algo pesado, porém levo a professora a perceber o lugar em que seu filho é colocado pela mesma, ou seja, na posição de trabalhador do estabelecimento embora não estivesse de uniforme como os funcionários. Comumente, sujeitos negros são abordados com

questionamentos que os colocam como subserviente: “Você trabalha aqui?”, “Onde fica tal coisa?”. Há uma naturalização sobre os lugares em que um sujeito negro deve ocupar nos espaços. Assim, a percepção da colonialidade nos dizeres não se dissocia da percepção das ações e omissões que se delineiam pela naturalização do racismo.

Na roda de conversa, a apresentação de situações expostas pela mídia projeta um diálogo entre a distância e a proximidade dos acontecimentos, além de uma forte expressão sobre a linguagem como ferida que dita comportamentos e silêncios de sujeitos negros. Ao tratar de acontecimentos de outras localidades, há o destaque a uma distância física, no entanto, os mesmos acontecimentos expressam proximidades do racismo cotidiano conforme demonstrado em relatos, sobretudo de professoras negras sobre suas vivências. Compreendo que este momento propicia aos sujeitos negros a oportunidade de manifestarem suas dores e apontarem os riscos do racismo em meio a linguagem, as omissões e as ações, reafirmando o racismo cotidiano a fim de intensificar as percepções de sujeitos brancos sobre a necessidade de quebras com a colonialidade. Tal propósito advém da produção de sentidos que se distanciam da ocidentalidade e sua incitação à hierarquia nas relações étnico-raciais que se manifestam desde as infâncias, conforme debatido na roda de conversa e analisado no tópico a seguir.

4.2.2 Vida e dignidade nas infâncias negras: cenas e percepções cotidianas

Brincar com as/os amigas/os; ir a escola todos os dias; acessar atendimentos de saúde; ter uma família; circular em espaços comuns aos seus pares como parques e outras áreas de lazer; caminhar pelas ruas; estar em casa; ser protegida e respeitada; estas são algumas condições de proteção de crianças e adolescentes previstas pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, será que todas as crianças possuem estes direitos igualmente atendidos? Não é tão raro visualizarmos em jornais a violação dos direitos das crianças e adolescentes, bem como constataremos sujeitos negros entre os acometidos pela mesma. O segundo tópico levantado pela roda de conversa eleva a uma discussão sobre a vida e a dignidade nas infâncias negras como base cumulativa e formativa docente.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, a cada dia do ano de 2021, cerca de sete crianças ou adolescentes morreram vítimas de violência. Esta informação representa a redução 3001 de crianças e adolescentes vítimas de mortes violentas

intencionais¹⁶, em 2020, para 2.555, em 2021. Contudo, ao observarmos o perfil racial desses sujeitos, 66,3% das vítimas correspondem a crianças e 31,3% a crianças brancas; enquanto há 83,6% de adolescentes negras/os vítimas e 15,9% brancas/os (FBSP, 2022). As realidades de sujeitos negros desde a infância a exposição os perigos e os traumas que atravessam sua existência.

A exemplo disso recorro nomes de crianças negras e não a números, como o de Miguel, filho de Mirtes, mulher negra, ex-empregada doméstica de Sari Corte Real, a mulher que veio a provocar a morte de seu filho com uma queda do 9º andar de um prédio de um bairro nobre no Recife. A professora Carolina lê a manchete sobre o caso e expressa sua indignação mediante a condenação por abandono de incapaz:

Eu vejo nesse caso aqui, não só por ser negro, mas o social. Muitas patroas querem que cuide do filho, mas o filho da empregada, é o filho da empregada, branco, negro, azul, amarelo, independente da cor. Nesse caso aqui coincidiu as duas coisas, era pobre e negro. Então, assim, eu achei só que tem aqui no caso que ela pode recorrer. Então ela ainda pode ter a sua chance de não ficar presa. Se fosse o filho de uma pessoa que tivesse uma classe social igual a dela “Não, tenho que tomar conta dessa criança porque é filho de fulano”, então o filho da empregada não era filho de ninguém, então o que acontece com ele, era só o filho da empregada. Não fala nem o nome, se bobear não vai falar nem o nome da mãe. Então é isso que eu penso dessa reportagem (*Carolina*).

Quando Sari Corte Leal ceifa a vida de uma criança negra consciente de que suas ações poderiam gerar consequências como o ocorrido e é condenada por abandono de incapaz, conduzo a atenção das professoras para o privilégio branco incutido nesta decisão. Ao mesmo passo, instigo a análise através da pele do sujeito negro: será que se uma mulher não-negra, na condição de empregada doméstica, que tivesse deixado o filho da patroa sozinho em um elevador, ela receberia o mesmo tratamento e condenação desta mulher branca? O Estado concederia as mesmas condições? Nossos diálogos até aqui são unânimes ao responder que não.

Esses dados apenas se confirmam quando a conversa nos encaminha ao caso do João Pedro, um adolescente de 14 anos, baleado em sua casa durante uma operação policial em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Até a data da presente pesquisa, três policiais foram indiciados e a primeira audiência ocorreu dois anos após o assassinato do João Pedro. Casos de assassinato de crianças negras se repetem e se arrastam na justiça a passos lentos: o caso de Ágatha Felix, que aos 8 anos de idade teve sua vida interrompida por um tiro de fuzil

¹⁶ De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mortes violentas intencionais correspondem a “[...] crimes de homicídio doloso, feminicídio, lesão corporal seguida de morte, latrocínio e mortes decorrentes de intervenção policial” (FBSP, 2022, p. 232).

enquanto voltava para casa com sua mãe, na capital do Rio de Janeiro; o assassinato das primas Émile e Rebeca, de quatro e sete anos, respectivamente, que brincavam na frente de casa em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Estes casos se assemelham. As vítimas são crianças negras. Nossas conversações caminham a uma compreensão de que o preconceito de marca toma rumos de desumanização de sujeitos negros em uma proporção de “não [...] importância de quando é uma criança negra, é visto [...] diferença. O descaso com os negros desde criança é muito maior” (*Professora branca*). Quem interrompeu as vidas das crianças supracitadas? Elas não são apenas dados estatísticos. Com elas se foram sonhos e descobertas. Elas possuíam uma família e um endereço, rotinas em seu cotidiano, mas, sobretudo possuíam direitos assegurados pela família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público para a garantia da vida e dignidade desses sujeitos de direito. Quando essas vidas são interrompidas visualizamos as falhas da implementação da legislação. Afinal, se os direitos não são assegurados por um dos grupos que deveriam garanti-los, qual segurança poderia ser oferecida às crianças negras para viverem sua infância? Reações como o silêncio e o comportamento restrito são algumas das respostas que as crianças negras utilizam como forma de proteção.

Dito isso, o acesso a estas informações por docentes encarrega-se de assinalar responsabilidade institucional e da sociedade sobre a vida e a dignidade das crianças negras. Sendo assim, compreendo que a proteção integral da criança negra parte do oferecimento de condições dignas de seu pleno desenvolvimento e, conseqüentemente, de sua existência. Na roda de conversa, uma professora branca, que chamarei de Sara, lê a manchete “Estudo mostra que o racismo prejudica o desenvolvimento de crianças negras”. A partir da mesma, a professora comenta:

O que eu observo também é que às vezes a própria criança chega na escola com a maioria branca, ela mesma acaba se isolando, não é o acaso, é timidez, é tudo. Mas tem uma menina na minha sala que tem dificuldade de fazer amizade e tudo. Acho que isso tem muito a ver com a cor [...]. Acho que ela tem um pouquinho de dificuldade de querer se enturmar e tudo. No início do ano ela era mais calada, não falava, não conversava, agora ela já está chamando para sentar junto, ela está buscando essa amizade. Ela melhorou muito, mas eu acho que por ela ver que ela é de uma cor diferente das outras eu acho que no início isso fez com que ela tivesse essa dificuldade de se enturmar. Não sei se é isso ou não, mas (*Sara*).

