

Vivências no cotidiano do brincar: as marcas do racismo estrutural na ecologia da educação infantil

Ângela da Silva*, Francismara Neves de Oliveira** e Ana Carolina Mexia Aleixo***

Resumo

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado e objetivou identificar como as crianças da educação infantil, manifesta e ou percebem padrões de beleza. E teve como problema desafiador: como as crianças da educação infantil percebem as relações de racismo e discriminação racial que vivenciam? Apoiada nas concepções do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), cotejado à discussão acerca do racismo estrutural (Ameida, 2020), a pesquisa foi realizada em uma escola municipal do norte paranaense, na cidade de Londrina. Participaram da pesquisa 14 crianças com idades entre 4 e 5 anos, dentre elas 10 negras, 3 brancas e 1 asiática. A abordagem apresentada é qualitativa de natureza exploratória descritiva. Como procedimento, empregou-se a observação de situações de brincadeiras cotidianas na sala de aula. Os dados revelaram que as crianças já incorporaram um padrão de beleza eurocêntrico que nega a beleza negra e desqualifica os traços étnicos, legitimando a aceitação apenas do branco como belo e refutando a identidade preta. Os dados levaram a refletir como as crianças negras estão experienciando as vivências escolares sobre a não aceitação, a invisibilidade e a rejeição do corpo preto como formas de violência que podem prejudicar a construção da identidade das crianças pretas.

Palavras-chave: racismo estrutural; ecologia de desenvolvimento; brincar na educação infantil.

Experiences and violence in everyday play: the marks of structural racism in the ecology of early childhood education

Abstract

This article is an excerpt from the master's thesis and aimed to identify how children in early childhood education manifest and/or perceive beauty standards. And the triggering problem was: how do children in early childhood education perceive the relationships of racism and racial discrimination they experience? Based on the conceptions of the Bioecological Model of Human Development of Urie Bronfenbrenner (1917-2005) and considering the discussion about structural racism (Almeida, 2020), the research was conducted in a municipal school north of Paraná. The participants were 14 children aged between 4 and 5 years, among them 10 black, 3 white and 1 Asian. With a qualitative approach and descriptive exploratory nature. As a procedure, the observation of everyday play situations in the classroom was used. The data revealed that children have already incorporated a standard of

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda pela UEL. Membro do Grupo de pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. Professora da rede municipal de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4291-5815>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3076968994728963>. E-mail: angela.silva10@uel.br / angela.sil77@gmail.com.

** Pós - doutora em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia – USP e Pós doutora em Educação pela Universidade Norte-Paranaense. Mestre em Psicologia da Educação – UNICAMP. Doutora em Educação - UNICAMP. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Educação – UEL. Coordenadora do grupo de Pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000>. E-mail: francismara@uel.br.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Universidade Estadual de Londrina (Bolsista Capes 2023-2024). Membro do Grupo de pesquisa; Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sócio-moral na escola. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-0348>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3635083918581954>. E-mail: anacarolinamexiaaleixo@gmail.com / ana.carolina.mexia@uel.br.

Eurocentric beauty that denies black beauty and disqualifies ethnic traits, legitimizing the acceptance only of white as beautiful and refuting black identity. led them to reflect on how black children are experiencing school experiences, about non-acceptance, invisibility and rejection of the black body as forms of violence that can harm the construction of the identity of black children.

Keywords: structural racismo; ecology of development; play in early childhood education.

Experiencias en el juego cotidiano: las marcas del racismo estructural en la ecología de la educación infantil

