



**Claudina Damascena Ozório**

**Memórias sobre socialização étnico-  
racial de famílias negras**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção de grau de Doutor pelo  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Clínica da Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Luciana Fontes Pessoa

Rio de Janeiro  
Março de 2024



**Claudina Damascena Ozório**

**Memórias sobre socialização étnico-  
racial de famílias negras**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Profa. Luciana Fontes Pessôa**

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

**Profa. Thula Rafaela de Oliveira Pires**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

**Profa. Dandara de Oliveira Ramos**

Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Profa. Elisabete Figueroa dos Santos**

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

**Prof. Dalila Xavier de França**

Universidade Federal de Sergipe - UFS

Rio de Janeiro, 22 de março de 2024.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

### **Claudina Damascena Ozório**

Psicóloga Clínica reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia, sob o registro CRP-05/48640. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia pela PUC-Rio, na linha de pesquisa: Família, casal e criança: teoria e clínica. Possui experiência na clínica com sujeitos negros e é pesquisadora de temas relacionados à psicologia e relações etnico-raciais desde 2015, com o enfoque na clínica psicológica e suas possibilidades de intervenção nos programas de Diversidade, Equidade e Inclusão nas empresas. Co-fundadora do PapoPreto, em 2016 e Fundadora da Ori\_Ente.Si, negócio de Impacto Social vencedor do Prêmio Impacta do SEBRAE, em 2023. Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Biologia e Cultura da PUC-Rio. Atualmente, pesquisa famílias negras, trajetórias de socialização, socialização étnico-racial e constrói métodos e técnicas de intervenção na clínica psicológica com indivíduos negros e de apoio psicológico para profissionais negros nas empresas. É formadora e coordenadora do grupo de pesquisa em saúde mental de profissionais negros nas empresas da Ori\_Ente.Si. Email: cdozorio@gmail.com.

#### Ficha Catalográfica

Ozório, Claudina Damascena

Memórias sobre socialização étnico-racial de famílias negras / Claudina Damascena Ozório ; orientadora: Luciana Fontes Pessôa. – 2024.

290 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2024.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Famílias negras. 3. Trajetórias de socialização. 4. Socialização étnico-racial. 5. Projetos educativos. I. Pessôa, Luciana Fontes. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

## Agradecimentos

Kimbuta kia muntu, bônso kimuntu, ga mataba – “a liderança, assim como a personalidade de uma pessoa, tem suas raízes na infância” (Filosofia Kindezi).

Gratidão é energia livre e ao agradecer faço o duplo movimento de me libertar para seguir e de libertar o outro de me tutelar. A lógica é a da troca equânime e a do equilíbrio de forças. Sou grata por tudo e fiz o melhor que pude.

Por isso, dedico esse trabalho aos meus ancestrais que abriram os caminhos para que eu pudesse estar aqui, especialmente as mulheres negras de minha família que precisaram se abdicar de seus sonhos para viver sob o *script* do mundo machista, classista e racista. Graças a elas, estou aqui, realizando sonhos ancestrais que nem sabíamos que existiam. Ser a primeira doutora da família é fonte de orgulho, celebração e muita, mas muita responsabilidade. Por vezes, me assusta, mas sigo firme e com coragem.

Agradeço à minha família, que não soltou a minha mão e a todo tempo me dá provas do quanto se orgulham de mim. Esta é uma das forças invisíveis que me move e sustenta, a minha família negra que é onde estão as minhas raízes. Aos meus pais, irmãos, irmãs e meus sobrinhos, meus pretinhos amados, que me abraçam com tanto amor, admiração e com os olhinhos brilhando. Eles sabem que podem pensar o futuro com muitas possibilidades de ser. É por eles que eu tento deixar algum legado e trabalho duro todos os dias.

Um agradecimento mais que especial à minha mãe, Inêz, a maior encorajadora de tudo, que já dizia que eu iria estudar quando eu ainda era muito pequena. Ela sabe o valor da educação e esteve presente em toda a minha trajetória, prestigiando e incentivando. Foi lá na infância onde tudo começou.

Na língua yorùbá, Ori significa literalmente cabeça. Por isso, sou grata pela boa sorte de ter a Ori\_enta\_Ação da Profa. Dra. Luciana Fontes Pessôa que me orientou com leveza e tranquilidade. Por vezes, quase travei, pois estava difícil assimilar tantos conteúdos que mexiam e mexem com a minha história pessoal, familiar e ancestral. Aprendi a parar, respirar e pedir ajuda para não congelar diante de tantos afetos e emoções atravessando a minha pesquisa e ter a Luciana como guia foi solar e apaziguador. “Vai dar tudo certo”, dizia ela. E deu! Sou grata!

Agradeço também às Professoras Maria Helena Zamora e Miriam Debieux Rosa que participaram da banca de qualificação e ofereceram valiosas contribuições que ampliaram os caminhos desta pesquisa. Gratidão!

Às famílias participantes da pesquisa, que me cederam seu tempo, histórias e afetos para a construção desse estudo. Obrigada, de verdade.

Aos colegas do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Biologia e Cultura da PUC-Rio e a todos os professores e funcionários do Departamento de Psicologia dessa instituição.

Aos meus auxiliares de pesquisa, Débora e Robert que, voluntariamente, me auxiliaram na construção dessa pesquisa e foram fundamentais para a finalização deste trabalho. Um agradecimento especial ao Vagner Pessanha e ao Bruno Larrubia, pelas generosas contribuições. E, à minha poderosa rede por me auxiliar na formação da banca de defesa desta tese, indicando nomes de pesquisadoras incríveis. Eu não ando só! Ainda bem!

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais eu não conseguiria realizar essa pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Resumo

Ozório, Claudina Damascena; Pessôa, Luciana Fontes. **Memórias sobre socialização étnico-racial de famílias negras**. Rio de Janeiro, 2024. 290p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo teve como objetivo geral investigar sobre trajetórias de socialização e socialização étnico-racial em famílias negras brasileiras, abrangendo interações dos filhos e filhas no ambiente familiar e no espaço escolar, desde a infância até o fim da adolescência. Para tanto, o trabalho foi dividido em três grandes eixos temáticos: O Eixo 1 apresentou as famílias negras em contexto sócio histórico brasileiro, narrando a história e a trajetória de cada família entrevistada. O Eixo 2 discorreu sobre trajetórias de socialização e socialização étnico-racial no ambiente familiar e escolar, com foco na infância e na adolescência dos filhos/as participantes. O Eixo 3 abordou os projetos educativos das famílias para a prole, buscando compreender como os filhos/as vivenciaram na prática os projetos educativos elaborados pelos seus cuidadores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 famílias, composta por 10 díades (10 mães e 6 filhas e 4 filhos), mais 1 mãe que deu o seu relato, porém o filho não pode participar, totalizando 11 mães participantes. Para a obtenção dos resultados foi feita a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e pelo software IRaMuTeQ. Nos resultados encontrou-se que o investimento parental de cuidado extra maternal foi necessário na trajetória de socialização da prole, com ajuda fundamental da rede de apoio, especialmente das avós, irmãs, tias e vizinhas. No geral, os ambientes de cuidado das famílias entrevistadas envolveram múltiplos cuidadores, com diversas pessoas funcionando como parceiros de interação. Porém, a figura materna continuou sendo a referência principal de cuidado com a prole, sendo a figura paterna fonte de apoio secundário, mas quase sempre ausente ou indisponível. As histórias compartilhadas destacaram a importância atribuída à escolha da escola que está diretamente relacionada com as vivências na escola, mas tais vivências fogem do controle dos projetos educativos das mães, como racismo, discriminação, *bullying* e preconceito. Acredita-se que essa pesquisa contribui significativamente para a literatura sobre famílias negras, trajetórias de socialização e socialização étnico-racial, porém, o estudo tem limitações, como a multiplicidade temática, e necessita ser ampliado e aprofundado.

Entretanto, oferece valiosas contribuições para as áreas de psicologia clínica, social e do desenvolvimento, promovendo reflexões sobre as complexidades em torno das famílias negras e da socialização étnico-racial nesse núcleo. Sugere-se, ainda, que seu material possa ser utilizado como referência na construção de ferramentas teórico-práticas de intervenção clínica e social.

### **Palavras-Chave**

Famílias negras; Memórias de socialização; Socialização étnico-racial; Projetos educativos

## Abstract

Ozório, Claudina Damascena; Pessôa, Luciana Fontes (Advisor). **Memories about ethnic-racial socialization of black families.** Rio de Janeiro, 2024. 290p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The overall objective of this study was to investigate the socialization trajectories and ethnic-racial socialization in Brazilian Black families, encompassing children's interactions in the familial and school environments from early childhood to the end of adolescence. To this end, the work was structured around three main thematic axes: Axis 1 delves into Black families in the Brazilian socio-historical context, narrating the history and trajectory of each interviewed family. Axis 2 discusses socialization trajectories and ethnic-racial socialization within both the family and school environments, focusing on the childhood and adolescence of the participating children. Axis 3 approaches the families' educational projects for their offspring, seeking to understand how the children experienced the educational projects drawn up by their caregivers in practice. Semi-structured interviews were conducted with 10 families, consisting of 10 mother-child dyads (10 mothers and 6 daughters and 4 sons), in addition to 1 mother who gave her account despite her son's inability to participate, totaling 11 participating mothers. The results were obtained using content analysis (Bardin, 2016) and the IRaMuTeQ software. The findings underscored the necessity of parental investment in extra-maternal care within the offspring's socialization trajectory, with fundamental support from the support network, particularly grandmothers, sisters, aunts, and neighbors. In general, the caregiving environments of the interviewed families involved multiple caregivers, with various individuals acting as interaction partners. However, the maternal figure remained the primary caregiver, whereas the paternal figure was the secondary one, although almost always absent or inaccessible. The narratives emphasized the importance of school selection, which is directly linked to the experiences at school – albeit such experiences are beyond the control of the mothers' educational projects –, such as racism, discrimination, bullying, and prejudice. Despite limitations, such as the multiplicity of themes approached and the need for further expansion and depth, this research contributes significantly to the literature on Black families, socialization trajectories, and



ethnic-racial socialization of Black children. Nonetheless, it also provides valuable contributions to the fields of clinical, social, and developmental psychology, promoting reflections on the intricate dynamics within Black families and the ethnic-racial socialization among this group. Furthermore, it is also suggested that this research can be used as a reference for the construction and development of theoretical and practical tools for both clinical and social intervention.

**Keywords**

Black families; Socialization memories; Ethnic-racial socialization; Educational projects

## Sumário

Apresentação .....	15
1. Introdução .....	23
1.2. Objetivo Geral .....	28
1.3. Objetivos específicos .....	28
1.4. Justificativa.....	29
2. Eixo 1 - Famílias Negras .....	32
2.1. Famílias negras na história: da família cativa às famílias negras na contemporaneidade.....	32
2.2. Apresentando as famílias negras: um percurso pela sócio historiografia brasileira .....	37
2.2.1. Casamentos entre afrodescendentes no período escravocrata: vontade, resistência ou interdição? .....	50
2.3. Crenças parentais, metas e práticas de cuidado .....	55
2.3.1. A pedagogia KINDEZI como arte Kôngo de cuidar de crianças..	63
3. Eixo 2 - Trajetória de Socialização e Socialização Étnico-Racial .....	67
3.1. Trajetória de socialização na perspectiva do desenvolvimento humano .....	68
3.2. Trajetória de socialização: alguns aportes sobre socialização étnico-racial e gênero.....	75
3.3. Socialização e relações raciais: a criança negra em foco .....	86
3.3.1. Socialização racial no romance 'Deus ajude essa criança' de Toni Morrison .....	92
4. Eixo 3 - Projetos Educativos.....	96
4.1. Projetos Educativos: Perspectivas dos filhos e filhas.....	96
4.2. A educação no contexto social brasileiro .....	103
4.3. Estabelecendo conexões: relações sociais na escola .....	107
4.4. Letramento racial e alfabetização racial .....	111
5. Metodologia.....	115
5.1. Instrumentos e Procedimentos.....	115
5.2. Procedimentos éticos.....	116
5.3. Análise de Dados e Discussão dos resultados .....	116
5.4. Historicizando as famílias entrevistadas .....	117
5.4.1. Sujeitos da pesquisa .....	118
5.4.2. Nomeação das famílias.....	120
5.4.3. O núcleo familiar .....	125
6. Resultados e Discussão .....	127
6.1. EIXO 1 - Famílias negras.....	127
6.1.1. Apresentando as famílias entrevistadas .....	128
6.2. EIXO 2 – Trajetórias de socialização e socialização étnico-racial.....	176