A fala da professora Sara desperta reflexões sobre as percepções das professoras sobre as crianças negras na instituição escolar. A problemática ressaltada corresponde ao silêncio e ao silenciamento de estudantes negros, a partir da criança citada pela professora.

Primeiramente, retomo a frase da professora Sara em que aponta: “[...] a própria criança chega na escola com a maioria branca, ela mesma acaba se isolando, não é o acaso, é timidez, é tudo”. Em seguida, questiono: Será que a criança se reconhece naquele espaço como pertencente a ele? Será que lá ela encontra com seus iguais? Será que ela encontra pessoas diferentes que vão a acolher? Será que a/o professor/a demonstra para ela uma representação positiva? Estas são perguntas fundamentais para compreender se a criança carrega consigo o silêncio e/ou se há o seu silenciamento no espaço escolar.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2012), a escola proporciona a socialização das crianças para além do ambiente familiar, contemplando a continuidade do desenvolvimento. No entanto, a autora alerta sobre os possíveis conflitos entre a família e a escola quanto a valorização e o reconhecimento de conhecimentos e valores oriundos dos dois grupos, uma vez que estes podem se diferenciar. A vivência da negritude da criança negra tanto no âmbito familiar quanto no escolar pode influenciar sua socialização, uma vez que esta “coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência” (Cavalleiro, 2012, p. 20).

Expliquei às professoras que é necessário compreender as causas do silêncio de uma criança negra, a fim de verificar e agir sobre a origem da adoção deste comportamento. Ao estar inserida em uma sociedade que valoriza o ideal de branquidão, a criança está exposta a condições inferiorizantes de sua identidade. Por isso, a/o professor/a deve analisar as circunstâncias de silenciamento, explícitas e implícitas, que podem corresponder aos modos de organização da escola, às práticas pedagógicas e como as relações interpessoais ocorrem. Imagens e narrativas, palavras e afetos no cotidiano escolar podem expressar preferências raciais. Desse modo, a composição de rituais pedagógicos discriminatórios, apresentam uma carga negativa ao reconhecimento de si por uma criança negra.

Convém ressaltar que o silêncio se origina de agenciamentos históricos, políticos e sociais que se acumulam e expõem a realidade da população negra e são sentidos pelas crianças negras, que não são abonadas em seus cotidianos, com vivências atravessadas pelo racismo e suas consequências. A professora Rute, uma professora branca, enfatiza “deve ser difícil mesmo ser negro”. Como sujeito negro, confirmo que sim. Porém, reitero que a problemática não está em ser negro, mas na estrutura. O racismo, como estruturante social, corrompe as esferas políticas, econômicas, sociais históricas e culturais e as nossas subjetividades.

O contato com o racismo projeta na criança negra uma existência limitante sobre seu brincar, interagir, reconhecer-se, interferindo até mesmo em sua imaginação, enfim no seu modo de ser criança como em uma manchete, lida por uma professora, dizia: “‘Vi uma macaca se coçando’: criança vestida de princesa é vítima de racismo em Criciúma”. A comparação da criança negra a um animal remete ao conjunto de palavras e imagens que consolidam um imaginário instalado pelo racismo.

Durante a conversa, reportamos à concepção de princesa e não foi tão difícil concluir que há um padrão sobre essa personagem que se manifesta sob o ideal de brancura. A pele branca, os olhos claros e os cabelos lisos, remetem a composição de uma princesa, segundo a visão ocidental apresentada às gerações passadas e perpetuada na contemporaneidade, o que confirma o apagamento de narrativas negras.

As histórias de princesas e príncipes, reinos, povos e civilizações negras, em âmbito fictício e real, precisam estar presentes nos cotidianos escolares. Ao chegarem ao conhecimento de crianças negras e crianças brancas, essas narrativas ampliam as percepções de mundo dos sujeitos, rompendo com a unilateralidade histórica e fortalecendo o reconhecimento de si e do outro sob uma afroperspectiva positiva como medida de valorização que anseia uma educação antirracista. Caso contrário, veremos repetições de manifestações como os de Sara, uma professora branca:

O caso mais recente é o da sereia da Disney né?! Assim, eu cresci vendo a Ariel, aquela sereia da *pele branquinha*, cabelo bem coisa. Então, quando você olha assim, *você vê que não tem a ver com aquela imagem que a gente cresceu dos desenhos animados. Ficou totalmente diferente né?!* Só que por outro lado tem o filme Encanto que tem vários personagens negros que as crianças veem e se identificam pelo filme Encanto. É uma coisa nova que está vindo. Eles estão inserindo os personagens dando representatividade. Eu acho isso bacana. *Da sereia eu achei que ficou realmente, contra aquela imagem de criança [...]* todo mundo resolveu detonar a Disney por causa da atriz, aí vários acabam compartilhando simplesmente para circular esse ódio, essa diferença (Sara).

Os grifos realizados neste comentário identificam, implicitamente, um incômodo da professora Sara com a personagem do filme “A Pequena Sereia”, em sua versão do ano de 2023. No filme, a personagem principal, a sereia Ariel, é interpretada pela atriz Halle Bailey, uma mulher negra, enquanto na primeira versão, em 1989, a mesma é retratada como uma animação com o fenótipo branco. Ou seja, há uma distinção entre as características físicas da personagem nos distintos anos, um fator que gerou grande repercussão nas mídias sociais com manifestações contra ou a favor da produção recente.

Compreendo que a professora Sara se posiciona contrária a uma personagem originalmente branca ser interpretada por uma atriz negra, tendo em vista que em seu argumento enfatiza a descaracterização da personagem original. Segundo a professora, a personagem da infância perde sua imagem. No entanto, questiono: será que uma criança negra possui representatividade midiaticamente acessíveis e suficiente tal qual crianças brancas? Será que o mesmo incômodo ocorreria se houvesse uma versão branca de personagens negras/os em papéis principais de narrativas originais? A comoção pode ser seletiva. O contexto em que a atriz é colocada provoca um “[...] choque violento, portanto resulta não somente da agressão racista, mas também da agressão de ser colocada (de volta) no cenário colonial” (Kilomba, 2019, p. 218).

Não descarto a urgência de acesso a narrativas negras originais, conforme cita a professora Sara ao apresentar o filme *Encanto*, mas quero destacar que ao referirmos ao aspecto mítico desta história não interferimos em aspectos raciais, ao contrário de produções com aspectos que demarcam povos indígenas, negros, asiáticos e até mesmo brancos. Consequentemente, a narrativa da sereia Ariel não interfere na definição de um povo originalmente, o que demonstra a não fundamentação da contraposição à origem racial da sereia. Encaro uma personagem negra principal como potência para que crianças negras se sintam representadas e com o direito ampliar sua capacidade de sonhar.

Diante disso, este conhecimento também requer a formação de professoras/es, pois mais do que acrescentar personagens e/ou personalidades negras/os e suas narrativas, a educação antirracista afeta diretamente os discursos e as ações que intercorrem o *saberfazer* pedagógico. Uma criança negra pode e deve ter a referência ancestral, de heróis e heroínas, dimensões territoriais dos povos, seus aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, para isso é fundamental o investimento de professoras/es, assim como das instituições de ensino sobre a temática. Retorno ao questionário respondido pelas professoras e minha constatação sobre o pouco ou nenhum investimento no campo étnico-racial, e reafirmo o compromisso político desta formação.