Resumen

El presente artículo es un extracto de la tesis de maestría con el objetivo de identificar cómo los niños de la educación infantil manifiestan y/o perciben estándares de belleza. El problema desencadenador fue: ¿cómo los niños de la educación primaria perciben las relaciones de racismo y discriminación racial que experimentan? El artículo se basa en las concepciones del Modelo Bioecológico de Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) combinadas con la discusión acerca del racismo estructural (Almeida, 2020). La investigación fue realizada en una escuela municipal del norte de Paraná, en la ciudad de Londrina. Participaron 14 niños de entre 4 y 5 años, entre ellos, 10 negros, 3 blancos y 1 asiático. La investigación es cualitativa y exploratoria de carácter descriptivo. Como procedimiento, se implementó la observación de situaciones cotidianas del juego en el aula. Los datos revelaron que los niños ya incorporan un estándar de belleza eurocéntrico el cual niega la belleza negra y descalifica los rasgos étnicos, legitimando la aceptación solamente a los blancos como bellos y refutando la identidad negra. Los datos llevaron a reflexionar cómo los niños negros están experimentando las vivencias escolares, sobre la no aceptación, la invisibilidad y el rechazo del cuerpo negro como formas de violencia que pueden perjudicar la construcción de la identidad de los niños negros.

Palabras clave: racismo estructural; ecología del desarrollo; el juego en la educación infantil.

INTRODUÇÃO

As crianças em processo de desenvolvimento experienciam diversas situações que constituem sua ecologia, nela constroem, elaboram e ressignificam relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia. Nas ecologias interatuam relações intergeracionais que afetam o modo como o racismo vai sendo compreendido ao longo do desenvolvimento, nas distintas interações parentais e escolares. As crianças afetam e são afetadas pelos ambientes aos quais estão expostas, constroem saberes por meio das inter-relações, percepções e experiências de vida concreta. As que vêm de famílias racializadas, marcadas de forma sistêmica pela violência racial, pelo preconceito e discriminação, são afetadas de diferentes formas durante seu processo de desenvolvimento.

A violência influencia seu processo evolutivo, psíquico, histórico e social. As crianças negras que são submetidas diariamente a situações de preconceito, poderão apresentar dificuldades no ambiente escolar e no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Por isso, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros (as)” (Gomes, 2005, p. 5).

No presente estudo, ratifica-se o que afirmam Cecconello e Koller (2003) que as crianças inseridas em ambientes nos quais as competências para aceitação e respeito são favoráveis, tendem a ter maior impacto positivo em seu processo de desenvolvimento. O oposto é verdadeiro, pois as violências simbólicas às quais algumas crianças são submetidas diariamente na ecologia familiar, tendem a ser reforçadas no microssistema escolar, o que constitui um ambiente de desenvolvimento desfavorável ao respeito pelas diferenças.

As políticas públicas como as Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a 11.645/2008 (Brasil, 2008) foram conquistas essenciais, resultado da luta dos Movimentos Negros. No entanto, essas conquistas próprias ao macrossistema, embora importantes, não são garantias de que crianças negras, negros e indígenas acessem esses direitos nos microssistemas nos quais estão interagindo, pois, a ecologia escolar está pautada por uma realidade cultural europeia, que advoga em favor do padrão de beleza idealizado e produz a vivência de violência psíquica ao negar a corporeidade da criança preta. Para Souza (1983), a violência racial branca destrói a identidade do sujeito negro.

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

O ideal de padrões estabelecidos pela sociedade quanto ao conceito de belo, inegavelmente, é relacionado ao corpo branco. Tal conceituação naturaliza o racismo estrutural e essa naturalização cristaliza conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças desde a Educação Infantil.

A formação da identidade está relacionada aos processos de socialização dos indivíduos nos moldes e modelos definidos pela sociedade na qual estão inseridos. Assim as crianças, antes mesmo de terem condições da construção da sua identidade já passam por um processo de estigmatização (Godoy, 1996). É com base nesta compreensão que no primeiro momento é discutido o percurso metodológico que permitiu a geração e análise dos dados e posteriormente, a organização das ideias que buscaram cotejar os dados à literatura

especializada sobre o tema. Num segundo momento, são apresentadas as análises e resultados e por fim, as considerações finais que não encerram a discussão, mas sim o presente artigo. Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado iniciada em 2022 e defendida em janeiro de 2024.

METODOLOGIA

Optou-se pela pesquisa qualitativa na modalidade de estudo exploratório descritivo (Severino, 2016; Almeida, 2014). Participaram da atividade 14 crianças (10 negras, 3 brancas e 1 asiática, idades - 4 e 5 anos) cujos pais e responsáveis autorizaram (Termo de consentimento livre e esclarecido- TCLE) e as crianças manifestaram interesse em participar da pesquisa (Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE). Todas as indicações éticas foram cumpridas, a pesquisa tramitou no comitê de ética CP/UEL e teve parecer de aprovação nº 5.733.946.