6.2.1. Análise Interfamiliar: resultados pelo software IRaMuTeQ .....	178
6.2.2. Discussão.....	203
6.3. Eixo 3 – Projetos Educativos: Perspectivas dos filhos/as .....	204
6.3.1. Escolha da escola .....	206
6.3.2. Relações sociais .....	213
6.3.3. Cor da Pele .....	219
6.3.4. Racismo .....	221
6.3.5. Leituras e Estudos .....	233
6.3.6. Questões raciais .....	240
6.3.7. Discussão.....	248
6.3.8. Projetos Educativos: análise dos resultados pelo software IRaMuTeQ.....	253
6.3.9. Discussão.....	262
7. Considerações Finais .....	266
8. Referências Bibliográficas .....	272
9. Anexos .....	282

## Lista de Figuras

Figura 1: Configuração familiar de quando o filho ainda era criança .....	125
Figura 2: Gráfico da Configuração Familiar dos Sujeitos Entrevistados .....	125
Figura 3: Divisão e porcentagens das classes analisadas pelo IRaMuTeQ. ....	179
Figura 4: Organograma com a lista de palavras divididas nas classes. ....	180
Figura 5: Organograma com a nomeação das classes e a lista de nuvens de palavras divididas nas classes. ....	182
Figura 6: Árvore de palavras com as palavras analisadas nas classes .....	185
Figura 7: Nuvem de palavras do corpus textual analisado .....	187
Figura 8: Árvore de palavras com as palavras analisadas na Classe 1 .....	188
Figura 9: Nuvem de palavras com as palavras analisadas na Classe 2 .....	190
Figura 10: Mapa geográfico das atividades do dia a dia da classe 2 .....	193
Figura 11: Árvore de palavras representativas da classe 3 .....	196
Figura 12: Árvore de palavras representativas da classe 4 .....	198
Figura 13: Divisão e porcentagens das classes analisadas pelo IRaMuTeQ. ..	254
Figura 14: Organograma com a lista de palavras divididas nas classes .....	255
Figura 15: Organograma com a nomeação das classes e a lista de nuvens de palavras divididas nas classes .....	256
Figura 16: Nuvem de palavras do corpus textual analisado .....	262

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Ficha Sociodemográfica dos Sujeitos Entrevistados .....	122
Tabela 2: Nomes fictícios dos sujeitos e significados.....	123
Tabela 3: Ficha Biográfica com grau de escolaridade e profissão dos Sujeitos Entrevistados.....	124
Tabela 4: Temas e Subtemas das entrevistas .....	177

Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que  
jogou hoje (ditado Yorùbá)

À Davi, Yasmin, Gabi e Yuri, que vocês possam se  
orgulhar de ser quem são!

## **Apresentação**

**Walèmbwa kalèndi bakula ntoko za môyo ngâtu za buta mu zola ko** - Quem jamais cuidar de um bebê, nunca entenderá a beleza da vida nem a de educar com amor” (Provérbio Kôngo).

Em 2020, foi vivenciado um contexto de pandemia global ocasionado pelo coronavírus (COVID-19), em que o isolamento se fez necessário devido ao modo de transmissão e letalidade do vírus. Esse contexto inseriu as famílias em confinamento, tendo seus membros de se adaptarem uns aos outros. Ainda não se sabia quais seriam os resultados desse confinamento, especialmente para as relações familiares. Porém, alguns adventos sociais atravessaram a todos de forma contundente, como as violências raciais reais, como mortes de pessoas negras sendo repercutida na mídia, e simbólicas, como ataques racistas via internet. Esse fato levantou muitas questões importantes sobre as relações raciais, no Brasil e no mundo, emergindo certa urgência em compreender as dinâmicas raciais que envolvem as relações estabelecidas com pessoas negras em toda a sociedade. Desde então, vem aumentando ainda mais o número de pessoas se autodeclarando negro e pardo no Brasil (IBGE, 2023), o que já vinha ocorrendo nos anos anteriores.

Os questionamentos sobre raça/ cor têm proporcionado debates importantes em muitos espaços, inclusive na escola e na família. Em 10 anos, a perspectiva raça/cor mudou, sendo que em 2012, 7,4% dos brasileiros se autodeclararam como pretos e em 2021 foi para 9,1%. Os pardos aumentaram de 45,6% para 47%. Em contrapartida, a participação dos que se declararam brancos na população caiu de 46,3% para 43% (IBGE, 2023). Pode-se sugerir que as políticas sociais podem ter sido importantes motivadores como políticas públicas para a equidade racial, com a implementação das cotas raciais, por exemplo, que fomentou os debates sobre identidade racial, raça e racismo nas universidades e na internet, intensificados desde o período da pandemia.

Na autodeclaração há algumas complexidades fenotípicas que dividem opiniões e possuem contradições diversas como o aumento de fraudes das cotas raciais e a necessidade de montar bancas de heteroidentificação nas universidades, por exemplo. E, esses fatores, vão reverberar nas histórias das famílias negras entrevistadas para o presente estudo. A autodeclaração, a formação da identidade racial, o orgulho racial e outros temas relacionados à raça e à socialização étnico-

racial perpassaram pelo discurso dos sujeitos que se autodeclaram negros, mesmo aqueles que não são considerados, fenotipicamente, tão negro assim.

Algumas complexidades envolvendo a cor de pele nas relações sociais e familiares foram apresentadas no discurso dos participantes. Como forma de representar tais complexidades, Toni Morrison é trazida para esses escritos na tentativa de ilustrar e suavizar a densidade histórica dos afetos que circulam as famílias negras. Os romances têm esse poder e a literatura crítica e comprometida de Morrison auxiliam o meu compromisso político com o processo de produção de uma tese sobre socialização étnico-racial em famílias negras, levando em consideração a trajetória dos filhos/as a partir da memória da díade (mãe e filho/a). O meu intuito é que essa seja mais do que uma tese para ser inserida em algum lugar nas estantes da biblioteca da PUC-Rio, mas que possa ser um trabalho que possibilite abrir caminhos epistêmicos para um tema tão necessário e caro para a população negra. A base onde tudo começa para qualquer indivíduo, para os negros começou com doses cavalares de sofrimento, construindo uma lógica que foi perpetuada ao longo das gerações e reverberam nas relações sociais ainda nos dias atuais. Morrison (2018) chega na tentativa de suavizar, sem romantizar, trazendo consciência de dores profundas e enraizadas no cerne das relações raciais, apresentando um sofrimento ocasionado pelo racismo que mata subjetivamente pessoas negras e devora relações interpessoais constituintes, como as relações familiares. Ao mesmo tempo suas histórias trazem a importância desses vínculos em um sistema que tem a violência como seu principal componente. As relações familiares podem e devem ser protetivas, especialmente nas famílias negras. Porém, nem sempre isso é possível. Por vezes, a reprodução da violência é o único mecanismo possível para se relacionar, pois envolve aprendizagem, talvez a única ensinada em todos os sistemas, atravessando a existência de pessoas negras que podem se proteger da dor promovendo violência e mais dor. Eis aí uma das complexidades das relações raciais. Como promover saúde emocional quando se tem as diversas formas de violência como forma única para se tratar pessoas negras? Esta e outras inquietações fazem parte do processo de construção deste estudo. Inquietações estas que impulsionam a minha tentativa de escrever academicamente, enquanto rascunho a minha escrevivência.



Porém, as elucubrações de *bell hooks* se mostram como uma saída possível para se pensar esses vínculos, pois apresenta a prática do amor como potência nas relações e, instintivamente, as mães entrevistadas fazem na prática aquilo que *bell hooks* sugere em seus escritos. Em *‘tudo sobre o amor’*, a autora é enfática ao dizer que a família é a primeira escola do amor. Então, quando compreendemos o amor como o desejo de promover o nosso desenvolvimento espiritual e o de outra pessoa, torna-se evidente que não podemos afirmar amar alguém se estamos sendo prejudiciais e abusivos. Amor e abuso são mutuamente excludentes, uma vez que abuso e negligência são, por definição, contrários ao cuidado. Assim, as mães do presente estudo vivem na prática o amor-cuidado e tentam, com os recursos (reais e simbólicos) que possuem proteger os seus descendentes, mesmo quando erram parecem estar tentando acertar.

Este estudo acontece no fosso comunicacional das relações raciais, lugar este onde a relação especular torna-se possível e ocorre longe do espelho narcísico da branquitude. E me fazer ser compreendida desse lugar envolve correr riscos de ter esse trabalho taxado de não acadêmico, pois as narrativas e escrevivências negras, dificilmente são entendíveis, a menos para os sujeitos que se conectam no fosso. Aqui, é o local onde a intersubjetividade ocorre, o encontro entre universos deformados pelo racismo que estrutura as relações que acontecem no palco do mito da democracia racial brasileira. Na apresentação do livro *tornar-se negro*, da psicanalista Neusa Santos Souza (2021), o psicanalista Jurandir Costa-Freire apresenta-nos o fosso existente entre o ego e seu ideal que o sujeito negro tenta transpor. Nessa direção, é preciso levar em consideração a indissociabilidade entre o psíquico e o social, com isso penso que também há um fosso na comunicação entre brancos e negros no Brasil, em que as trocas no âmbito coletivo e individual se dão, naturalmente, pela via da violência do silenciamento, do não-dito e, por vezes, do interdito. Por isso trago, de forma simbólica e afetiva, Isildinha Baptista Nogueira, Maria Lúcia da Silva, Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, *bell hooks*, Toni Morrison, Clóvis Moura e algumas outras autoras e autores negros que conversam a mesma linguagem do fosso, tornando-o um espaço potencial para as famílias negras participantes desse estudo. Um lugar de diálogo intersubjetivo possível, sendo um reforço e acalento ancestral para o desamparo promovido pelo sistema hegemônico.

De forma metafórica, esta pesquisa foi construída embaixo de um Baobá, onde as memórias dos participantes puderam ser apresentadas, ouvidas, registradas e agora transmitidas através dos meus escritos. Isto é filosofia ancestral, a oralidade como uma arte de transmissão, ao mesmo tempo em que impregna a memória que, ao serem registradas se tornam imortais. Na tradição africana, o baobá simboliza a conexão entre o mundo sobrenatural e o material, entre os vivos e os mortos. É também considerada como uma espécie de árvore da vida e a identidade social africana de alguns povos é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco, seriam as crianças e os jovens em crescimento. Não é por acaso que essa árvore foi escolhida para representar o encontro entre mim e os sujeitos da presente pesquisa.

Optou-se por explorar as temáticas sobre socialização étnico-racial em famílias negras e entrevistar somente membros desse núcleo familiar, em que tanto a mãe quanto o/a filho/a se autodeclarassem negros/as, deixando de fora as famílias inter-raciais, ou seja, para participar da pesquisa a díade, tanto mãe quanto filho/a, precisava se autodeclarar negro/a. A escolha se deu devido ao fato de observar, em pesquisas e estudos atuais sobre famílias, o quanto o núcleo negro é pouco enfatizado, sendo a dinâmica dos afetos no núcleo familiar, bem como seu modo de funcionamento, não estudados de forma mais contundente. Optou-se por não entrevistar, na presente tese, a figura paterna em função das dificuldades encontradas de acessar esse público alvo. Todas as configurações familiares foram abarcadas, surgindo famílias de orientação heteronormativas e a maioria de configuração casada/ nuclear, concentradas nas regiões sudeste e sul do país. Os sujeitos foram entrevistados por ordem de chegada, à medida que correspondiam aos critérios adotados para a participação. O modelo de família nuclear e heteronormativo prevaleceu, pois foram as famílias que surgiram e se prontificaram a ser entrevistadas. A iniciativa em participar da pesquisa partiu das mulheres, ora a mãe entrava em contato e convocava o filho ou filha maior de 18 anos para participar, ora a filha convocava a mãe para participarem da pesquisa.

Muitos estudos sobre famílias negras se concentram na família cativa, especialmente na historiografia demográfica, porém nas famílias negras da atualidade, o último estudo realizado na área da psicologia ocorreu em 2014, pela pesquisadora Reimy Solange Chagas. Porém, na prática, a autodeclaração trouxe

alguns questionamentos importantes para este trabalho que envolve: colorismo, pigmentocracia e o mito da democracia racial brasileira.