Tornar crianças negras sujeitos fortalecidos em sua negritude é tarefa mútua da família e da escola. Quando ao menos um destes não cumpre com sua função formativa, perdas podem ser irreparáveis ao acarretar traumas. A família negra ou interracial que naturaliza o racismo e desconhece sua afetação na formação da criança negra, potencialmente torna-se reprodutora da violência racial a qual é exposta. Ao mesmo passo, há uma necessidade de responsabilizar as famílias brancas, uma vez que a produção do racismo e sua perpetuação partem do ideal de branquidade, que, consequentemente, ao ser supervalorizado forma sujeitos

brancos racistas. Dito isto, a escola ao estar imersa em uma sociedade racista e ao interiorizar tal prática solapa suas potencialidades educacionais.

Ou seja, tanto famílias negras, interracialis e brancas quanto as escolas possuem responsabilidade formativa antirracista, fortalecedoras de narrativas, identidades e subjetividades. O movimento contrário a esta premissa corresponde a uma abertura para a consolidação do racismo. No tocante à vida e dignidade de crianças negras todos são incumbidos ao enfrentamento do racismo, considerando que este é o principal fator dos direitos de sujeitos negros não serem garantidos.

A meu ver, a escola deveria ser uma das principais instituições mediadoras antirracistas. Todas as relações, as ambientações, os processos de ensino e aprendizagem e as documentações das instituições de ensino correspondem à proposta de formação de cidadã/ão que se pretende alcançar. Sem uma reflexão crítica sobre a sociedade e suas dinâmicas sociais e raciais, há um esvaziamento da formação cidadã, identitária e subjetiva dos sujeitos. Porém, se a escola mantém uma postura antirracista, de acolhimento e reconhecimento dos sujeitos, as crianças negras encontram a abertura para a afirmação de sua existência e as famílias um ponto de referência que suscita a transformação de práticas. Com efeito, as vivências e os conhecimentos proporcionados demandariam de seus agentes o entendimento da socialização de suas ações como componentes que ecoam não apenas da perspectiva da escola, mas que amplificam as vozes que fundamentam o Movimento Negro, conforme defendo a seguir.

4.2.3 O Movimento Negro como aliado na formação docente: conhecimentos sobre a resistência negra

Quando ouço o questionamento sobre a origem do Movimento Negro, dimensiono tal advento, para além do ser negro como marcador da diferença, sendo algo indissociável dos prenúncios da organização de sujeitos negros política, histórica, social e culturalmente. Em âmbito formativo, caracterizar o Movimento Negro como um dos principais movimentos na sociedade, em sua composição no espaço-tempo, contextualiza as quebras com a narrativa colonial, uma vez que revela a ativa conjuntura da manifestação negra e da luta por direitos. Na formação de professoras/es, apresentar a história brasileira pela percepção do povo negro se abre para uma gama de conhecimentos que evocam um despertar dos sujeitos da unilateralidade que se conduziram os acontecimentos e que são repercutidos pelas instituições de ensino, para a revelação das histórias negadas.

As professoras deste estudo mencionaram seu desconhecimento sobre o Movimento Negro, o que torna-se a maior evidência de negação de saberes. Quando retomo a formação das professoras sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, segundo o questionário respondido no início da pesquisa, recordo que apenas uma das professoras tinha formação continuada condizente com a abordagem, porém nem ela se manifestou quanto ao conhecimento do movimento.

Difícilmente, a discussão do Movimento Negro seria banalizada em cursos sobre as relações étnico-raciais, o que me leva a questionar os efeitos do racismo até mesmo sobre aproveitamento de tais formações pelas/os professoras/es: será que professoras/es estariam dispostas/os a perceber e abandonar as marcas do racismo e ser um/a aliada/o antirracista? Embora reconheça as instabilidades da resposta desta questão, entre afirmativas e negativas, compreendo que a paralisia formativa sobre relações étnico-raciais recairia sob o fortalecimento do racismo. Portanto, mesmo que o cenário possa ser desfavorável, os saberes precisam acessar os sujeitos, os usos (Certeau, 1998) deste conhecimento é uma tomada particular que condiz com os agenciamentos que produzem sua subjetividade e repercutem efeitos na sociedade.

Diante disso, a inquietação pela ausência de conhecimento sobre o Movimento Negro me instiga a avançar percorrer a conversa com as professoras manifestando algumas articulações do mesmo. Considero que esta pesquisa seria inviável sem o Movimento Negro, uma vez que suas lutas respaldam direitos que embasam o estudo e que afirmam a existência e a resistência negra, como a criação da Lei 10.639/2003 sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino, entre outras legislações que evocam a constância do Movimento Negro. Isto posto, direcionamo-nos a três memoráveis expressões da mobilização negra: a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida.

Ao manusear uma foto da Frente Negra Brasileira, uma professora branca se expressa dizendo que a foto tratava de uma banda com homens negros, todos fardados com uma roupa de cor branca. A professora estava correta. A foto referente a década de 1930, retrata a banda da Frente Negra Brasileira. No entanto, a finalidade dessa organização se estendia a outras demandas. Com base nos estudos de Nilma Lino Gomes (2017), acrescento às professoras que esta organização se fundamentava na alfabetização de sujeitos negros, além da busca por direitos e manifestações, sobretudo, culturais e políticas, consolidando posteriormente um partido político extinto em 1937.

Além disso, durante a conversa apontei para outra foto com referência ao Teatro Experimental do Negro (TEN), onde as professoras visualizaram registros da atuação de atrizes e atores negros/os como Aguinaldo Camargo, Ruth de Souza, José Maria Monteiro, Haroldo Costa, Roney da Silva e Abdias do Nascimento, sendo este último fundador do TEN, a articulação negra que incorpora a negritude à dramaturgia e reafirma o compromisso do Movimento Negro com a educação.

Assim, as professoras tiveram acesso a exemplos da ação do Movimento Negro, sobretudo política e educacional, que expressam a luta do povo negro por direitos em suas distintas articulações em eventos, reuniões, grupos de estudos e pesquisas, manifestações culturais, artísticas e religiosas, dentre outras. Concomitantemente, a resistência negra também ganha as ruas e as professoras são conduzidas a conhecerem a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Vida e a Cidadania, que ocorreu em 1995, com o marco dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares e denúncia da escassez de políticas que contemplassem as demandas da população negra.

Rememorar essas entre outras composições do Movimento Negro, fortalecem a compreensão do mesmo como parte fundamental da formação dos sujeitos que se propõem ao antirracismo, principalmente, quando me refiro a educadoras que estão entre as/os contribuintes com a composição cidadã de crianças, bem como são produtoras de agenciamentos que interferem diretamente na produção da subjetividade desses sujeitos.

Encaminho a roda de conversa para o seu fim, na qual *quem faz perguntas não pode evitar as respostas*, levando as professoras a escreverem relatos ou produzirem questões que ainda despertavam para manutenção da conversa sobre as relações étnico-raciais e suas aplicações no cotidiano, que seriam respondidas na roda de conversa posterior. As perguntas foram depositadas em uma caixinha sem a identificação de quem as escrevia. Porém, ouvi entre as indagações sobre o exercício proposto: Pode deixar o papel em branco? Respondi que sim, mas consciente de que esta ação significava um fechamento para o diálogo. Um/a antirracista se compõe por perguntas, abre-se em receber as respostas e firma seu compromisso em fazer jus aos saberes que delas emanam, ou seja, com o *saberfazer*, que se faz tema no próximo capítulo.