As intervenções pedagógicas ocorreram semanalmente em uma turma de P4, com 14 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, durante quatro semanas, com duas intervenções semanais. As atividades foram organizadas a partir de situações do cotidiano das crianças e estavam em consonância com a Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola.

Como instrumentos, foram usadas várias bonecas negras de tecidos, construídas artesanalmente e de diferentes tonalidades de pele, bem como bonecas brancas de plástico que já são utilizadas pelas crianças no dia a dia. Os registros da observação foram realizados por filmagem e fotografias.

As bonecas foram disponibilizadas para as crianças da mesma maneira que acessam todos os dias no momento da brincadeira livre, junto de outros brinquedos, sentadas em roda no tapete e podendo brincar umas com as outras. Após o registro das imagens e das fotos (que só foram utilizadas do modo como comprometido nos termos da pesquisa, ou seja, sem identificação das crianças e da escola), bem como registro da observação por parte das pesquisadoras, a filmagem foi transcrita para análise neste artigo.

Os nomes descritos são fictícios e todos são de origem africana, cujo objetivo, além de garantir o sigilo dos participantes em atendimento às questões éticas, é a valorização da cultura africana. Cada nome foi selecionado e escolhido tendo como base a percepção da professora-pesquisadora sobre as características identitárias de cada criança. A análise dos dados, após transcritos, foi delineando as categorias por aproximações temáticas. A categoria violência

racial não estava cogitada a priori, no entanto, foi uma temática que perpassou a análise dos dados.

Análise da situação: a manifestação da violência racista entre crianças

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) defende que o desenvolvimento ocorre por meio de interações interindividuais nos diferentes espaços e, portanto, para compreender o desenvolvimento humano é preciso considerar as relações e o ambiente aos quais o sujeito se integra.

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

O racismo no Brasil se afirma pela sua própria negação. Ele é negado veementemente, mas se mantém presente no sistema de valores e nas estruturas de poder que regem a nossa sociedade (Gomes, 2001).

As relações raciais e o racismo estrutural pertencem a esses processos, os quais as crianças vivenciam nas inter-relações familiares e escolares. Segundo Almeida (2020), o racismo se reorganiza a partir da própria estrutura social, se constitui na formulação diária dos espaços de poder, político, econômico, jurídico e até familiares. O racismo se materializa nas instituições sociais e está presente no cotidiano.

A pesquisa com as crianças evidenciou que desde cedo estão expostas às diversas formulações sociais, entre elas as formas como família e escola materializam os conceitos sobre as relações raciais. Na brincadeira de boneca as crianças reproduziram conceitos que estão sendo elaborados no cotidiano de suas vivências.

Bintu (criança branca) estava brincando com Amara (criança negra) de boneca. A boneca que Amara havia escolhido era negra e Bintu se manifesta dizendo à colega que a boneca que ela escolheu era feia. A pesquisadora se aproximou ao perceber o diálogo das crianças, questionando Bintu: - “por

que achou a boneca dela feia?” - Bintu olhou para a pesquisadora e apontando para três bonecas de plásticos brancas, ignorando a preta, disse: - **“eu achei só essas bonitas”**. - |A pesquisadora apresentou uma outra boneca preta de tecido, com os cabelos *Black Power* e perguntou: - **“você acha ela bonita?”** - e Bintu respondeu: **“horrível”**. A pesquisadora continua o diálogo e solicita: **“você pode me dizer por que acha a boneca horrível?”** E a criança respondeu: - **“ela é feia** - (apontando para a boneca) e continuou - **“essa roupa é feia, esses negócios”**. A pesquisadora explicou que a boneca era uma médica, por isso a roupa e a máscara de proteção. Ainda assim, a criança balançou a cabeça de forma negativa. A pesquisadora então entregou a boneca para a colega, Amara (a criança negra que havia escolhido uma boneca negra para brincar). Ao perceber que a professora entregara a boneca para Amara, Bintu teve uma reação imediata, **arrancou a boneca das mãos da colega a jogou longe e repetiu o mesmo ato com a outra boneca de tecido que a colega estava brincando**. A pesquisadora então, ao questioná-la por que jogou a boneca, ela ignorou a pergunta, pegou duas bonecas brancas, entregou uma delas para a colega e continuou a brincar, como se a situação não tivesse acontecido (Diário de campo, 29/11/2022).