Nesta pesquisa foi possível perceber que a realidade dos filhos e filhas parece ser totalmente diferente da realidade das mães. Não só em termos de consciência, mas também de experiências no dia a dia. A preocupação das mães com a violência policial, a socialização na escola e as amizades são diferentes da vivência dos filhos/as, emergindo distintas percepções sobre uma mesma situação. Talvez, aqui tenha a ver com o *gap* geracional promovido pelas políticas públicas de inserção de negros nos diversos espaços, inclusive acadêmicos e com o fato de a internet possibilitar aos jovens maior acesso a informações, inclusive sobre raça e racismo. Como forma de ilustrar os acontecimentos que virão nos próximos capítulos apresento os escritos de Toni Morrison com as tensões entre amor e cor no romance *“Deus ajude essa criança”*. Na obra, a cor de pele interdita a liberação dos afetos positivos dos pais para a filha, intervindo negativamente na construção do vínculo parental de forma mais construtiva e saudável. O livro é um romance escrito por Toni Morrison e publicado no Brasil em 2018. A história apresenta os atravessamentos da cor de pele nas relações familiares, na constituição dos vínculos primários e sociais. O nascimento da primeira filha, Lula Ann torna-se um estorvo para o casal. Embora todos sejam negros, porém de pele mais clara, a criança nasce negra, mas com o tom de pele bem mais escuro do que os pais esperavam, sendo recebida com abandono paterno e rejeição materna no ambiente familiar. Mel, mãe de Lula Ann, expressa surpresa e preocupação com a cor da filha ao perceber que ela é "tão preta que assusta". Ela compara a tonalidade da pele da criança com expressões como "preto meia-noite, preto Sudão" e reflete sobre a diferença em relação à sua própria pele clara e ao cabelo "bom" dela e do pai. Mel questiona se a filha representa uma "regressão", ponderando sobre a origem da tonalidade da pele da criança.

O tom de pele muito escuro da bebê dá o tom dos rumos de sua trajetória de socialização e do estabelecimento de vínculo com os pais, especialmente com a mãe, sendo um fator moderador para as relações estabelecidas ao longo de sua vida. O preto de sua cor aciona em sua mãe afetos negativos que parecem interferir no estabelecimento do narcisismo primário. Mel expressa aversão pela mudança de cor da pele de Lula Ann desde o nascimento, descrevendo-a como "preto-azulada" e

confessando que sente vergonha da filha. A situação piora quando o marido a culpa pela cor da criança, resultando em brigas que levam ao fim do casamento. Mel, agora abandonada, é incapaz de demonstrar amor por Lula Ann e trata-a com rudeza, refletindo sua decepção e, ao mesmo tempo, preocupação com o futuro da filha. Ela acredita que a cor da pele de Lula Ann será uma carga que ela carregará para sempre e, por isso, sente a necessidade de ser rigorosa na criação da filha. Criada sem amor por uma mãe que se recusava a reconhecer a própria existência da filha, Lula Ann assume um novo nome e passa a se chamar Bride. Ela tenta reivindicar o amor materno contando uma mentira que culminou na prisão de uma mulher branca inocente. Anos mais tarde, depois de aprender sozinha a se sentir confortável com a própria aparência e de se tornar uma funcionária bem-sucedida da indústria de cosméticos, Bride procura reparar os danos causados pela sua invenção. Neste poderoso romance, Morrison procura responder a uma difícil pergunta: o que fazer com o erro cometido por uma criança, quando ele foi motivado por uma força contra a qual ela era incapaz de lutar? O desejo de ser amada e reconhecida pela mãe a levou por caminhos tortos mundo afora na luta pelo reconhecimento.

Essa luta pelo reconhecimento perpassa direta ou indiretamente pelas estratégias dos sujeitos da presente pesquisa. As relações estabelecidas ao longo da socialização das crianças negras, a busca por uma vida melhor através da educação, a tentativa de estabelecer amizades em ambientes hegemônicos, o racismo sutil sofrido diariamente através do *soft power*, os silêncios e os silenciamentos provocados pela omissão, dentre outras situações vivenciadas remetem à problemáticas similares às apresentadas no romance de Morrison. A cor de pele media essas relações e formata as histórias dos sujeitos, direciona como e se, serão estabelecidos os vínculos e, ainda, dita o circuito dos afetos dentro do colorismo à moda brasileira.

Diante dessas problemáticas pensa-se sobre socialização das crianças negras na família e na escola, sendo a socialização étnico-racial um fator central neste estudo. As pesquisas aconteceram com as mães e os filhos/as em momentos distintos, sendo a entrevista feita em dois tempos, separados por dois tópicos centrais. No primeiro tempo da entrevista, os sujeitos narraram como se deu a socialização, os cuidados primários, a escolha da escola, etc do filho/a participante

e no segundo momento da entrevista narraram sobre as questões raciais que os atravessaram. O discurso muda e os participantes narraram acontecimentos tensos e intensos, ao mesmo tempo que sutis. Por vezes, a violência racial chegou silenciosa, não nomeada, deixando os sujeitos sem o real entendimento da situação. Houve casos em que alguns jovens narraram a trajetória de desenvolvimento sem grandes acontecimentos devido ao fator racial, mas com dificuldades inerentes às fases do desenvolvimento.

Os sujeitos da pesquisa são das regiões sudeste e sul do país e, a grande maioria reconheceu pelo menos uma situação em que o racismo atravessou de alguma forma a socialização. Menos um dos filhos que se reconhece como negro, a partir do apontamento dos demais membros familiares, pois disse nunca ter sofrido racismo por ser de pele muito clara e ter maior passabilidade nos lugares. Ao contrário da mãe, de pele mais escura do que a dele, que precisou enfrentar os preconceitos direcionados a ela na companhia do filho (branco) ainda pequeno. As mães tentam, como é possível, criar e fortalecer a cápsula protetora ao redor dos filhos, usando a rede familiar, vizinhos, parentes e amigos como fonte de apoio e, ainda, tentando manter boa relação com a escola que escolheram a partir do que acreditavam ser ‘boa educação’. A figura paterna, na maioria das famílias participantes, está ausente, efetivamente e/ou afetivamente, e raramente entram no discurso das mães, dando a entender que elas são as principais responsáveis pela criação dos filhos. Os filhos/as reconheceram os esforços das mães e parecem terem tentado se adequar de modo a não dar trabalho para elas. É nesse contexto que a presente pesquisa acontece, sendo o romance de Toni Morrison o abre alas para as complexidades do que está por vir. Mas, o amor das mães entrevistadas permaneceu firme ao longo da socialização dos jovens participantes desse estudo, como aconselha *bell hooks*.

Escolhi estudar famílias negras e socialização de crianças negras por entender que é na família onde tudo começa. Um grupo familiar emocionalmente cuidadoso e potente cria indivíduos de *ego* forte para enfrentar as demandas do mundo racista, o que não exclui a urgência do trabalho para o antirracismo da sociedade. No entanto, a socialização étnico-racial tornou-se central neste trabalho por direcionar as relações estabelecidas pelos filhos e filhas, desde criança, tanto na vida familiar quanto na trajetória escolar. Mesmo quando não foi dito, o fator racial

atravessou a construção das relações sociais dos jovens e, conseqüentemente, a formação da identidade de cada um, tendo efeitos diversos na trajetória de socialização deles. Como psicóloga clínica e estudiosa de relações raciais, defendo que esse trabalho pode contribuir para os estudos da área de psicologia social e do desenvolvimento, além de auxiliar os psicólogos clínicos na prática com famílias negras e também na clínica com sujeitos negros, sendo essas temáticas pouco enfatizadas na área da psicologia clínica. Além disso, a presente tese pode auxiliar pais e educadores a buscar caminhos para a promoção do bem-estar, tanto na escola quanto no lar, enfatizando a importância da prática do letramento racial nesses espaços e, também pode servir de fonte para a construção de métodos, ferramentas e protocolos de intervenção clínica que visam trabalhar socialização étnico-racial com famílias negras e inter-raciais.

## 1. Introdução

A família é considerada o ambiente de socialização primário do indivíduo desde o seu nascimento. Ela é a principal responsável por inseri-lo na trajetória social secundária, ou seja, na escola, na sociedade e nas demais instituições. Na sociedade ocidental, o conceito de família tem se ampliado, a família já não é mais a mesma e o modelo tradicional, de configuração casada e heteronormativo tem sido cada vez mais questionado, abrindo espaço para as múltiplas configurações. Atualmente, existem outros modelos de família, com outros modos de funcionamento e possibilidades de existir de forma mais equânime entre os membros do casal (SAFFIOTI, 2015; OZÓRIO, FÉRES-CARNEIRO & MAGALHÃES, 2017). Porém, independentemente das mudanças na definição de família, ela ainda continua sendo o ambiente de socialização primário do indivíduo desde o seu nascimento e a principal responsável por inseri-lo na trajetória social secundária (ALMEIDA & VASCONCELLOS, 2018). Para além dessa lógica social de modelo único a ser seguido, os fatores interseccionais (como gênero, raça e classe, por exemplo), também devem ser levados em consideração quando se pensa em família. De acordo com McGoldrick (1995), a etnicidade deve ser levada em consideração para se compreender os modos de funcionamento da família, sendo importante observar a definição de cada indivíduo sobre família. Segundo a autora, as famílias negras tendem a ter uma definição mais ampla, pois envolvem uma rede de cuidado mais abrangente, incluindo a comunidade, amigos de longa data e parentes. Desse modo, novos e outros arranjos familiares são possíveis, apresentando as diversas possibilidades de ser família.

Em 2016, após a campanha #TodasAsFamílias, promovida pela agência NBS, o dicionário Houaiss mudou a definição de família como um “núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária”. Definindo-a como “núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si relação solidária”, apresentando um conceito de família “sem preconceito ou limitações”, destacando-o do modelo branco, de classe média, heteronormativo e patriarcal. Essa nova definição traz o reconhecimento do grupo composto pela maioria minorizada (SANTOS, 2020; ALMEIDA, 2021), levando em consideração a existência de outras maneiras de ser família, com outros modos

de funcionamento. Dessa forma, é preciso compreender a heterogeneidade dos grupos familiares, especialmente a família negra, objeto de estudo da presente pesquisa, com referências diferentes do padrão institucionalizado e socialmente construído (KRINERT & CONSALTER, 2019; OZÓRIO & PESSÔA, 2023).

Segundo a psicanalista Neusa Santos Souza (2021) o ambiente familiar é o local primordial onde se desenrola a ação constituinte do ideal do ego. É nesse ambiente que se atenta para preparar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser no desejo do Outro, construir seu projeto de vida. Posteriormente, vêm as experiências na vida cotidiana, na escola, no trabalho e nos espaços de lazer. Em muitas ocasiões, são nesses ambientes secundários, repletos de novas vivências, que o ideal do ego - cujas bases já foram estabelecidas - encontra oportunidade para se fortalecer, ganhando significado e eficácia como um modelo ideal para o sujeito. Porém, as regras de identificações normativas ou estruturantes representam uma barreira contra a perpetuação da posição original da infância. Acompanhando o desenvolvimento biológico da criança, essas normas possibilitam ao infante o acesso a uma outra ordem existente - a ordem da cultura - , na qual a palavra e o desejo maternos deixam de ser as únicas fontes para definir a "verdade" ou "realidade" de sua identidade. A exclusividade da interação entre a criança e a mãe é interrompida, primeiro pela presença do pai e, em segundo lugar, pela presença dos pares, que incluem todos os outros sujeitos externos à comunidade familiar. É nesse momento que o negro se confronta com a realidade social que oferta a negação de si, fetiches e estereótipos ao seu corpo e modo de existir, colocando em risco a identidade construída até então. Goffman (1975) nomeou o ambiente familiar de cápsula protetora, em que a criança está protegida dos estigmas (estereótipos e preconceitos) do mundo externo, porém no encontro com a cultura ocorre o momento crítico e a criança terá de lidar com sobredeterminações que até então não faziam parte de seu repertório interativo. No caso dos sujeitos da presente pesquisa, o estigma está relacionado à cor de pele negra. Assim, a cor de pele promove uma série de acontecimentos que vão tornar complexa a trajetória de socialização da criança.