5. O ROMPIMENTO COM O CONTO DO COLONIZADOR: O *SABERFAZER* PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“Até que os leões tenham sua história, os contos de caça glorificarão sempre o caçador”

A crítica sobre a valorização da narrativa única recai como o conto de um caçador que persegue, provoca desequilíbrios e até mesmo a extinção em busca da proeminência de seu poder. Desse modo, a relação de poder entre caçador e leão, permite-me fazer uma analogia à disputa de narrativas entre colonizador e colonizado. Será que apenas a validação da narrativa do caçador/colonizador concentraria os acontecimentos sob a perspectiva de ambos os personagens deste conto? Ou seria possível uma narrativa a partir da percepção do leão/colonizado? Compreendo que quem observa e/ou vivencia, encontra-se como dominador ou está em condição de dominado apresenta sua própria percepção sobre os fatos, o que suscita em uma outra narrativa.

As condições que permeiam a denominação do caçador e do colonizador como dominadores das narrativas são questionáveis, tendo em vista os mecanismos que estes utilizam para demonstrar força. Assim como o caçador exibe seu poder com armas de fogo e armadilhas, o colonizador utiliza de seu privilégio branco e impõe seu poder sobre os saberes, os corpos, os modos de produção, os territórios e, conseqüentemente, sobre as existências e suas narrativas. Enquanto isso, embora o leão represente a ferocidade de um rei da floresta, esta recai no esquecimento, bem como na narrativa do colonizado, o colonizador provoca afetações sobre os modos de compor a identidade, a subjetividade, o modo de existir, resultando na negação da história do dominado.

Então questiono: Se não considera-se como racismo, o que ocorre? Como explicar as manchetes nos jornais? Por que as crianças negras são as mais silenciosas ou silenciadas? Como existem crianças que não se sentem aceitas com seu pertencimento racial? Não evito as respostas, mas até que momento será apenas aceito e reconhecido apenas um lado da história? Até quando estaremos expostos ao silêncio ou à negação do racismo? Questiono, mas nas atitudes e silêncios e negações encontro as respostas.

Ciente de que aceitar a unicidade da narrativa do caçador/colonizador pressupõe a negação da história do leão/colonizado componho neste capítulo o rompimento com o conto do colonizador abrindo uma grande roda de conversa ao incorporar duas rodas das quais emergem o *saberfazer* pedagógico antirracista com o intuito de identificar com as professoras os modos de composição de uma educação antirracista e de um processo formativo docente

que a anseie. Para isso, a discussão encontra-se subdividida em dois tópicos do capítulo: 1) Composições do *saberfazer* pedagógico antirracista: da reflexão à elaboração de táticas de rompimento com o conto colonizador; 2) Processos formativos para uma educação antirracista: outra narrativa é possível. A seguir conduzo os diálogos a composição de *saberesfazer* antirracistas que se desdobram a narrativas de existência e resistência.

5.1 Composições do *saberfazer* pedagógico antirracista: da reflexão à elaboração de táticas de rompimento com o conto colonizador

Bárbara Carine, em seu livro “Como ser um educador antirracista” (2023) relata sua percepção da colonialidade no meio educacional durante a busca por uma escola para sua filha. De acordo com a autora, a colonialidade se instaura sobre o saber, o poder e o ser de modo a promover sua perpetuação. A colonialidade do saber expressa pela manutenção do currículo branco e eurocêntrico; a colonialidade do poder provoca a reprodução do racismo estrutural, sobrepondo uma hierarquia entre sujeitos brancos e negros no espaço escolar; a colonialidade do ser, onde estudantes negras/os são expostas a estigmas estéticos e corpóreos. Ao atravessar a educação, a colonialidade afeta diretamente a subjetividade de crianças, sobretudo negras.

O relato da intelectual negra Bárbara Carine (2023) coloca em questionamento qual o *saberfazer* pedagógico que se espera para o desenvolvimento de sujeitos brancos conscientes e sujeitos negros fortalecidos em sua negritude. Para isso, compreendo que o *saberfazer* pedagógico antirracista torna-se aliado nesse processo ao abrir às/aos professoras/es as potencialidades de uma educação antirracista que perpassa os conhecimentos, as relações e o desenvolvimento dos sujeitos.

Diante disso, conduzo as professoras à produção de um *saberfazer* pedagógico antirracista que se inicia com o acesso à saberes que ampliem as percepções sobre o mundo conforme proporcionado pelas rodas de conversa. Assim, aproximo as professoras de sua construção antirracista partindo de sua reflexão sobre o que percebem e as ações e reações referentes às suas percepções de mundo mediante as relações étnico-raciais. O livro de literatura infantil negra “Meu nome é Maalum”, de Magna Domingues e Eduardo Lurnel, auxiliou nesta reflexão.

Maalum, uma menina negra, tinha seu nome ridicularizado por seus colegas durante o momento da chamada realizada pela professora. Uma tristeza profunda atinge a menina que se silencia. A família da Maalum, percebendo sua mudança comportamental, a questiona e como

resposta a menina solicita a troca de seu nome. Diante disso, a família explica a origem africana do nome Maalum, seu significado e ancestralidade. A menina, com o conhecimento apreendido, se posiciona diante do ataque de seus colegas e os confronta com sua narrativa, que ao compreendê-la, passam a respeitá-la. Embora a professora de Maalum tenha se preocupado com o silêncio da menina, a história não demonstra intervenções sobre o fato ocorrido. Pergunto para as professoras o que estaria relacionado a ausência da interferência da docente e elas respondem que poderia corresponder a falta de conhecimento sobre como proceder, bem como outros saberes acessados por elas durante as rodas de conversa. Elas compactuam que parte das afetações sofridas pela criança seriam evitadas com ações efetivas no momento da violência.

A partir disso, as professoras foram instigadas a refletirem: Como se dão as relações étnico-raciais na escola? Teria valorização, respeito e comunicação em uma visão positiva sobre sujeitos negros, sendo estes professores, estudantes e demais funcionários? Será que a escola apresenta uma política antirracista? Se não houver, como é possível alcançá-la na escola? Há estratégias para serem tratados os casos de racismo? Como abordar a família da vítima e do agressor? Existe alguma capacitação para atuar nessas situações? Será que na sala de aula há uma postura antirracista como docente? Será que há uma busca individual por esse conhecimento? A escola possui obras de literatura infantil negra ou com personagens negros? Será que nos cotidianos escolares há rituais pedagógicos racistas? Será que há o reconhecimento da criança negra? Será que ela se sente pertencente ao ambiente de ensino? Como ser antirracista? Estas são algumas questões necessárias para uma leitura crítica sobre a educação, para que seja possível um *saberfazer* pedagógico antirracista.

Este exercício de reflexão se faz importante para a detecção de falhas, no intuito de pensar e solucionar questões. Diante disso, me propus a responder as questões elaboradas pelas professoras e depositadas em uma caixa durante a roda de conversa anterior. Assim, busquei instigar as professoras ao reconhecimento de caminhos para o antirracismo. Inicialmente, Sara, uma professora branca, fez alguns apontamentos sobre o que seria uma dificuldade para professoras para um *saberfazer* pedagógico antirracista:

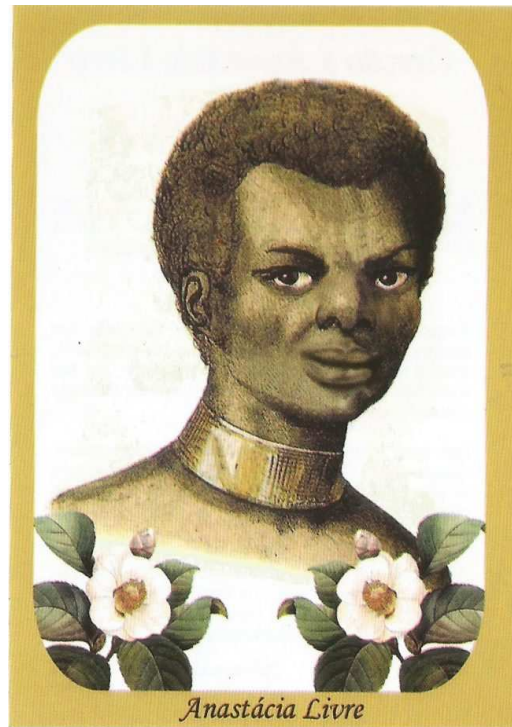
A gente não tem muito espaço, muito tempo na sala de aula para trabalhar isso, é tudo corrido. Muitas vezes o necessário a gente acaba deixando de lado. Se isso está acontecendo, tentar trazer esse conteúdo através de histórias. Às vezes não dá para a gente trazer uma história, um filme ou até mesmo um teatro, alguma coisa que conte mais sobre a cultura (*Sara*).