A primeira questão a ser analisada diz respeito à importância das significações e ressignificações sociais de papéis oportunizadas pela brincadeira simbólica, em especial no contexto da educação infantil. Talvez, não fosse no contexto da brincadeira, a percepção racista sobre o belo não pudesse ser capturada com crianças tão pequenas. Enquanto instrumento de pesquisa, como recurso ou ferramenta para acessar o pensamento, as emoções e as crenças das crianças, ou como recurso pedagógico para o que pretendemos ensinar-lhes.

A literatura é profícua em demonstrar a relevância da brincadeira no desenvolvimento infantil e nas aprendizagens, sendo o jogo de papéis uma fonte importante pois possibilita a apropriação cultural dos espaços na qual as crianças estão inseridas, possibilitando o reconhecimento das suas capacidades, a formulação de sentimentos e julgamentos éticos (Colussi, 2016; Leontiev, 2016).

Quanto à observação realizada destacam-se 4 aspectos os quais passamos a comentar:

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

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

sociais e culturais do macrossistema e que se desenvolve nos microsistemas, familiar e escolar.

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

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

3) O terceiro destaque possível à situação vivenciada no contexto escolar, nos remete à construção da identidade das crianças negras. A violência racial muitas vezes não é percebida pelos professores que não compreendem como o racismo estrutural se materializa nos espaços institucionais. A violência racial se camufla em brincadeiras de mau gosto, mas para a vítima, a violência racial se torna cotidiana e assim, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Souza, 1983, p. 2).

O racismo estrutural estabeleceu padrões que foram incorporados nos espaços sociais, ou como Bourdieu (1989) afirma, o poder simbólico está permeado nos campos sociais, e são materializados muitas vezes em forma de violências simbólicas, que embora não sejam palpáveis estão presentes no cotidiano das relações proximais. Ao impor padrões estabelecidos

de ideal de beleza, estabelecendo o branco como o puro e belo, naturalizando conceitos que vão sendo incorporados pelas crianças nos anos iniciais da Educação Infantil.

As salas de aulas funcionam como instrumento de reprodução de valores presentes na cultura dominante, de reprodução de violência e da materialização do racismo estrutural que vão sendo impostos por meio dos sistemas simbólicos que muitas vezes passam despercebidos. A ausência de materiais didáticos na sala de aula que reforçam os olhares das crianças negras como um corpo belo, como um corpo presente na sociedade de forma positiva, cria situações de rejeição.

No excerto da observação, quando Bintu se nega a brincar com uma boneca negra e mais que isso, impede que a colega negra possa ter em seus braços uma boneca que a ela se assemelhe, afirmando que esta boneca é “horrrível”, vemos ampliada a situação de rejeição. A rejeição à boneca, tal como um polvo com múltiplos tentáculos, atinge a totalidade dos corpos negros que são considerados inferiores e não belos.

Assim, a construção da identidade negra se torna um processo doloroso. Tornar-se negro é uma construção política e social que deve ser introduzida na pequena infância para que as crianças aprendam desde muito cedo a aceitar sua negritude (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

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

A estrutura social se apresenta como um verniz, moldando o que é bom e o que não é e se transforma em discurso ratificado. A mobilidade pode acontecer a partir dos espaços de resistência que produzem uma deformação da estrutura dominante (Bourdieu, 2003). Esse processo é dialético e os espaços de resistência são importantes para furar a bolha, inclusive já na educação infantil, afetando tanto as famílias das crianças como a escola em uma grande ecologia.