A presente pesquisa buscou historicizar as famílias negras entrevistadas, apresentando algumas das muitas complexidades envolvidas em criar e ser criança e adoelescente negro. Historicizar é a ação de historiar: fazer o relato histórico de



narrar, contar um fato (HOUAISS; VILLAR, 2009). De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa essa palavra pode ser considerada um neologismo (atribuição de novos sentidos a palavras já existentes). Assim, historicizar as famílias negras é dar vida, visibilidade, é contar a história desse grupo a partir de sua própria perspectiva. Ou seja, é atribuir carácter histórico a um grupo que teve a sua existência distorcida ao longo da história. É contar as histórias que a História não conta e refutar as estórias (narrativas imaginárias) negras que construíram o imaginário social brasileiro.

Com esse intuito, na fundamentação teórica foram apresentados alguns estudos importantes para pensar as famílias negras ao longo da história até a contemporaneidade, trazendo a visão sobre esse grupo na esfera social. Juntamente com outros estudos que envolvem socialização e socialização étnico-racial, de modo a pensar os fatores interseccionais que tornam complexa as experiências e trajetória de socialização das crianças negras. Neste estudo há a centralidade das relações étnico-raciais que atravessam a socialização dos sujeitos da pesquisa, especificamente os filhos e filhas entrevistados. A cor de pele insere esses sujeitos em uma trajetória diferente, com demandas e vivências muito específicas que tem o fator racial como moderador das relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento. A socialização étnico-racial tornou-se central, pois se impôs a todo tempo, o que pôde ser evidenciado nas experiências narradas pelos entrevistados.

Assim, a presente pesquisa foi dividida em 7 capítulos baseados em três eixos que se complementam:

O Eixo 1 apresenta as famílias negras, desde a família cativa à contemporaneidade, apresentando um percurso pela historiografia brasileira. As pesquisas estão concentradas em outras áreas do conhecimento como História, Antropologia, Sociologia e Psicologia Social. Nos estudos historiográficos há uma vasta literatura sobre famílias negras, partindo do contexto histórico em que esse grupo étnico-racial foi inserido no Brasil. São apresentados alguns estudos dos historiadores Robert W. Slenes (2011), Eni de Mesquita Samara (1988), Gilberto Freyre (1933/ 2006), dentre outros, em que apresentam os modos de vida familiar dos negros ainda no período colonial e escravocrata. Na Sociologia, utilizou-se os estudos de Hordge-Freeman (2019) que investiga o poder das hierarquias raciais, características, estigma e socialização em famílias negras brasileiras. Na

perspectiva do desenvolvimento humano, apresentou-se, também, alguns estudos sobre crenças parentais, metas e práticas de cuidado, compreendendo os atravessamentos destes ao longo do ciclo vital familiar, com presença de estressores internos e externos, enfatizando a importância da flexibilidade para as mudanças ao longo do tempo. Enfatizou-se ainda que além dos fatores socioeconômicos, crenças e cognições parentais e metas de cuidado, outras preocupações atravessaram as práticas parentais das famílias negras, como por exemplo, a tentativa de garantir a segurança e a integridade dos filhos, o que pode se sobrepor aos processos de desenvolvimento esperados. Com isso, apresentou-se estudos sobre as problemáticas que envolvem o corpo negro, o contexto social e cultural em que as crianças e os adolescentes negros se desenvolveram, com demarcações singulares estabelecidas e proliferadas ao longo das gerações nas relações sociais. Como contraponto os estudos sobre representação e significações do corpo negro (a partir do olhar hegemônico) foram mostrados como marcadores importantes na socialização de crianças e adolescentes negros, ressaltando as complexidades envolvidas no exercício da parentalidade em famílias negras.

No eixo 2, foi apresentado brevemente alguns estudos sobre socialização presentes na área da psicologia do desenvolvimento, psicanálise, sociologia e antropologia. Porém, o foco foi refletir sobre como ocorre esse processo quando o indivíduo em desenvolvimento é uma criança negra e um adolescente negro. Para tanto, foi apresentado alguns estudos antropológicos sobre socialização e socialização étnico-racial, enfatizando alguns aspectos interseccionais como gênero, formação da identidade, enfrentamento das questões raciais e socialização étnica, levando em consideração os diversos sistemas em que a criança está inserida, desde o sistema familiar (primário) ao sociocultural (sistema mais amplo). Na perspectiva do desenvolvimento humano, apresentou-se os construtos teóricos de alguns estudiosos sobre socialização, dialogando, em alguns momentos, com pensadores da Psicanálise, Sociologia e da Educação. Enfatizou-se a pesquisa de Barbosa (1987) sobre os aspectos relativos à socialização e formação da identidade de crianças advindas de famílias negras de classe média de Campinas-SP. Apoiado no conceito de cápsula protetora de Goffman (1975) como sendo um recurso para o retardo no preparo para os problemas raciais e, complementados pelos estudos de Cavalleiro (1999/ 2012), alertando para o silêncio presente no ambiente familiar e escolar, quando se trata de situações que envolvem racismo, preconceito e

discriminação no processo de socialização na educação infantil, porém a autora alerta que muitas vezes esse silêncio no lar intenciona proteger e não vulnerabilizar o infante. As pesquisas desses autores possibilitaram apreender como os cuidadores enfrentaram as questões raciais e também o racismo na trajetória de desenvolvimento de sua prole e se promoveram e como, espaços de construção da identidade das crianças negras ao longo do processo de socialização primária e secundária, especialmente em fase escolar. Recorreu-se aos estudos sobre socialização racial e socialização étnica (DAVIS TRIBBLE ET AL, 2019; FRANÇA & SILVA, 2021; HORDGE-FREEMAN, 2015 E HUGHES, 2006) em busca de compreender como as mensagens de socialização racial são identificadas e perpetuadas ao longo do processo de socialização, enfatizando que o gênero da criança também tem papel norteador nesse processo. A fim de apresentar como raça e gênero podem se entrelaçar, fragmentos do romance de Morrison (2018) foram utilizados para ilustrar os possíveis atravessamentos da cor de pele na dinâmica dos afetos entre os membros familiares e com a sua comunidade próxima. Encerra-se o eixo 2, apresentando algumas pesquisas que entrelaçam as temáticas que envolvem socialização e relações raciais, colocando a criança negra em foco, problematizando os possíveis atravessamentos das representações do corpo negro em um ser humano em processo de desenvolvimento.

No eixo 3 apresentou-se os projetos educativos dos filhos e filhas entrevistados. Esse tópico pretendeu-se compreender se as mães ou pessoa responsável pela educação da criança possuía algum projeto educativo para o filho/a. Assim, apresentou-se os projetos educativos na perspectiva dos filhos/as. O intuito foi saber de forma mais aprofundada sobre como a prole vivenciou os projetos educativos feitos pelos cuidadores, no caso, majoritariamente as mães. Os projetos educativos englobam as estratégias educativas da família em que os cuidadores lançam mão de forma a concretizar o projeto pensado para os filhos. Fazendo parte disso, o projeto de ensino escolar, pela via da educação formal, o que envolve direitos básicos como acesso à boa educação, entendendo a escola, enquanto um ambiente que propicia o processo de aprendizado e o educador como um ator social participante. Nesse eixo apresentou-se, brevemente, a educação no contexto social brasileiro, alguns aportes sobre relações sociais na escola, letramento e alfabetização racial.

Esses três eixos são centrais na pesquisa e compõem toda a estrutura do presente trabalho. Assim, no capítulo 1 está a apresentação do estudo com o contexto de pesquisa e os direcionamentos que conduziram o trabalho, com justificativa e objetivos. Nos capítulos 2, 3 e 4 os três eixos são apresentados e aprofundados, articulando com a literatura sobre as temáticas de cada eixo. O capítulo 5 apresenta a metodologia e os métodos de pesquisa utilizados. No capítulo 6 possuem os resultados de cada eixo pesquisado, separados por temas e subtemas, com as discussões pertinentes. E por fim, no capítulo 7 localizam-se as considerações finais do presente estudo, com as conclusões e contribuições do trabalho para o estudo sobre socialização e socialização étnico-racial nas famílias negras. Os capítulos 8 e 9 fazem parte das referências bibliográficas e os anexos, respectivamente.

## **1.2. Objetivo Geral**

O objetivo geral da presente tese foi investigar sobre trajetórias de socialização e socialização étnico-racial em famílias negras brasileiras.

## **1.3. Objetivos específicos**

1. Investigar as práticas de cuidado utilizadas pelas mães ao longo da trajetória de socialização de seus filhos/as negros/as.
2. Apresentar as crenças parentais e os projetos educativos feitos pelas mães na criação dos filhos/as.
3. Investigar a percepção dos filhos/as negros/as sobre a própria trajetória de socialização.
4. Investigar a percepção dos filhos/as negros/as sobre a execução dos projetos educativos feitos pelos cuidadores.
5. Investigar a forma como as questões raciais atravessaram as práticas de cuidado e a socialização dos filhos/as negros/as.
6. Investigar como se deram as relações sociais no âmbito escolar e familiar do filho/a participante
7. Saber se, e como, foi feito o letramento racial dos filhos/as entrevistados

#### 1.4. Justificativa

A trajetória de socialização do indivíduo em desenvolvimento se dá em consonância com o ambiente em que está inserido: família, escola, comunidade, igreja, país etc. A história sociocultural brasileira interferiu nos modos de vida e formação das famílias negras, ocasionando muitas descontinuidades, como sobrecarga, perdas e mortes, e também muitos traumas. Em seus estudos antropológicos sobre o negro no Brasil e sobre a criança negra, identidade e socialização, o pesquisador João Baptista Borges Pereira (1987) enfatiza que em sociedades complexas como a brasileira, a socialização se dá de forma espontânea e sistemática. A primeira ocorre desde o nascimento até a morte, o que envolve agências e instituições de socialização, com distintas metas sociais (grupo familiar, lúdico, de trabalho etc). Já a socialização sistemática envolve, principalmente, a escola, porém há o atravessamento de ordem econômica, pois o tempo de escolarização vai depender das características socioeconômicas do grupo ao qual a criança pertence. Ainda na década de 1990, alguns autores (MUNANGA, 1996; CAVALLEIRO, 1999; BOTELHO, 1999) já chamavam a atenção para a forma como a escola recebia as crianças negras, mencionando a maneira estereotipada e estigmatizada com a qual a imagem do negro foi tratada ao longo da história na sociedade e como isso se reproduzia no contexto escolar, enfatizando o silêncio sobre questões raciais no ambiente escolar, mas que também está presente no lar. Em 2013, a pesquisadora Angela Ernestina Cardoso de Brito realizou um estudo sobre identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais, em que já havia alertado para a existência de poucos estudos que enfatizassem como se dá a socialização em famílias negras, tendo como resultado uma lacuna teórica relacionada a um tema tão importante. Em 2021, os pesquisadores Dalila Xavier de França e Khalil da Costa Silva publicaram o livro *A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo* e enfatizaram a escassez dos estudos no Brasil que abordam a socialização e analisam a transmissão de mensagens sobre o significado de ser negro em uma sociedade marcada por profundas disparidades de *status* entre os grupos étnico-raciais. Na Psicologia Social, Chagas (2014) aborda os aspectos psicológicos de famílias negras na contemporaneidade, através do conceito de mitos familiares, salientando, também, a escassez nas produções científicas sobre famílias negras, bem como articulações

relacionadas aos aspectos subjetivos e psicológicos, fundamentais para a constituição de uma família. Schucman (2018) apresenta a pesquisa sobre famílias inter-raciais, em que discorre sobre as tensões entre cor e amor, enfatizando a escassez dos estudos que relacionam dinâmicas familiares e relações raciais.

Assim, pesquisar sobre a recepção e a socialização da criança negra na família negra e na sociedade, pode auxiliar na compreensão das possíveis repercussões da cor de pele no processo de socialização da criança negra. Ademais, a recepção da criança negra na família e na sociedade também influencia na formação do *self* e na construção da identidade, norteando o estabelecimento de vínculos ao longo do processo de desenvolvimento. Desse modo, ainda que a criança negra tenha um ambiente familiar que a proteja, o meio social nem sempre está apto a recebê-la sem causar-lhe constrangimentos. Tal fato a acompanhará por toda a sua trajetória de desenvolvimento, sendo a adolescência uma fase importante para o estabelecimento da sua identidade, bem como da sua identidade racial. Assim, a socialização étnico-racial nas famílias negras é fundamental para a formação da identidade racial da prole, tendo os cuidadores um papel fundamental na transmissão de mensagens socializadoras. Porém, o grupo negro é pouco levado em consideração na psicologia quando se trata de pesquisas sobre famílias e socialização.