O comentário da professora Sara dá abertura para a reflexão com as professoras sobre as justificativas que se instauram para o não desenvolvimento do antirracismo na sala de aula. Ela cita a ausência de tempo, como principal causa. No entanto, para além do que a professora concretiza como vias para uma educação antirracista com histórias, filmes, teatros e outros elementos, o *saberfazer* pedagógico antirracista percorre toda prática docente desde os materiais produzidos até a forma de organização da sala, as imagens utilizadas, as brincadeiras e os brinquedos, a linguagem, a abordagem dos conteúdos, os afetos e como as relações étnico-raciais se estabelecem. Ou seja, a educação antirracista ela é vivida, sendo indissociável do *saberfazer* pedagógico. Se referem a educação antirracista como se fosse algo a parte, mas não percebem que a educação colonizadora e racista percorre os cotidianos. Compreender e romper este ideário se abre a vivenciar o *saberfazer* antirracista.

Muitas perguntas das professoras se repetiam, sendo a maioria delas questões sobre o que e como abordar com as crianças temáticas como as relações étnico-raciais e o racismo. Assim, complementando o dito sobre a vivência antirracista, expliquei que é preciso estar atenta aos modos como as crianças se manifestam sobre a temática, pois estas trazem perspectivas de suas famílias e dos meios em que convive. Sendo assim, a criança pode sofrer efeitos sobre o sentido de pertencimento étnico-racial ou manifestar noções de hierarquia entre sujeitos brancos e negros.

Mas, como tratar estas questões? Não há uma receita pronta e aplicável para o *saberfazer* pedagógico antirracista, mas modos de romper com a reprodução do conto do colonizador. Portanto, proponho que o despertar das percepções sobre o mundo na Educação Infantil a partir de saberes e fazeres com vistas no fortalecimento do sentido antirracista na educação. Sugiro cuidados com a linguagem; apresentar histórias sob a perspectiva afro-brasileira, africana e indígena; mencionar a origem de brincadeiras com referência indígena, afro-brasileira ou africana como “Céu e Terra”, de Angola, ou Banana Verde, de Moçambique; proporcionar momentos de afeto e olhar positivo sobre as identidades a partir do contato com espelhos e a valorização do fenótipo; oferecer diferentes tonalidades de cores de peles para colorir e pintar; manipular instrumentos, texturas e tecidos como a Capulana; conhecer personalidades negras e suas histórias sob uma perspectiva positiva, como Anastácia apresentada às professoras na releitura de “Anastácia Livre”, por Yhuri Cruz, entre outras narrativas negras, mas, principalmente, transformar o fazer pedagógico, desde a linguagem em uma ação decolonial.

Figura 5 - Obra Anastácia Livre



Releitura de Anastácia, sem a máscara de silenciamento, por Yhuri Cruz.

Fonte: <http://yhuricruz.com/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Dialogar com o protagonismo negro nos conhecimentos e nas vivências é uma tarefa de compromisso com a formação das crianças. Para isso, precisa-se de uma busca constante formativa. De acordo com Bárbara Carine (2023), todos sujeitos de uma instituição de ensino são educadores e, por isso, essenciais aliados na construção de uma educação antirracista. A autora afirma que a formação continuada desses sujeitos soma-se ao seu desenvolvimento profissional e também se insere em suas vivências dentro e fora da escola. No entanto, ela acrescenta que neste processo “aprender dói”, uma vez que reestrutura o modo de pensar do sujeito, fazendo-o compreender que suas preferências e seus modos de agir naturalizados, compactuam para o reforço de um sistema racista.

A formação antirracista de profissionais negras/os e brancas/os do meio educacional passa a ser uma tática para o *saberfazer* pedagógico. Lélia, uma professora negra, reforça tal necessidade ao comentar que observa crianças brancas se recusarem a dar as mãos a crianças negras e vê a importância de sua intervenção nesse momento. Como mulher negra, Lélia compreende a dor da criança negra ao ser excluída, intervém e a acolhe, o que prevê a necessidade das/os profissionais aguçarem seus olhares diante dessas situações que podem ocorrer na sala e também em outros momentos fora da sala de aula e diante o olhar de outras/os profissionais.

Dito isso, com os usos dos saberes apreendidos, coletivamente, as professoras construíram táticas que se converteriam em representações positivas negras para a composição de currículos praticados para um *saberfazer* pedagógico antirracista, sendo eles:

- Incluir no Projeto Político Pedagógico questões relacionadas à história e a cultura afrobrasileira e africana;
- Vivenciar o antirracismo;
- Solicitar a organização de palestras voltadas para as relações étnico-racial para conhecer a cultura afro-brasileira e indígena;
- Solicitar a inclusão de livros que abordam o tema na sala de leitura;
- Ter atenção ao vocabulário para a utilização dos termos corretos;
- Incluir na sala de aula imagens, personagens que também representem crianças negras;
- Montar atividades com desenhos e referências de pessoas negras;
- Trabalhar as identidades com atenção as diferenças entre o grupo valorizando as características de cada um;
- Apresentar brincadeiras e músicas que venha dos povos indígenas e africanos, e a história de cada um;
- Permitir que crianças negras sejam personagens principais em peças teatrais e proporcionar sua participação ativa em momentos de socialização, entre outras atividades (*Professoras*).

As táticas delineadas pelas professoras permeiam entre o desenvolvimento do *saberfazer* pedagógico antirracista pelas professoras numa busca coletiva para o compartilhamento de seus saberes e o chamado da gestão escolar à parceria, por exemplo. Estes foram incluídos como pontos principais para as professoras, compreendendo que precisam ser aprofundados em saberes para que sejam assegurados e que confirmem ações efetivas e que se abram a outras possibilidades. No próximo tópico oriento as professoras na composição dos conhecimentos que auxiliarão em suas aulas, nas vivências cotidianas, nas intervenções necessárias e em seu processo formativo para que as táticas tornem-se ações.

5.2 Processos formativos para uma educação antirracista: outra narrativa é possível

O *saberfazer* pedagógico antirracista se faz a partir de referências que se desconstroem dos saberes brancos e eurocêntricos. Elas oferecem as percepções de mundo das margens tornando-as centro da discussão. Compreender como os saberes são apresentados e as bases que sustentam sua composição configura-se em parte fundamental na formação de um sujeito antirracista que pesquisa e analisa, buscando pelo rompimento com a colonialidade do saber e do ser a fim de tornar o acesso ao conhecimento fonte para uma educação antirracista. Assim, os processos formativos de professoras/es para uma educação antirracista tornam possível outra narrativa, que movimente e fortaleça negritudes e que provoque aos sujeitos brancos conscientização e responsabilização.

Os processos formativos para a educação antirracista percorrem os saberes, os modos do ensino se desenvolver, a seleção dos materiais a serem utilizados e as táticas que acompanhariam esse *saberfazer* pedagógico. Pensando no saber que acompanha esse processo, apresentei às professoras materiais que contemplam a educação antirracista como a coleção “A Cor da Cultura”, que apresenta os livros: 1) Modos de Ver: cadernos de textos, saberes e fazeres; 2) Modo de Sentir: caderno de metodologia saberes e fazeres; 3) Modos de Interagir: caderno de atividades, saberes e fazeres; 4) Modos de Fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres; 5) Modos de brincar: cadernos de saberes, fazeres e atividades; e 6) Memória das Palavras. Estes materiais oferecem um arcabouço teórico e prático sobre o *saberfazer* pedagógico antirracista e as professoras tiveram acesso a todos exemplares, também disponíveis online.