Todos os dias, crianças da educação infantil vivenciam experiências de não lugar, de não pertencimento. A falta de representatividade marcada pelo racismo tem início no ambiente, na qual poucas vezes as crianças têm contatos com um corpo docente de negras e negros. Conforme podemos verificar na seguinte situação analisada:

Zuri estava brincando com Fayola. A pesquisadora se aproxima com a boneca negra nas mãos e pergunta se elas haviam gostado da boneca. Espontaneamente Zuri respondeu que não e reforçou a resposta fazendo gestos com os dedos. Ao questioná-la quanto à razão pela qual não havia gostado das bonecas, respondeu que não sabia. A pesquisadora insistiu perguntando se haviam achado o cabelo bonito. Zuri respondeu negativamente com a cabeça. A pesquisadora então pergunta: e da cor da pele dela? Zuri responde que gostava da cor da pele, mas do cabelo não (Diário de campo, 29/11/2022).

O excerto da observação apresentado, envolvendo outras duas crianças (Zuri e Fayola), demonstra como a negação da beleza negra reverbera na formação de identidade da criança negra. Na foto 1, o dedo de Zuri, ao negar a boneca pode indicar o valor atribuído ao cabelo liso como padrão aceito. O cabelo crespo preso representa uma forma das famílias lidarem com as violências vivenciadas na infância, ao mesmo tempo que com o gesto de prender os cabelos deseja poupar a filha de sofrimentos.

A rejeição a boneca é um sentimento de falta de identificação. Zuri, rejeita a identidade da boneca como reflexo da falta de percepção identitária, “o ataque racista à cor é o “close-up” de uma contenda que tem no corpo seu verdadeiro campo de batalha. Uma visão panorâmica e rápida, rapidamente, nos mostra que o sujeito negro ao repudiar a cor, repudia, radicalmente o corpo” (Souza, 1983, p. 5).

Foto 1 – Zuri, nega a beleza da boneca



Fonte: dados da pesquisa (2024)

A ecologia familiar e escolar é permeável aos processos ideológicos do macrosistema que reproduzem os conceitos e valores presentes na sociedade mais ampla. A padronização dos corpos é percebida pelos processos de transmutação, como exemplificado nas inúmeras

tentativas de mudança do cabelo ao qual até as crianças são sujeitadas, é um exemplo do processo de sofrimento psíquico que perpassa as intergerações. Ao alisar os cabelos, a mulher negra nega sua subjetividade em busca de um padrão inatingível.

Ao negar a beleza da boneca, Zuri estabeleceu uma metonímia da parte pelo todo, enquanto criança negra, aceita a beleza da sua cor, mas refuta o cabelo *black power*, em clara alusão ao que é aceito no microsistema escolar quando professores pedem para que crianças negras venham com cabelos presos, por exemplo. Essa ação de prender os cabelos está entre as formas de proteção e de buscar amenizar as violências raciais sofridas diariamente nas salas de aulas. O cabelo é um fator de identidade o qual é muito valorizado no macrosistema cultural e a padronização dos cabelos lisos produz nas crianças o desejo da transmutação.

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

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

4) O quarto aspecto em destaque diz respeito à vinculação do racismo à violência. Há um borramento da percepção de violência. Ela é naturalizada, assim como o racismo é invisibilizado, o que constitui violência. As fotos a seguir, representam as ações descritas na primeira situação, protagonizada por Bintu. Na foto 2, o momento em que Bintu retira a boneca das mãos da colega e a joga longe. Essa ação, infantil e espontânea reproduz um preconceito que normaliza as violências.

Na relação proximal estabelecida entre as duas crianças brincando, a relação de poder está com Bintu e é ela que direciona a brincadeira e organiza as regras impondo seu conceito de certo ou errado. Ao jogar a boneca, está assumindo para si e para a outra criança, qual padrão de beleza é aceitável. Na foto 3, após rejeitar a intervenção da pesquisadora, reafirma com a postura do seu corpo, o padrão normativo: o corpo branco. Abraça as duas bonecas brancas, vira-se de costas para o grupo de crianças brincando, inclusive para a colega (a criança negra com a qual vivenciou a situação descrita).