Em uma pesquisa rápida pelas plataformas digitais foi possível perceber que há uma maior produção sobre famílias negras nas áreas de Antropologia, História, Sociologia e Psicologia Social, porém poucos estudos na Psicologia Clínica. No que se refere aos componentes relacionais, nenhum estudo ainda foi encontrado, até a presente busca, sobre a dinâmica grupal no que tange aos aspectos emocionais da família negra no Brasil. No geral, os estudos estão mais voltados para as relações étnico-raciais em que a cor de pele se insere no contexto como fator moderador para as relações familiares e, estes, se concentram na Psicologia Social. Pretendeu-se com isso, construir uma obra que possa contribuir com os estudos sobre famílias negras, socialização e socialização étnico-racial na área de Psicologia Clínica e do desenvolvimento humano de modo que possa servir como fonte de apoio para outras pesquisas sobre os temas. Isso se faz necessário pela dispersão em que a questão se encontra na atualidade. Os temas relacionados à trajetória de socialização de crianças e adolescentes parecem não ter o recorte étnico-racial como um fator moderador nas interações sociais, não tendo grande relevância para os

estudos na área de desenvolvimento humano. Esta pesquisa se torna relevante para que possam auxiliar pais, cuidadores, familiares, educadores e professores a refletirem sobre os atravessamentos de raça e racismo na trajetória de desenvolvimento das crianças e adolescentes negros e os impactos subjetivos das experiências vividas. Para que, com isso, possam construir um espaço potencial promotor de boa saúde emocional para que indivíduos negros se desenvolvam, de modo que possam cumprir os projetos de vida sem sucumbirem devido às violências raciais. Ademais, poderá servir de referência metodológica para auxiliar na construção de instrumentos e ferramentas de intervenção na clínica com famílias negras, especialmente no que se refere à mensagens de socialização étnico-racial e letramento racial no âmbito familiar e escolar.

## **2. Eixo 1 - Famílias Negras**

**Kindezi m'fuma mu kânda** - A arte de cuidar de crianças é como um baobá para a comunidade (Provérbio Kôngo).

### **2.1. Famílias negras na história: da família cativa às famílias negras na contemporaneidade**

No presente capítulo pretende-se abordar a história das famílias negras no Brasil, desde a sua formação no período escravista até os dias atuais. Desse modo, será apresentado o contexto sócio-histórico em que os africanos foram inseridos no Brasil, formando assim as famílias e a massa populacional negra diaspórica no país. Através da historiografia, sociologia e antropologia traz-se alguns estudos sobre a família cativa, passando pelo casamento, processo de miscigenação e pelo papel da religião como atravessamentos importantes na vida desse grupo racial.

Para tanto, faz-se necessário algumas reflexões sobre o contexto colonial no qual esse grupo racial esteve inserido e as condições a que seus membros foram submetidos ao longo da história desse país. O sistema em funcionamento na época era o escravismo, modelo que inseriu africanos em um cenário social inconciliável com a constituição familiar, cenário esse que perdurou por mais de três séculos. Com base nisso, o presente trabalho não pode esquivar-se de, ao abordar os estudos sobre famílias negras, trazendo algumas reflexões sobre o contexto colonial ao qual esteve inserido e as condições a que seus membros foram submetidos ao longo da história desse país. E por que ir tão longe? Não se trata apenas de uma retomada ou validação pontual, mas sim uma possibilidade de construir pontes e estabelecer conexões com um passado que tem no presente os resquícios de continuidade, de modo que se possa estabelecer parâmetros e elos entre o passado e o presente.

Desse modo, será feito um percurso sócio histórico na tentativa de buscar no passado informações sobre os primórdios da formação das famílias negras e dos acontecimentos que atravessaram a existência desse grupo racial. Sendo assim, estudos historiográficos, sociológicos e antropológicos serão utilizados para contextualizar o lugar social das famílias negras e o contexto que estavam inseridas. Buscar-se-á apresentar, ainda que de forma limitada, o sistema em que esse grupo se encontrava, desde a sua formação no Brasil escravocrata, fazendo um contraponto com, ao que parece, resquícios de continuidade com a experiência vivida das famílias negras participantes dessa pesquisa.



Posto isto, traremos alguns autores que apresentam estudos e pesquisas importantes para a compreensão da gênese da família negra em contexto brasileiro, desde os primórdios da escravização, como Gilberto Freyre (2006), Eni de Mesquita Samara (1989), Robert Slenes (2011), Laurentino Gomes (2019), dentre outros. Na década de 1980, o historiador Robert W. A. Slenes realizou pesquisas sobre escravidão, cultura africana e afro-brasileira que trouxeram contribuições significativas para a historiografia brasileira desde os seus primeiros trabalhos direcionados para a demografia escrava. O autor introduziu inovadoras e fecundas interpretações em torno dos significados da família escrava e dos seus variados modos de vida, instigando antigas e recentes gerações de historiadores e sociólogos a reverem suas percepções sobre o grupo familiar formado por escravizados. Seus estudos sobre a cultura escrava têm contribuído de forma decisiva para a inovação desse tema na historiografia brasileira, possibilitando um olhar atento para a experiência dos escravizados.

Sobre as visões clássicas da família escrava no Brasil, Slenes (2009/ 2011) apresenta alguns paradigmas e percepções distorcidas dos historiadores e viajantes do período colonial sobre os modos relacionais dos cativos, enfatizando relatos destes observadores sobre como percebiam a vivência da intimidade na senzala. Segundo o historiador, desde antes da Abolição até a década de 1970, as concepções sobre a intimidade na senzala permaneceram praticamente as mesmas. Constatando-se, em todo o período, a presença de promiscuidade sexual, uniões conjugais instáveis e ausência paterna. Sobre a família e a linhagem familiar, o pesquisador cita os estudos de Florestan Fernandes sobre as “condições anômicas de existência”, impostas aos escravos pela destruição da família, comprometendo sua linhagem, laços familiares e construção de recursos e valores facilitadores da mobilidade social. Ideia de anomia também apresentada por Góes e Florentino (2017), como a ausência de leis, de normas ou de regras de organização. Nos anos 1950, a escravidão foi julgada como a responsável por esses efeitos considerados deletérios, incluindo a promiscuidade. Tais ideias reforçavam o imobilismo social enfatizado por Clóvis Moura (1988/ 2019). Segundo o autor, ainda no período de escravização havia estratégias de imobilismo social contra a pessoa negra, o que perpetuou no pós-abolição. Tal imobilismo social pode ser associado às leis proibitivas que impediam os escravizados de alcançarem a liberdade, a independência e a autonomia como a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que proibia

os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, de frequentarem as escolas públicas. Em consequência, não conseguiam construir a própria vida de forma a alcançar a mobilidade social dentro do regime escravista. No pós-abolição era exigido que tivessem estudos para adquirirem empregos formais e melhor remuneração, colocando-os em desvantagens competitivas no mercado de trabalho, pois até então eram proibidos de estudar. Leis como esta eram reforçadoras de lugares e auxiliaram na manutenção de ideias equivocadas de estudiosos sobre a organização dos escravizados até a década de 1980. Porém, a partir daí, os historiadores reconheceram as forças que compõe o grupo negro, sendo o vínculo estendido uma importante fonte de força para a sobrevivência dentro do regime escravista. Assim, a ideia de anomia, promiscuidade e indiferenciação pôde ser considerada equivocada, podendo ampliar a percepção dos pesquisadores sobre as relações estabelecidas entre os escravizados como protetivas e estratégicas.

Posteriormente, a educação teve e, ainda tem, um papel fundamental como forma de superar o imobilismo social imposto ainda no período pré-abolição, o que irá reverberar na socialização de pessoas negras e nas mudanças de realidades das famílias negras. Porém, ainda nos dias atuais, terão de lidar com as ideologias raciais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, é possível perceber que ao longo do processo de socialização tais ideologias raciais, os silenciamentos e a hierarquia racial parecem permear as relações do sujeito negro, no âmbito escolar e, também, familiar. Nessas ideologias raciais, a *pigmentocracia* e o colorismo surgem como pano de fundo nas relações sociais, reverberando, ainda que sutilmente, nas relações familiares. Pigmentocracia é um conceito que descreve a lógica racial presente nas sociedades latino-americanas em que o tom de pele (fenótipo) define a classe social dos indivíduos (LIPSCHÜTZ, 1944) direcionada para a hierarquia racial com a ideia de inferioridade e superioridade das raças. O colorismo (WALKER, 1983) entra no processo de miscigenação por um erro de cálculo, pois esperava-se que os traços africanos desaparecessem, prometendo vantagens competitivas dentro do grupo negro em que o valor das pessoas seria mensurado de acordo com o seu tom de pele, ou seja, quanto mais claro o tom de pele, mais bem aceitos esses sujeitos tendem a ser. Assim, para o social, ser pardo é bem melhor do que ser preto. Os conflitos de identidade racial têm como uma das fontes os resultados desse processo de miscigenação pelo qual passou a população brasileira. Através de incentivos das

políticas governamentais de branqueamento, da ciência com intelectuais que defendiam a mistura das raças como solução de desenvolvimento da sociedade, foi se formando parte da lógica racial do Brasil (MAIA & ZAMORA, 2018).

Sobre esses aspectos, considera-se as pesquisas sociológicas e da psicologia social como referências importantes para compreender a socialização de pessoas negras no âmbito público e privado, como os estudos de Hordge-Freeman (2019) e Chagas (2014). A autora estadunidense Elizabeth Hordge-Freeman (2019) discorre sobre características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras, enfatizando os atravessamentos da cor de pele nas relações afetivas. O estudo foi realizado em Salvador - BA, durante 14 meses (entre 2009 e 2011) no qual a pesquisadora acompanhou dezenove famílias negras e pobres, por meio de observações etnográficas, com entrevistas formais e informais. Ao longo do estudo, a autora “explora as maneiras criativas e contraditórias com que as famílias afro-brasileiras negociam hierarquias raciais e se engajam em socialização racial, ambas resistindo e reproduzindo ideologias raciais, às vezes, simultaneamente” (p. 44). Assim, Hordge-Freeman (2019) apresenta os discursos subjacentes presentes nas fases de transições da vida (gravidez, nascimento, namoro, casamento etc.) dessas famílias, em que as tensões sobre a cor atravessou as escolhas objetais, sendo momentos que apresentavam negociações raciais de forma velada no dia a dia das pessoas.

Chagas (2014) apresenta os aspectos psicológicos das famílias negras na contemporaneidade, trazendo reflexões pertinentes para o tema. Ela utilizou o conceito de mitos familiares, apresentando suas vicissitudes, heranças psíquicas e transmissões, levando em consideração a dimensão inconsciente e subjetiva dessas famílias. A pesquisadora fez um apanhado histórico sobre as famílias negras, desde a família escrava, contextualizando cada período até a contemporaneidade, período em que se encontram as famílias entrevistadas. Chagas (2014) levou em consideração os diferentes contextos, pressupondo que as crenças, os valores e as fantasias podem ser atravessados por questões históricas, socioculturais, políticas e religiosas próprias, capazes de influenciar a dinâmica familiar. Seu estudo teve como objeto de investigação, ou melhor, sujeitos narrando sua própria história, três famílias negras, sendo que todos os membros das gerações presentes e pregressas se autodeclararam negros, ou seja, não houve casamentos inter-raciais. Assim, a

autora buscou verificar o funcionamento familiar, os mitos, os segredos, os silenciamentos e os modos de enfrentamento do significado desses segredos e silenciamentos.

Destarte, Chagas (2014) propõe romper o silêncio ao (re) historiar famílias negras, trazendo uma revisão bibliográfica em formato de historiografia das famílias negras, salientando o contexto histórico em que esse grupo esteve inserido no Brasil, enfatizando as nuances desse grupo no sistema social escravista. A autora chamou a atenção para o papel amalgamado do escravizado dentro da família colonial/ patriarcal, trazendo a visão negligenciada da família escrava na historiografia tradicional até a década de 1970. A partir da década de 1980 ocorreu uma revisão historiográfica sobre a família escrava, em que os escravizados puderam ser percebidos como agentes históricos, o que possibilitou maior entendimento e conhecimento sobre as resistências, lutas e estratégias de sobrevivência no cativeiro como associação em grupos, alforrias, laços familiares, compadrios, fugas, formação de quilombos, casamentos com parceiros libertos etc. De acordo com Chagas (2014), a família escrava funcionava também como um lugar de resistência cultural contra o sistema vigente, sendo um ponto de força muito importante para os seus membros e os seus descendentes. Bem como era um grupo essencial para a sobrevivência e existia como rede de solidariedade, perpassando pela criação de laços familiares proporcionados pelo casamento. Essas constatações corroboram estudos sobre família cativa do historiador Robert Slenes (2009/ 2011) e pesquisas de Robert Hill (1972) sobre as forças que compunham a família negra no período escravista.