Na oportunidade de manusear as obras, as professoras observaram seu conteúdo para em seguida analisarmos estudos de caso sobre o uso dos saberes apreendidos em casos de racismo. Para isso, foram selecionados estudos de caso de produções acadêmicas. A primeira situação analisada foi referente ao texto “Infância, Raça e Paparicação”, de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010): “[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança ‘que é claro que não, todo mundo é igual’” (Afonso, 1995 *apud* Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 213).

Em análise, a professora Rute, racialmente branca, disse que a criança branca deveria dar a mão a outra criança para comprovar se sua hipótese estava correta e questioná-la sobre sua ação, pois embora seja uma prática racista, trata-se de uma criança. Ao contrário do que Rute apontou como uma opção de intervenção, coloco que a criança branca não tem direito de encostar na criança negra para fins de testar e sanar sua curiosidade. Embora seja uma criança, isto não a isenta da prática racista. Lélia, professora negra, rememora que não somos todos iguais, conforme já discutido nas rodas de conversa, uma vez que este discurso contradiz o respeito à diferença. Complementei ainda que o fato da professora rir da situação desconsidera a gravidade da problemática.

Outro estudo de caso descreveu a seguinte cena:

[...] um monitor lembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis (Afonso, 1995 *apud* Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 213).

Questiono às professoras o que elas fariam em uma segunda abordagem. Um silêncio percorre a sala e neste momento recorro às professoras a importância de estarem atentas às brincadeiras, principalmente as dramatizações, que podem apontar as representações de mundo para a criança, como neste caso há uma reprodução da hierarquia com vistas no pertencimento étnico-racial. Rute, professora racialmente branca, considera que há necessidade de questionar as meninas o porquê da configuração de papéis. Diante dessa resposta, perguntei às professoras quais os motivos poderíamos considerar como justificativas das ações das meninas. Rute, responde que as meninas parecem ter configurado a informação que ela denomina como desvalorização. Assim, Rute passa a considerar a necessidade de intervenção sob o propósito de impedir a perpetuação desses ideais e acrescenta que:

[...] a gente deveria ser educada. Muitas palavras, [...] muitas coisas eu não sei que remetia a negros. Eu não sabia. A gente fala sem saber, sem conhecimento. Isso já vem passado para a gente. 'Como todo mundo fala, eu também falo'. E eu nem procurei saber. Agora que você me informou, eu vou pensar direito. Tem que pensar [...] deveria estar na escola, deveria estar nos livros essas coisas. Assim, a gente iria mudando a nossa cabeça" (Rute).

O comentário da Rute, a relevância da formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais, visto que a professora demonstra a problemática causada pela ausência de saberes antirracistas, principalmente, diante perpetuação de narrativas negativas e seus efeitos na formação de identidades e subjetividades de crianças. Desse modo, percebo como os saberes antirracistas podem reconfigurar os fazeres pedagógicos. Para isso, Carolina, professora racialmente negra, propõe que "[...] precisamos nos desconstruir para ensinar as crianças [...] assim elas vão crescer com essa ideia" (Carolina). Um exemplo sobre a necessidade de docentes passarem por processos formativos para um *saberfazer* pedagógico antirracista pode ser observada no estudo de caso a seguir:

Outra forma que também classificamos como pejorativa foi a maneira como se referiam ao modo como R. (negro) comia. Nice (professora branca), responsável pelas crianças de 2 anos, diz para R: "ai, R., que lambança você faz para comer". E vem me dizer que R. (negro), além de querer comer com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Em outra ocasião, no refeitório, Marli (professora branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio dizer, com cara de nojo: "olha o jeito que o R. come. Nossa!". J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (professora branca) só dizia: "não pode derrubar a comida assim". O menino citado era chamado de "loiro" por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei seu nome para as crianças da sala, pois ele ainda não falava, e as crianças disseram "Loiro". Nice (professora) então disse: o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de "Loiro" (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 220).

De acordo com Carolina, professora negra, a postura das professoras supracitadas deveria ser advertida por gestores, coordenadores ou orientadores pedagógicos, “[...] independente da cor são crianças, as duas da mesma idade. Só porque a negra faz uma bagunça, ‘não pode’. Com a loira, pela paparicação, o tratamento é diferente” (*Carolina*). Neste caso, além da advertência das profissionais, estas precisam de formação, uma vez que antirracismo trata-se também de “uma questão de informação”, de acordo com Lélia, professora racialmente negra.

A partir disso é possível dimensionar os acessos que corroboram com a formação de professoras antirracistas na Educação Infantil e os materiais que contribuem para tratar sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, bem como a história e cultura afro-brasileira e africana. Lélia, professora racialmente negra, sugere palestras e dinâmicas e diálogos sobre a temática como aliada formativa. Além disso, Rute, professora branca, considera que a literatura infantil negra auxilia tanto as professoras quanto as crianças nesta formação. Carolina, professora racialmente negra, ressalta que o processo formativo ocorre de forma mútua quando a professora, a família e a criança expressam seus saberes sobre os temas e se informam. Do mesmo modo que a criança apreende nas instituições de ensino, o saber antirracista pode alcançar a sua família ou ainda a família auxiliar a escola na composição dos saberes antirracistas a partir da criança. Assim, vivenciar a educação antirracista nos cotidianos da educação, no currículo, nas relações, percorrendo ambientes, falas, brincadeiras e outras atividades consiste em uma composição formativa constante.

Para ampliar as noções sobre os processos formativos antirracistas a serem acessados pelas professoras, as conduzi ao despertar de suas percepções sobre outras possibilidades diante a colonialidade de leituras, audiovisuais e relações, buscando o autoquestionamento se aquela seria o único viés de narrativa ou se estariam ocorrendo apagamentos provocados pelo racismo. Professoras e professores têm um dever formativo que não se limita a si, ele envolve as/os educandas/os, pois estes precisam de vivências, sem que estas a todo momento se esbarrem e sejam corrompidas pelas mazelas do racismo.

Crianças também são sujeitos políticos em formação para o convívio em sociedade e precisam criticar realidades e acessar possibilidades. Se as/os professoras/es não estão minimamente preparadas/os para proporcionar este encontro com os saberes antirracistas, as crianças vão se formar como reprodutores do racismo, uma vez que a história única não seria questionada. Dito isto, apresento às professoras livros da literatura negra científica e infantil a fim de apresentar epistemologias negras. Elas manusearam as obras e ressaltaram seu desconhecimento pelas mesmas e a necessidade de, na escolha dos títulos da literatura para si

e para as crianças, se atentarem a sua referência étnico-racial quanto as/os personagens e as/os autoras/es.

As professoras também foram convidadas a, coletivamente, esboçar um projeto a partir dos saberes produzidos pensando na educação das relações étnico-raciais. Assim, elas delinearão *saberesfazeres* pedagógicos antirracistas. Traçaram como objetivos conscientizar as crianças sobre as diferenças étnico-raciais; combater o racismo e o preconceito; valorizar a cultura afro-brasileira e africana; e valorizar os sujeitos e seu pertencimento étnico-racial. As justificativas que sustentavam o projeto se pautavam na necessidade de conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana, mediante a problemática da ausência de formação sobre a temática. Os conteúdos abordados se voltavam para as relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana; literatura e arte negra. Para tanto, alguns materiais utilizados seriam filmes, músicas, instrumentos, livros, lápis de cores. E, por fim, a metodologia se consistiria no reconhecimento de sujeitos negros nas instituições de ensino a partir de imagens e o uso de uma linguagem positiva; contação de histórias; apresentações da cultura africana nos diferentes países do continente; teatros; criar táticas de tratar pedagogicamente as diferenças e a diversidade com elementos positivos e que enriqueçam o processo educativo; a pesquisa sobre trajetórias negras no Brasil; desenvolver brincadeiras, dinâmicas, rodas de conversa e projetos com a temática afro-brasileira e africana.