Foto 2 – Bintu, jogando a boneca



Fonte: dados da pesquisa (20224)

Foto 3 – Bintu, retoma a brincadeira com as bonecas



Fonte: dados da pesquisa (20224)

O racismo estrutural permeia as construções do macrosistema, normatiza discursos e impõe nas instituições de ensino uma educação formal pensada e organizada para a reprodução social da branquitude, para a garantia e permanência da estrutura hierárquica. O racismo materializa nos microsistemas familiar, escolar e está presente no cotidiano.

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

A concepção sistêmica de desenvolvimento favorece que se busque quebrar o silêncio sobre o racismo na educação infantil, buscando estratégias que contribuam para a desconstrução de padrões de beleza, estereótipos e preconceitos, pois, os padrões que foram

sendo desenvolvidos historicamente e, na atualidade, demarcam um modelo estereotipado que, inserido no subjetivo das crianças, fere a possibilidade da representatividade e de ter a consciência de sua beleza. Assim, é urgente pensar em propostas de Educação Antirracista que permitam a construção de uma autoestima positiva, que valoriza os fenótipos da população negra, em especial, cor de pele e cabelo (Gaidargi-Garutti; Romão, 2020; Santos, 2021).

Ao pensar sobre os processos de educação aos quais as crianças estão sendo submetidas ao longo do tempo nos conduz à algumas reflexões: 1) crianças aos quatro, cinco anos, tão fortemente negando um corpo e nome da padronização de outros; 2) Incorporação por parte das crianças pequenas de uma validação de valores sociais válidas que compõem o mesossistema (ecologia familiar e escolar); 3) Papel da escolarização para ampliar a garantia de direitos a uma educação humana que valorize a multiplicidade étnico-racial. 4) Falhas nos processos pedagógicos que favorecem a omissão de professores, pesquisadores, gestores e toda a comunidade escolar, no debate racial em sala de aula, para “não constranger”, para não fomentar a animosidade, para não causar conflitos interpessoais, por serem temas áridos, ou qualquer outra justificativa favorecedora da omissão e da invisibilidade da questão; 5) aceitação de uma única história que vem sendo apresentada e incorporada pelas crianças, desde as que fomos, atingindo àquelas que estamos formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

A brincadeira de boneca nos colocou diante de uma materialização da violência racial que se perpetua nos corpos negros. O racismo estrutural com seus mecanismos de opressão violenta, silencia e nega a existência da beleza negra. É necessário e urgente pensar em ações

efetivas que façam com que as crianças passem pela educação infantil com vivências positivas da sua negritude.

Nessa perspectiva, a aplicabilidade de uma prática pedagógica antirracista na educação infantil deve ser abraçada diariamente para combater os modos silenciosos de atuação racista em nossa sociedade. E, nesse contexto, a Educação Infantil como promotora das primeiras experiências de escolarização das crianças pode se constituir motor do desenvolvimento e da construção da identidade e tem como desafio promover uma educação antirracista, rompendo com o sistema gerador de preconceito e de discriminação racial.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ana Carolina Mexia. *et al.* **O preconceito de classe social no livro didático: um estudo apoiado na Epistemologia Genética.** *Conjecturas*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 778–791, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira. **Pesquisa Qualitativa:** em busca do significado. Série Educação: Linguagens. Volume 1. 2ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

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

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

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 26 out. 2022.

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

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

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica.** vol.16, n.3, pp. 515-524, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2022.

COLUSSI, Lisiane Gruhn. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em:

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325>. Acesso em: 30 mai. 2023 »

<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3325>em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17581/11519>>. Acesso em: 27 mai.2023.

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

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

GAIDARGI-GARUTTI, Alessandra Maria Martins; ROMÃO, José Eustáquio. **Preconceito e educação infantil**: a gênese dos comportamentos segregacionistas na primeira infância. Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 33-47, jul./dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18366>. Acesso em: 23 out. 2022.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. São Paulo. Unicamp, 1996. (Dissertação de mestrado). Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/109825>> Acesso em: 08 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639.03: 39-62, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1982.

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

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Porto Alegre: Cortez editora, 24ª ed. 2016.

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

Recebido em: Junho/2023.

Aprovado em: Dezembro/2023.