Esses autores serviram de apoio para a construção da linha de raciocínio e estrutura do presente texto, possibilitando uma espiral, de idas e voltas, no tempo e no espaço cronológico e simbólico, resgatando memórias no passado que ainda são tão presentes, e abrindo espaço para a promoção de saúde emocional, alargando as possibilidades de transformação do futuro das famílias negras. É desse lugar histórico, social e cultural que vem a grande maioria das famílias negras brasileiras. Adicionado a esses fatores há também a possibilidade de ocorrer as vivências de situações disruptivas como, por exemplo, morte precoce de algum membro familiar, intervenção policial, separação e gravidez não planejada, tornando-se estressores não-normativos ao longo do processo de desenvolvimento dos filhos. Os estressores

normativos e não normativos aliados aos multi-estressores externos advindos do sistema social, que tem em sua gênese a violência contra negros, afetam a dinâmica familiar, colocando os indivíduos negros, especialmente as mães, em estado constante de alerta. O resultado disso é, muitas vezes, a promoção de um nível maior de estresse no ambiente familiar, sendo preciso a construção de recursos especiais e uma rede social protetiva, uma espécie de cápsula protetora. Porém, esses fatores estressores não são recentes, tendo raízes históricas longínquas, surgindo juntamente com a chegada dos africanos em terras brasileiras.

## **2.2. Apresentando as famílias negras: um percurso pela sócio historiografia brasileira**

Ao longo da história, o lugar social do negro foi bem demarcado, o que repercutiu de forma singular na saúde psíquica desse grupo e, consequentemente, nas relações íntimas estabelecidas no âmbito público e privado. As famílias negras aparecem nos estudos historiográficos, enfatizadas pelos pesquisadores desde o período colonial, com a chegada dos primeiros navios negreiros/ tumbeiros em terras brasileiras. Alguns destes trabalhos se concentram em pesquisas sobre o período oitocentista. Os estudos sobre família no Brasil foram incorporados definitivamente na historiografia na década de 1980, até então era analisada por antropólogos e sociólogos como Gilberto Freyre, com seu trabalho pioneiro sobre a família patriarcal brasileira em *Casa Grande e Senzala*, em 1933. A história do negro surge mesclada à do europeu e à do indígena na narrativa de Freyre (1933/2006), sendo parte fundamental para a manutenção do sistema colonial que dependia economicamente de mão de obra escrava. É do lugar de escravizado que se inicia a trajetória do africano/ negro em terras brasileiras “aportuguesada”.

De acordo com Laurentino Gomes (2019), por quase três séculos e meio, o Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental, recebendo quase 5 milhões de africanos cativos, representando 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, é atualmente o segundo país com a maior população negra ou de origem africana do mundo. Além disso, o Brasil foi a nação que mais tempo resistiu ao fim do tráfico negreiro e foi o último país a abolir oficialmente a escravidão no continente americano. Dessa maneira, foram 353 anos de regime escravocrata como o principal modo de funcionamento social, político e

econômico no Brasil. Oficialmente, desde os registros dos primeiros cativos em 1535 até a abolição da escravatura em 1888, pela Lei Áurea. Porém, da chegada dos primeiros africanos escravizados no Brasil, em 1535 (GOMES, 2019) até a extinção do tráfico negreiro (1850) parece não haver registros sobre coesão e/ou vida familiar entre os cativos, o que era impossibilitado devido ao fato de serem considerados peças individuais, sendo pessoas de um mesmo grupo familiar, ou de parentesco, separadas no momento da venda. Pode-se compreender que o modo de funcionamento do sistema social, em si, já era um ambiente de promoção de estresses nesses sujeitos. O olhar para grupo escravizado era marcado pelos viajantes europeus da era colonial que narravam a vida na senzala a partir de suas próprias referências. Os modos de construção de rede de apoio e de relações entre os escravizados eram diferentes dos códigos sociais dos europeus, o que os levou a narrá-los de forma equivocada, estigmatizada e inferiorizada. As relações entre os escravizados não eram vistas com bons olhos pelos europeus e mesmo pessoas pertencentes ao mesmo grupo familiar não eram reconhecidas como família.

Com a proibição do tráfico negreiro, em 1850, surge então a possibilidade de constituição familiar para os escravizados, visto que a mão de obra escrava não poderia mais ser importada pelos comerciantes, sendo necessário reorganização interna. A família escrava torna-se então uma estratégia econômica para a manutenção de mão de obra escrava, a médio e longo prazo. Porém, persistiam as antigas práticas de desmembramento das famílias negras devido ao comércio interno de escravizados, pois poderiam ser separados por venda, doação e partilha de bens, por exemplo. Outras leis foram surgindo, o que acabou por possibilitar maior coesão da família cativa, apesar das ameaças externas, como a lei de 1869 que proibia a separação de casais e filhos menores de 12 anos para a venda ou partilhas de heranças, Decreto nº 1.695, de 15 de setembro de 1869. Tais leis sugerem se referir às famílias nucleares, heteronormativas, com presença das figuras parentais (pai e mãe) e crianças, frutos da relação conjugal.

Em 1871, a Lei do Ventre Livre determinava que todos os filhos de escravizados nasceriam livres a partir de então. Em 1872, houve a regulamentação do Fundo de Emancipação para a libertação dos escravizados e as famílias cativas tinham prioridade para adquirir o benefício. Até então, a coesão familiar era viável, porém havia ameaças externas o que causava instabilidade para a construção da

família, de formato nuclear e heteronormativo, similar ao modelo familiar socialmente reconhecido, o modelo patriarcal. Em 1886, o açoitamento é proibido e, em 1888 acontece a abolição da escravatura. A partir de então, torna-se possível maior coesão da vida familiar sem ameaça de separação devido ao comércio de cativos. Porém, a lógica social permaneceu, com os negros libertos, mas sem os mesmos direitos e condições da população branca.

Em 1889, o regime monárquico foi substituído pela República, sendo implantado o trabalho livre e assalariado para os negros, pois aos brancos já era permitido. Concomitantemente, inicia-se o processo de recepção de imigrantes europeus no país e a política de embranquecimento social promovida pelo Estado, consequentemente acontece o processo de miscigenação, sustentado pelas ideias de eugenia e pelo racismo científico (Moura, 1988/2019; Pereira, 2001), endossados pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), criada em 1923 (Seixas, et al, 2009). Aos ex-escravizados não foi pensado nenhum tipo de reparação, integração ou assistência.

Do pós-abolição aos anos 1930, a população de ex-escravizados migrou para os grandes centros - especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, devido à plantação de café - porém enfrentou desemprego, precarização da mão de obra negra e concorrência com a mão de obra europeia. Além disso, foi a população mais acometida por doenças físicas (como sífilis e alcoolismo, por exemplo) e/ou mentais, sendo responsabilizada pelas mazelas sociais da época, reforçados pelo pensamento de inferioridade dos negros, pelo racismo científico e ideias eugenistas apoiadas pela LBHM. Moura (1988/ 2019), salienta a existência de estratégias discriminatórias de imobilismo social contra as pessoas negras, especialmente africanos, impedindo e/ ou dificultando a sua mobilidade na sociedade capitalista. Porém, tais estratégias se iniciaram ainda no período escravocrata, pois havia a tendência à restrição do negro escravizado a ter acesso ao mercado de trabalho, por motivos variados, explicados, inclusive, com argumentos “científicos”. Assim, “tudo aquilo que representava trabalho qualificado, intelectual, *nobre*, era exercido pela minoria branca, ao passo que todo subtrabalho, trabalho não qualificado, braçal, *sujo* e mal remunerado era praticado pelos escravos, inicialmente, e pelos negros livres após a Abolição” (p. 103). Essas estratégias de imobilismo social do negro descritas por Clóvis Moura (1988/ 2019) interferiram na divisão de trabalho, na situação econômica-social e em suas condições de vida, o que acabou por fazer

a manutenção do lugar do escravo e, em muitos casos, o negro liberto em mão de obra permanentemente não qualificada, não podendo ser aproveitado. Dessa forma, manteve a estrutura ocupacional desigual para a população negra e não branca, no pós - abolição. Diante desse cenário, o preconceito e a discriminação sobre o homem negro redesenha o lugar da mulher negra, tornando-a central nas residências das famílias negras, chefiando e provendo o sustento dos seus membros, como a única fonte de renda relativamente estável (Chagas, 2014). Nos dias atuais é possível observar que ainda há resquícios de continuidade dessa condição das mulheres negras. Com a ausência de suporte, afetivo ou efetivo, elas se tornam as principais e, quiçá únicas, responsáveis pelas escolhas no que concerne à educação e aos cuidados com os filhos.

Concomitantemente, as ideias higienistas enfatizavam que o modelo ideal de família e com mais chances de progredir economicamente e sobreviver era o de família nuclear, diferentemente das redes de apoio comunitário e de parentesco. Tais ideias colaboraram para a disseminação de uma visão negativa de famílias negras, como patologia, promiscuidade, “anomia social” e desorganização (SLENES, 2011; FERNANDES, 2008; GIACOMINI, 2006), não levando em consideração outras formas, modelos e possibilidades de ser família. Para Chagas (2014), “estes pontos de vista demonstram como a família negra de modo geral ainda está atrelada a estereótipos na contemporaneidade, através da desqualificação da existência de vida familiar, limitada pela coerção e opressão, no cativeiro” (p. 52).

Esse funcionamento social permaneceu após a década de 1930, intensificando a repressão sobre a população negra, como proibições de manifestação cultural e religiosa, da capoeira e dos entrudos carnavalescos. Com a ascensão de Vargas ao poder, surgiram as leis de proteção ao trabalhador, posteriormente, consolidando a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), em 1943, o que possibilitou melhorias na vida da população negra. Porém, fatores sociais como racismo, discriminação e preconceito permaneceram como dificultadores do acesso dessas famílias às condições básicas de sobrevivência, bem como a bons empregos e a salários compatíveis com as qualificações dos negros. Nos meios acadêmicos, inclusive na psicologia brasileira, o fator étnico-racial não foi problematizado até os anos 1980, sendo que os estudos sobre famílias incluíam o fator social (pobreza) mas não o fator racial (negro) invisibilizando a questão



racial como um fator moderador para a condição de pobreza. Os estudos sobre desigualdade, família e fecundidade da demógrafa Elza Berquó e as reivindicações dos movimentos negros encorajaram pesquisas e estatísticas, especialmente na área da sociologia (Chagas, 2014). Desse modo, quando se trata de pesquisas sobre famílias na psicologia brasileira, as famílias negras acabam por ficarem amalgamadas no grupo de pesquisa sobre famílias pobres.

Retomar a realidade histórica social torna-se necessário para poder contextualizar o sistema em que as famílias estavam inseridas. O modelo social hierarquizado também atravessava as relações mais íntimas. Porém, dentro dessa realidade havia grupos raciais distintos que ocupavam lugares sociais que determinavam seu valor enquanto sujeito. Os modos de vida foram moldados pelo sistema colonial que tinha no patriarcado a estrutura principal de crenças e tomadas de decisão. Em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre (1933/ 2006) discorre sobre a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Existia nesse modelo de produção algumas nuances e peculiaridades que foram dando forma à sociedade brasileira, embasando crenças e estabelecendo realidades sociais estanques, hierárquicas e desiguais. Freyre (1933/ 2006) lança o livro em 1933, trazendo a intimidade da vida privada e suas peculiaridades relacionais no período escravocrata, colonial e patriarcalista. Assim, o autor descreve que o sistema patriarcal de colonização portuguesa no Brasil, personificado pela casa-grande, caracterizou-se por uma contemporização entre duas tendências. Enquanto expressava uma imposição imperialista da raça avançada sobre a atrasada e a introdução de formas européias adaptadas pela experiência asiática e africana do colonizador ao ambiente tropical, também refletia uma adaptação às novas condições de vida e de ambiente. Desse modo, desdobra-se um modelo de sociedade embasado no racismo científico, com a ideia de raça adiantada e raça atrasada (biologicamente comprovada) e, impunha-se o modo de vida europeu como o modelo ideal de civilidade. A casa-grande, complementada pela senzala, simboliza um sistema abrangente que engloba aspectos econômicos, sociais e políticos, como a monocultura latifundiária na produção, a escravidão no trabalho, o catolicismo familiar com capelão subordinado ao *pater* famílias, culto aos mortos, entre outros elementos. Além disso, envolve aspectos relacionados à vida sexual e familiar, como o patriarcalismo polígamo, práticas de higiene corporal e doméstica,

como "tigre", touceira de bananeira, banho de rio, banho de gamela, banho de assento, lava-pés, e influências políticas, como o compadrismo.