O envolvimento das professoras na construção de um projeto demonstrou quão intensos podem se manifestar os diálogos para uma educação antirracista junto a saberes que se encaminham aos fazeres pedagógicos. Há uma longa trajetória para a superação das ausências formativas no desenvolvimento humano e profissional dos sujeitos. Logo, provocar a conscientização de sujeitos brancos ao antirracismo, demonstra potencial extrapolação do conhecimento de conceitos ao requerer o rompimento com amarras coloniais e com o pacto da branquitude. Ao mesmo passo, sujeitos negros ao terem elementos que os auxiliem na percepção da existência da colonialidade sobre ser, interpelam por outros modos ver, ser, senti, interagir, existir, a fim de desvincular seus corpos da colonialidade. Outra narrativa se torna possível quando sujeitos sociais operam coletivamente para o enfrentamento das complexidades do racismo. Diante disso, a educação torna-se base para o antirracismo e os *saberesfazeres* que dele emergem.

6. PARA QUE A CONVERSA NÃO SE ENCERRE AQUI...

“O conhecimento não é a coisa principal, mas as ações”.

O saber é de suma importância para o enfrentamento ao racismo. No entanto, desvinculado de fazeres este mesmo saber possui grande probabilidade de cair no limbo do esquecimento. Ou seja, o antirracismo não é apenas sobre o saber, mas sobre os usos que fazemos deste saber. As rodas de conversa entrelaçaram diálogos enriquecidos por saberes e trocas de experiências, construindo e desconstruindo modos de compor os fazeres pedagógicos, bem como indicando a urgência do antirracismo como parte integrante das vivências dentro e fora das instituições de ensino.

A pesquisa buscou compreender e problematizar as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir da percepção das professoras da rede pública de ensino de um município da Zona da Mata, em Minas Gerais. A partir das análises realizadas constatei quão limitada torna-se tal percepção quando as professoras sofrem interferências da colonialidade sobre o ser, o poder e o saber, a ponto de naturalizar manifestações do racismo.

Cada capítulo trouxe composições das racialidades em meio aos silêncios e as vozes que demarcam o *saberfazer* pedagógico evidenciando os modos como o racismo se insere nos cotidianos, fere os corpos negros e fortalece o ego branco, demarcando um campo de tensões. Assim, as professoras puderam compreender como a educação antirracista tem se ausentado de suas práticas, principalmente, pela falta de saberes sobre a temática, o que atribuo não apenas ao desinteresse, mas também a estrutura que corrompe este interesse e até mesmo impede que este conhecimento seja acessado.

O sistema torna-se conivente com a permanência de esvaziamentos e apagamentos nos currículos praticados. Embora o Movimento Negro tenha forte impacto político, a existência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda precisam resistir ao conto do colonizador que se instaura como narrativa única, promovendo a manutenção de inverdades. Assim, junto ao racismo, são criados modos de impedir que o conhecimento negro apresente suas narrativas nos livros e nos cotidianos. Isto posto, uma das justificativas citadas pelas professoras como impedimento de *saberesfazeres* pedagógicos antirracistas estaria condicionado a ausência de tempo.

O sistema educacional interfere diretamente no tempo despendido no espaço educacional, colocando a frente do desenvolvimento humano taxas de desempenho e no caso

da Educação Infantil, até mesmo a alfabetização. Todavia, o cumprimento com o sistema, embora seja o atendimento ao quesito burocrático, ele não pode ser paralisante. Reinventar a educação e mostrar possibilidades outras sobre os saberes, nas relações dentro do espaço escolar, nas formas de construir e reconstruir os conhecimentos, na organização de espaços com vistas na educação antirracista, reserva momentos de interdisciplinaridade para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e, sobremaneira, propõe incorporar vivências antirracistas.

Os percursos metodológicos deste estudo, desde o Estado Arte até o questionário e as rodas de conversa produziram saberes que percorreram todo o estudo como parte de um processo formativo para as professoras, reconhecido pelas mesmas ao final de cada roda e do desenvolvimento do estudo. Houve relatos sobre mudanças quanto às percepções acerca das crianças negras, a necessidade da escuta, as intervenções imediatas, os afetos que traduzem em gestos, o cuidado com as palavras e também a compreensão de parte das professoras como mediadoras e exemplos do antirracismo.

Encontro em minhas análises muitas semelhanças ainda recorrentes em estudos como os de Patrícia Santana (2011) e Lucimar Rosa Dias (2012), sobre as ausências na formação das professoras e seus dizeres; de Eliane Cavalleiro (2012) e Caroline Jango quanto as infâncias negras, os silêncios e os relatos que percorrem as instituições de ensino; entre outros estudos como as produções levantadas e analisadas no estado arte realizado para esta pesquisa.

Neste contexto, posso destacar que a pesquisa demonstrou que as subjetividades são afetadas por agenciamentos e afetam a formação de outras subjetividades ao conferirem arcabouços para a produção dessas. Ou seja, o modo como as professoras, assim como todos os sujeitos que a criança tem contato, compõem sua subjetividade afeta diretamente como as crianças compõem suas subjetividades. Concomitantemente, a defasagem sobre os saberes antirracistas afeta as subjetividades nas infâncias negras.

Verifiquei dificuldades na realização de uma pesquisa com a temática de formação de professoras para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que me deparo com as resistências impostas pelo racismo nas ausências e desistências formativas de professoras, sobretudo brancas, ao longo da pesquisa, além das tensões que demarcam os dizeres. Ao mesmo passo, observei que embora as memórias das infâncias das professoras negras e suas intervenções em seus fazeres pedagógicos revelaram a aproximação maior a percepção destes sobre as dinâmicas das relações étnico-raciais do que as professoras brancas, ambas tiveram dificuldades em constatar a colonialidade sobre o ser, o poder e o saber. Elas demonstraram

desconhecimento sobre a temática para o trato na Educação Infantil, ao mesmo passo que não compreendiam o saberfazer pedagógico antirracista como uma postura que percorre todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, verifiquei que as rodas de conversa tiveram um poder formativo antirracista ao se abrirem a uma afro-perspectiva, capaz de fortalecer as infâncias negras. Utilizar dos diferentes processos formativos para o *saberfazer* pedagógico antirracista desde rodas de conversa, leitura de livros de autoria negra ou indígena até a participação em cursos, minicursos, oficinas, palestras, dentre outros, são modos de compilar saberes para os efetivos fazeres que emergem dos cotidianos a fim de romper com os silêncios e assegurar as vozes das infâncias negras.