Não só os modos de funcionamento social seguiram esse modelo, mas a arquitetura também, moldando o espaço físico da sociedade, as casas, igrejas, mercados etc., estabelecendo relações hierárquicas rígidas e conservadoras. É nesse bojo da sociedade brasileira onde nascem as famílias negras. Africanos trazidos para o Brasil nos navios tumbeiros foram inseridos nas fazendas de cana de açúcar (engenhos), adentrando o país como mão de obra escrava. Faziam parte do contingente que abrigava a senzala, extensão da casa-grande, fixando-se assim um regime econômico fundamental demarcado pela cor de pele. Além da demarcação estética dos lugares sociais, havia a presença silenciosa da violência direcionada a esses corpos, com diversas formas de ameaça à vida e à integridade física e mental. A formação da família negra no Brasil se deu nesse ambiente social mais amplo, com mudança brusca de uma realidade para outra e necessidade de adaptação a uma nova forma de vida que envolve o processo econômico, político e social da escravização, com ideologias bem estabelecidas e modos de vida considerados mais adequados, como um modelo ideal de humanidade.

Freyre (2006), apresenta em seu livro contradições e antagonismos que vão se equilibrando na formação do Brasil. Pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais diferentes se encontram e convivem em uma sociedade emergente, assim europeus (brancos), indígenas e africanos escravizados formam a sociedade brasileira. Esses antagonismos convivem e se equilibram, tendo a violência do sistema patriarcal e colonial um dos ingredientes dessas trocas e relações, criando um sistema que se reproduz e se retroalimenta. Essas trocas vão produzindo pessoas e a cultura mestiça do país como resultado. A vida íntima e as situações que acontecem no âmbito privado vão sendo relatadas e analisadas em seu ensaio. Os estudos de Freyre receberam críticas diversas, especialmente do movimento negro que problematizou o aparente equilíbrio de antagonismo existente no país defendida pelo autor. Um problema que perdura, mantém a lógica e os resquícios da escravidão, fazendo parte da produção de subjetividades na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, é possível pensar que a pesquisa em psicologia clínica e, especificamente, a busca pelo entendimento do funcionamento das famílias negras no Brasil a que se propõe esse estudo, permite abrir espaço para adentrar na intimidade dessas famílias, o modo de

vida delas e o entendimento, ou pelo menos uma tentativa, de como os acontecimentos do sistema social e cultural em que estão inseridas podem interferir, direta ou indiretamente, no processo de desenvolvimento dos membros familiares. E saber quais recursos vão sendo criados para direcionar a trajetória de desenvolvimento desses sujeitos, especialmente dos filhos ainda em fase de dependência.

De acordo com Samara (1989), na década de 1980, aumenta o interesse dos pesquisadores sobre a família negra, tema esse considerado, até então, inexplorado ou de menor importância na historiografia. Assim, foram utilizadas pesquisas em documentos manuscritos e impressos, cujo objetivo foi repensar a questão escravista no país, em busca pelo entendimento das normas e dos comportamentos presentes na sociedade brasileira. Além disso, procurava-se compreender a função da família negra no passado social brasileiro e se era possível existir estabilidade nesse grupo dentro do sistema vigente. Além da historiografia, seus estudos têm fonte em documentos variados e uma dessas fontes foram os livros de assentos, ou seja, um relato dos fatos presenciados pelo Oficial de justiça, no sentido de ser uma exposição dos acontecimentos. Porém, havia a problemática de em que os cativos e os libertos eram inseridos, não sendo seus registros colocados no mesmo livro de registros dos brancos, quando não, escravos (escravizados) e libertos (forros) eram inseridos no mesmo livro, dificultando ainda mais as pesquisas sobre o casamento e a construção de famílias negras da época. Assim, embora tenha sido juridicamente reconhecido como livre na sociedade colonial, permanecia o estigma do cativo no alforriado. Outros fatores também dificultavam o casamento legítimo da população livre e pobre, como o alto custo das despesas e a morosidade no processo, aumentando assim, os casamentos concubinatos.

O historiador Robert Slenes (2011), apresenta em seus estudos sobre a escravidão, alguns dados importantes para o entendimento da formação da família negra no Brasil, antes família cativa, conforme apresentado pelo autor. O que é possível perceber que ao longo do período colonial criou-se a ideia, documentada inclusive, de que entre os cativos não haveria amor, família, nem esperanças e nem recordações, mas sim promiscuidade sexual, anomia, instabilidade familiar e patologia social. O estudioso apresenta seus argumentos contrários a afirmação *“nos cubículos dos negros, jamais vi uma flor: é que lá não existem nem esperanças*

*nem recordações*”, do viajante francês Charles Ribeyrolles, um contemporâneo da escravidão. Para Slenes (2011), em tal afirmação há a negação da possibilidade de existência de coesão familiar entre os cativos, o que indica consequências nocivas para o cotidiano e a cultura das senzalas. A metáfora de Ribeyrolles, tendia a ser consenso entre os viajantes de sua época e também entre os historiadores. Porém, é importante enfatizar que o manuscrito de Robert Slenes teve a sua primeira edição em 1999, assim esse consenso entre os historiadores se dava ainda ao longo da década de 1990. Tais estudos pendiam a apresentar o cotidiano familiar e as práticas sexuais das famílias cativas como indícios de patologia sexual, sem normas e vínculos sociais que sustentassem uma vida privada e, até mesmo, uma organização política e coletiva.

O pesquisador vai de encontro a essa ideia ao expor algumas nuances da família escrava no livro *Na senzala uma flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava*, apresentando-a à luz da cultura africana, em que as tradições fundamentaram identidades sociais e solidariedades entre os cativos, marcando a luta de classes no sudeste escravista. Slenes (2011) enfatiza as relações de parentesco como importante elo para “a (re) criação de *esperanças e recordações* das pessoas: isto é, para a formação de memórias, projetos, visões de mundo e identidades” (p.29). E o que seria da história e do romance familiar sem a memória de seus parentes, ancestrais e rede de afetos? O autor busca resgatar a capacidade dos cativos em construir uma vida conjugal, estabilidade familiar, parceria, projetos de vida em comum e valorização de laços de parentesco, consanguíneos e afins. Apresenta, ainda, as contradições presentes nos diversos significados da família cativa, tentando balanceá-las. Ao mesmo tempo em que o ambiente familiar poderia ser um lugar de autonomia, também era um lugar de dependência, sendo ao mesmo tempo lugar de ruptura, e também de manutenção do escravismo. Desde o século XIX, os estudos sobre a família escrava, tanto no Brasil quanto nos EUA, seguem ladeados. No livro, ele propõe o mapeamento desses caminhos, ressaltando também a bibliografia internacional que trata dessa temática, apresentando as diversas estratégias utilizadas para expor o racismo e a herança social do escravismo.

Segundo Slenes (2011), em meados dos anos 1970, novos estudos e pesquisas historiográficas começaram a reavaliar os estereótipos sobre a família

cativa no Caribe. De acordo com o historiador, os estudos de Genovese, Gutman e Higman trouxeram uma virada historiográfica, fazendo parte da mudança de referências na história social norte-americana e europeia. Tais estudos, considerados inovadores, caracterizavam-se por apresentar um novo olhar sobre pessoas subalternas (classe trabalhadora e escravizados) e sua cultura, vistas como agentes de sua própria história, que vai de encontro a outros agentes históricos, reescrevendo e reavaliando o legado cultural africano na senzala. Com isso, motivados pelas mudanças ocorridas na historiografia norte-americana e no contexto social da Europa, vários autores brasileiros começaram a rever a questão da família cativa no Brasil e de outras regiões da América Latina. A literatura sociológica internacional sobre família, anomia, patologia social e emaranhado de patologia foi a base teórica para os estudos sobre os Estados Unidos de autores como Florestan Fernandes e Roger Bastide, nos anos de 1960. Porém, tanto em um país quanto em outro, havia uma leitura superficial dos depoentes brancos e não questionamento dos relatos de instabilidade, promiscuidade e ausência paterna nas famílias cativas, o que foi considerado problemático, devido ao viés etnocêntrico e racista e, ideologicamente, em negação do escravismo. Slenes (2011) cita, também, importantes estudos sobre a história da família negra nos Estados Unidos, como o trabalho do sociólogo E. Franklin Frazier (1932/ 1939) sobre o despojamento da herança histórica, social e cultural do povo negro trazido para a América [do Norte]. Nesse processo de desaculturação forçada, os escravizados perderam suas normas africanas relacionadas à família, parentesco e vida sexual. Contudo, em geral, não assimilaram os padrões brancos devido à violência e desumanidade do cativeiro. Consequentemente, nas grandes fazendas, as relações sexuais eram geralmente dissociadas dos sentimentos e emoções humanas, e a constante compra e venda de escravizados impediu o desenvolvimento de laços emocionais fortes entre os parceiros. Essa instabilidade nas uniões conjugais resultou no núcleo familiar básico sendo composto pela mãe e seus filhos. Na perspectiva de Frazier, esses laços eram fortes, e a mãe desempenhava um papel significativo na vida de seus filhos, enquanto o marido/pai era uma figura fraca ou praticamente ausente.

Concomitantemente a isso, a condição de escravo é diferenciada da condição de ser negro, esse era considerado inferior em sua natureza, abrindo espaço para a construção de estereótipos e preconceitos sobre a família (negra)

escrava, retroalimentando as condições as quais os escravizados africanos estavam submetidos. Nos Estados Unidos, percepções sobre a vida íntima dos escravizados e sobre a paternidade perpassaram por alguns estudos de intelectuais dos anos 1940, como Kenneth Stamp. Segundo o qual, o cativo deixou suas vítimas "culturalmente sem raízes". No âmbito da vida privada, os escravizados viviam em um "caos cultural", marcado pela instabilidade das relações sexuais, pela ausência de "afeto profundo e duradouro entre alguns parceiros, pela indiferença da maioria dos pais e até mesmo de algumas mães em relação a seus filhos, e por uma promiscuidade amplamente difundida, tanto entre homens quanto entre mulheres (SLENES, 2011).

Sobre a figura do pai e paternidade, outros autores estadunidenses buscaram analisar as consequências psicológicas de sua ausência. Slenes (2011) cita, como exemplo, os estudos de Abram Kardinar e Lionel Ovesey (1951). De acordo com esses pesquisadores, o pai escravo não podia ser idealizado como protetor e provedor de sustento, uma vez que não desempenhava esses papéis. O verdadeiro protetor era "*o senhor branco*", que, por esse motivo, se tornava "uma figura idealizada, embora odiada" pelos escravizados como explorador e perseguidor. Essa idealização do opressor, somada à destruição da cultura na senzala, à instabilidade familiar dos cativos e ao trabalho alienado, transformou o escravo em um ser passivo e dependente. Ele perdeu a capacidade de construir, com seus companheiros, uma "coesão social duradoura", que possibilitasse uma resistência coordenada e eficaz. Assim, a única opção restante para quem superasse essa deficiência era a fuga individual (SLENES, 2011).