Esta conversa não se encerra com esta pesquisa. Como as professoras desta instituição de ensino, muitas/os outras/os profissionais da educação e de outras áreas precisam compreender que os *saberesfazeres* podem alicerçar o antirracismo, que é uma luta de todas/os. Aqui, o *saberfazer* pedagógico antirracista consiste em apenas uma face da luta do enfrentamento da problemática estrutural do racismo. Assim, o chamado para uma educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena se aprofunda as vivências do antirracismo, numa discussão que não se cala, numa narrativa que se abre a fala por daqueles que se tornaram ancestrais, daqueles que estão aqui e dos que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICK, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 47-64, 2012.
- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-20, 2019.
- ALMEIDA, Aline; HENRIQUES, Helder. Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. **Interfaces da Educação**, v.9, n.25, p. 128-153, 2018.
- ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Elizabeth Conceição. **A Educação das relações étnicorraciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.
- ALVES, Luciana; TEIXEIRA, Daniel; SANTOS, Winnie Nascimento dos. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, v.11, n.22, p. 312-331, ago./dez. 2016.
- ALVES, Simone Silva; VIEIRA, Sandra Silva; STOLL, Vitor Garcia; LIMA, Quelen Colman Espíndola. Educação para as Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-14, 2021.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BARRETO, Raquel de Oliveira; PAULA, Ana Paula Paes de. "Rio da Vida Coletivo": empoderamento, emancipação e práxis. **Rev. Adm. Pública**, n. 48, p. 111-130, fev. 2014.
- BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva; FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. Representações de crianças sobre a população negra: contação de histórias em

uma escola municipal do estado do Paraná. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, p. 335-354, jun. 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. São Paulo, 2002. **Tese (doutorado)**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 98-117, 2012.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 48, p. 641-813, set/ dez 2011.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019.

CARVALHO, Thais Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil: relatos da formação continuada em Florianópolis/SC. **Poiésis**, Tubarão. V. 7, n. 12, p. 202-222, jun./dez. 2013.

CASTRO, Moacir Silva de. Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 18, n. 2, p. 94-107, jul./dez 2019.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie P. Racial identification and preference among negro children. In: HARTLEY, E. L. (Ed.) **Readings in Social Psychology**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1947.

CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 26, p.1-23, 2020.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza; VIDEIRA, Piedade Lino; VIEIRA, Enilton Ferreira; VASCONCELOS, José Gerardo. Práticas pedagógicas: arte/ educação infantil na perspectiva étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 134-159, ago. 2020.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação**. 2013. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 51 set./dez. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DAMIÃO, Flávia de Jesus. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas. **Debates em Educação**, v. 14, n. especial, p. 468-491, 2022.

DIAS, Paulo. O lugar da fala: conversas entre o ondjango angolano e o jongo brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 59, p. 329-368, dez. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Universidad de Aarhus: **Diálogos Latinoamericanos**, 2005.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Edmilson dos Santos; VIEIRA, Jose Jairo VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 236-252, 2020.

FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 35-57, jan./jun 2020.

GHIGGI, Gioconda. O núcleo de estudos afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR) como espaço de formação continuada: as produções monográficas sobre educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 294 – 306, 2018.

GÓES, Margarete S; ROSA, Tatiana G. Formação de professoras/es: ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v. 12, n. 01, p. 98-109, 2012.

GRANDO, Beleni S., de PINHO, Vilma A., RODRIGUES, Eglén S. P. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura bororo e as relações étnico-raciais. **Laplage em Revista**, p.86-101, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n.41, p. 1-13, 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. *Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

JANGO, Caroline F. **Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KILOMBA. Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LEAL, Mariele Ferreira. **Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras/es da educação infantil**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo, cultura e conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Eduardo Simonini. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 11-25, 2019.

MAÇANEIRO, Gisele Romildes; BAILER, Cyntia. “Seus corpos vão falar de suas identidades”: discursos de profissionais da educação infantil face às relações étnico-raciais. **Raído**, v. 15, n. 37, p. 297-310, jan./abr. 2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, dez. 2017.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história cultura afro-brasileira e africana.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MARINHO, César; MARTINS, Edna. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34, 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MIRANDA, Rogger Diego. **Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores.** 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.** 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** 1 ed. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato. **Educação e diversidade étnico-racial.** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

OYEWUMÍ, Oyèrónké. Visualizando o corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos. Tradução: Leonardo de Freitas Neto. **Revista Novos Olhares Sociais**. v. 1, n. 2, p. 294-317. 2018.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **Tia, existe flor preta?** Educar para as relações étnico-raciais. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade.** São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores.** 1 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, v. 27, Porto Velho, 2021.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia**: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Patrícia Batista; SANTOS, Roseli Albino dos. Diversidade étnico-racial e as interações sociais na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.985-1000, set./dez., 2017.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 281-294, 2016.

SANTANA, Crisley de Souza Almeida. **Educação para as relações étnico-raciais**: o que pensam as professoras de Educação Infantil em uma instituição pública do interior paulista. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras**: trajetórias e travessias. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos; MEIRA, Ludmila Costa. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 13-20, 2019. *Debates em Educação*, v. 14, n. especial, 2022.

SANTOS, Raíssa Francisco dos. **A protagonista da história**: a literatura infantil negra. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SANTOS, Raquel A. dos. Currículo e Relações Étnico-Raciais: a identidade da criança negra na Educação Infantil na Amazônia Bragantina. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v.6, n.14, p. 6-26, mai/ago, 2018.

SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Educação das relações étnico-raciais na formação docente: o curso de pedagogia da UFC em foco. **Debates em Educação**, v. 14, n. especial, p. 492-516, 2022.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: contribuições do Curso de Pedagogia da UFC para a formação docente. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

SILVA, Flávia Carolina da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015)**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66-84, ago. 2020.

- SILVA, Flávia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa. Formação continuada de professores da educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Poésis**, v.12, n. 21, p. 311-332, jan./jun. 2018.
- SILVA, Jussara Alves da. **Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**. v. 14, n. 28, p. 664-680, jan./abr. 2020.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: **Educação**, ano 30, n. 3, p. 489-506, 2007.
- SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **EccoS Revista Científica**, n. 45, p. 117-136, 2018.
- SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil. diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 47-64, 2012.
- SOUZA, Edmacy Q. de, DINIS, Nilson F. Formação docente, relações étnico-raciais e educação infantil. **Laplage em Revista**, p.38-54, 2019.
- SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 289-301, mai/ago 2012.
- SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 110-133, ago. 2020.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.
- WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. **Roda e Registro: desenvolvimento pessoal e profissional**. 2004.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Este questionário compõe a pesquisa "RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIAS NEGRAS: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista", da estudante do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa, Lillian Ferreira Rodrigues. As respostas relacionadas neste formulário são reservadas para fim de análise, resguardando a identidade e integridade de seus participantes conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente apresentado.

1. Autodeclaração étnico-racial

- Preta/o
- Parda/o
- Branca/o
- Indígena
- Amarela/o

2. Idade: _____

3. Identidade de gênero:

- Mulher cisgênero (identifica-se com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer)
- Homem cisgênero (identifica com um gênero que lhe foi atribuído ao nascer)
- Mulher transgênero (não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer)
- Homem transgênero (não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer)
- Outro: _____

4. Há quantos meses ou anos exerce a profissão de professora? _____

5. Você conhece a Lei 10.639/2003 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas?

- Sim
- Não

6. Você possui alguma formação para a educação das relações étnico-raciais? Se sim, qual?

7. Você já participou de discussões/estudos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar?

- Sim
- Não
- Não sei

8. Você investe em sua formação para a educação para as relações étnico-raciais?

- Sim, frequentemente
- Sim, raramente
- Não

9. Você investe em conteúdos para sua formação/informação sobre a educação das relações étnico-raciais? Se sim, selecione os que correspondem a sua resposta.

- Não invisto
- Livros/revistas
- Filmes/Documentários
- Artigos científicos
- Blogs/Perfis de redes sociais
- Cursos de curta duração
- Cursos de longa duração
- Outro: _____

10. De 0 a 10, sendo 0 não relevante e 10 muito relevante, qual a relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais na educação infantil?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

11. De 0 a 10, sendo 0 nenhum domínio e 10 muito domínio, qual o nível de domínio você considera que possui para tratar sobre a temática étnico-racial em sala de aula?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

12. Quando/Como sua prática docente se volta para a educação das relações étnico-raciais?