Sobre a presença paterna, Slenes (2011) cita os estudos, do antropólogo francês Roger Bastide (1960), sobre a linhagem e a formação do caráter psicológico do cativo nascido no Brasil, enfatizando o impacto da escravidão em dois aspectos centrais da cultura africana: a "linhagem", como princípio organizador da família e, vinculada a isso, a vida religiosa, foi destacada por Roger Bastide. Ele observou que a migração forçada da África para a América impossibilitou a manutenção da existência da linhagem ao longo do tempo, o que resultou no declínio inevitável do "culto aos antepassados" dos escravos bantu, majoritariamente trazidos ao Sudeste no século XIX, estivesse fadado a desaparecer ou a sobreviver apenas por vias indiretas. Bastide também investigou a formação do caráter psicológico do cativo

nascido no Brasil, não apenas sem linhagem, mas também “sem pai”, sublinhando a peculiaridade da escravidão: a dualidade racial dos pais. Enquanto o filho do senhor tinha um pai branco e uma mãe negra (ama de leite), o filho do escravo, frequentemente, desconhecia a identidade de seu verdadeiro pai. Para Bastide, esse fenômeno, mesmo que não fosse biologicamente verdadeiro, tornava o patriarca branco essencial. Ele considerava esse fato como a chave para explicar os “mecanismos psíquicos de aculturação” do negro; ao “interiorizar” o pai branco, o negro absorvia “sua cultura, sua concepção do mundo e da vida, seus quadros de referência e suas normas” (p.40).

O regime escravista era um empecilho significativo para os escravizados, especialmente quando se tratava da formação de família, pois o tráfico interprovincial era uma ameaça de separação de seus membros. Assim, jogados à própria sorte e em um processo de desaculturação forçada e desapropriação de si e dos seus, os escravizados perderam suas normas e regras africanas de família, sendo preciso se adaptar a um modelo de sociedade que o submetia a relações familiares, de parentesco e conjugais instáveis. Ações de resistência de manutenção dos laços afetivos acabavam por ficar a cargo das mães, referência única para o filho nascido em condições de cativo. A figura paterna, ainda que submetida às mesmas condições da mãe, tinha grandes chances de ser separada de sua prole, pois estas pertenciam ao senhor branco.

No final da década de 1960, começaram a surgir outras pesquisas sobre a família cativa, apresentando outras narrativas sobre os modos de funcionamento das famílias em condição de cativo. Slenes (2011) cita os estudos dos pesquisadores Eugene D. Genovese (1974) e Herbert G. Gutman (1976) sobre a família escrava. Com base em uma extensa documentação qualitativa, que inclui cartas ditadas por escravos, e, no caso de Gutman, registros demográficos em diversas fazendas, os dois autores sustentaram que a família nuclear, intergeracional e extensa (envolvendo parentes fictícios, conhecidos como “compadres”), era uma instituição robusta e altamente valorizada pelos escravos. Argumentaram que não há razão para concluir que as uniões conjugais, em si, eram particularmente instáveis, exceto pela porcentagem significativa separada devido a venda ou processos de herança. Além disso, destacaram que tanto os pais escravizados quanto as mães tendiam a ser figuras cruciais na vida de seus filhos. Concluíram que os cativos possuíam

normas familiares próprias, como a proibição de casamentos entre primos-irmãos, as quais não eram simplesmente derivadas das normas de seus senhores.

Assim, tanto Genovese (1974) quanto Gutman (1976) corroboram a ideia de que para os escravizados, a cultura, transmitida e modificada ao longo das gerações, era um importante recurso de enfrentamento e subversão às condições de cativeiro. Porém, há discordâncias entre esses dois pesquisadores, no que tange o grau de autonomia relacionada à cultura escrava. Na percepção de Gutman (1976), senhores e escravos viviam em mundos muito separados, mesmo com certa proximidade física entre ambos. Ele menciona a inequidade das relações de poder, com seus antagonismos e suas experiências distintas ao longo das gerações como impeditiva para o compartilhamento do mesmo universo simbólico. O que, para Genovese (1974), ocorre o contrário, pois a convivência diária dentro de um regime paternalista em que senhores e escravizados pudessem compartilhar o seu dia a dia possibilitava aproximações, acomodações e negociações culturais entre as partes, ou seja, antagonismos que coexistem e se equilibram, conforme apresentado por Freyre (1933/ 2006).

O processo de coisificação do escravizado se deu tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Porém, no primeiro, o Estado e a igreja tiveram papel fundamental enquanto instituições reguladoras da sociedade, em que escravos livres e cativos ainda tinham a possibilidade de estabelecerem algum tipo de relação e grandes revoltas ocorriam, como forma de resistência ao modelo estabelecido. No caso dos Estados Unidos havia o regime capitalista, que impossibilitava o cativo de ter família e relações significativas com pessoas livres. Nesse ponto, Robert Slenes (2011) menciona os estudos de Stanley Elkins (1959) sobre as possibilidades relacionais dos escravizados na América do Norte e suas consequências. Não havia instituições, como a igreja e o Estado, que contestassem o avanço do capitalismo pela via do escravismo, conseqüentemente, a família escrava não era reconhecida pela lei nos Estados Unidos, e o senhor acabava por ser o vínculo mais significativo dos escravizados. Além disso, eles não tinham relações significativas com pessoas livres, quem dirá pensar em se rebelar. Inserido em lugar de coisa e em submissão ao seu proprietário, o escravizado norte-americano sofreu um processo de infantilização psicológica, sendo interditado o seu acesso às aspirações sociais,



ainda que chegasse a ser livre, pois faltava-lhe família e rede de pessoas significativas que pudessem ser fonte de suporte e apoio.

Nessa perspectiva, as consequências do escravismo reverberaram, e ainda reverberam, ao longo das gerações, o que enfraqueceu a estrutura familiar do negro, segurando-o no ciclo de pobreza, pois o desarranjo da família negra possui raízes em mais três séculos de destrutividade, não somente devido às situações recentes (SLENES, 2011). Bem como no Brasil que, concomitantemente ao enfraquecimento dos laços familiares, ocorre a promoção do imobilismo social do negro, ainda no regime escravocrata, conforme apresentado por Clóvis Moura (1988/ 2019).

Em meados dos anos 1970, o cenário começa a mudar e novas abordagens sobre a família escrava começam a surgir no Brasil, aumentando o interesse de pesquisadores sobre a temática da família negra, no final dos anos 1980. Estes estudos focalizaram, em sua grande maioria, as regiões de *plantation* do Sudeste, lugares de grande importação de escravizados, ao longo do século XIX. Índices de casamentos relativamente altos entre mulheres escravas, mais do que entre homens, laços de parentescos e consanguíneos, compadrios e família extensa (agregados não aparentados). Tais pesquisas apresentam novos agentes sociais múltiplos, com a preocupação em apresentar os modos de vida, experiências e aspectos culturais dos cativos, a relação com os senhores e os modos como se davam as negociações e embates dentro do sistema escravista. Dessa forma, enfatizam a participação de escravizados também como sujeitos históricos, não apenas as histórias narradas pelas perspectivas dos senhores e viajantes.

O sociólogo afro-americano Robert B. Hill (1972) reconheceu que houve um grande crescimento da literatura nos EUA sobre as temáticas das famílias negras, porém o estudioso apresentou críticas ao enfatizar que quase todos os estudos têm focado nas fraquezas e patologias, na forma matriarcal, instabilidade e falta de produtividade dessas famílias. Tais estudos têm criado a impressão de que matriarcado, instabilidade e patologia são características da maioria das famílias negras. À época, o autor enfatizava que uma nova visão estava começando a emergir dentre os psicólogos sociais negros que era possível ver a família negra lutando para sobreviver em um sistema branco complexo e hostil e adaptando mecanismos para proteger os valores e os membros familiares estimados. Em seu livro “*The Strengths of Black Families*”, Hill (1972) identificou cinco forças

presentes nas famílias negras, sendo estas a “adaptação necessária para sobreviver e avançar em um ambiente hostil” (*grifos meus*). Assim, as forças das famílias negras seriam: os fortes laços de parentesco; a forte orientação para o trabalho; a adaptabilidade as regras familiares; a quarta força é uma resposta às necessidades econômicas de parte dos negros de famílias de baixa-renda e a quinta e última força é a orientação religiosa. Desse modo, os estudos do sociólogo vão de encontro à visão de anomia, patologia, sem normas e leis da família negra até então difundida pela literatura vigente.

Essa linha do tempo da historiografia possibilita pensar sobre as estratégias de sobrevivência que a família escrava precisou lançar mão dentro do sistema social e econômico escravista, sendo a única instituição possível de ser construída pelos indivíduos em situação de cativeiro. Além disso, traz a luz aos acontecimentos posteriores à abolição da escravatura, emergindo situações de racismo, discriminação e preconceitos direcionados à essa população como fatores importantes para a continuidade e manutenção das más condições de vida e de acesso dos membros das famílias negras na contemporaneidade.

Ao longo da pesquisa historiográfica, alguns dados sobre casamento entre negros ou inter-racial (negros e brancos) são fontes importantes para pensar sobre a configuração das famílias negras, resistências e modos de sobrevivência, sendo o relacionamento entre o casal, a formação embrionária da família. Então, a realidade da população negra se insere nesse contexto de pesquisa e escrever sobre aspectos relacionais em famílias negras, direciona a presente pesquisa, antes disso, contextualizar a história desse grupo na sociedade brasileira.

### **2.2.1. Casamentos entre afrodescendentes no período escravocrata: vontade, resistência ou interdição?**

Sobre a quantidade de escravos solteiros e casados, foram encontrados dados que apontam um número significativo de escravos casados. “Embora predominassem entre os escravos os solteiros, as porcentagens de famílias constituídas legitimamente ou através de uniões consensuais são representativas e talvez comparáveis aos dados referentes à população livre e pobre” (SAMARA, 1989, p. 33). A igreja pregava o direito do escravo de usufruir de uma vida conjugal normal e aconselhava aos seus donos evitar a separação das famílias constituídas

no momento da partilha dos bens. Porém, o casamento entre escravos não significava liberdade ou alforria. Com base no relato de viajantes que descreviam os diversos cenários que encontravam no período do Brasil escravocrata e do relato de um padre que era favorável ao estabelecimento da vida conjugal dos escravos, Samara (1989) revela que, as imagens são diversas, tornando difícil generalizar e afirmar que a maioria dos proprietários era favorável às uniões entre escravos, o que proporcionaria a estabilidade das famílias. O padre Benci, inclusive, ressalta que muitos senhores separavam casais conforme seus próprios interesses, interrompendo os ciclos de vida dos escravos de acordo com a vontade do proprietário.

Esses achados se referem ao século XIX, em que o contexto social que se inseriam as famílias negras era o de escravização. Como eram propriedade e estavam submetidos aos desejos e necessidades dos seus donos, viviam sob constante ameaça de separação, pois a qualquer momento um dos membros familiares poderia ser vendido, trocado, doado ou ter qualquer outro destino que o distanciasse de seu núcleo familiar. Assim, pode-se refletir sobre quais recursos eram passíveis de serem utilizados na dinâmica familiar, inclusive a circulação dos afetos entre os seus membros, porém, dificilmente se saberá. Além dos solteiros, especialmente homens escravizados, havia também mulheres solteiras, porém, havia um número significativo de mulheres solteiras e mães e chefes de família. Segundo a autora, mulheres solteiras liderando famílias com prole nascida fora dos laços do casamento eram uma ocorrência comum no passado brasileiro, indicando a presença de padrões semelhantes entre a população livre e escrava. Em São Paulo, onde essa dinâmica foi extensivamente estudada, a presença predominante de mulheres na população da cidade - mulheres sem maridos presentes - era uma característica que fazia parte da vida na vila desde o século XVII. Nos registros de 1804 e 1836, entre 36% e 40% dos lares urbanos eram formados por mulheres solteiras, muitas delas chefes de família. O índice de nascimentos ilegítimos (ou seja, nascidos fora do casamento) na cidade atingia 40%, com uma parcela significativa ocorrendo em residências de mulheres solteiras.

Assim, os moldes da sociedade escravocrata reverberaram nos modos de vida das famílias negras, seja para o casamento e formação de família, seja na vida dos solteiros, sejam homens ou mulheres. Porém, um dado importante apresentado

chamou a atenção, “entre as mães solteiras, predominavam as brancas (61,90% em 1804 e 58,94% em 1836), seguidas das pardas (31,22% em 1804 e 33,10 em 1836) e das negras (6,88% em 1804 e 6,37% em 1836)” (SAMARA, 1989, p. 39). Pode-se observar que há uma predominância nos dados, em que parece haver uma tendência de as mulheres negras estarem mais fadadas ao celibato do que as brancas e do que as de pele mais clara ou pardas. Tais achados remetem à pesquisa de Claudete Alves da Silva Souza (2008) sobre a solidão da mulher negra na cidade de São Paulo, na dimensão afetivo-sexual e seu preterimento no mercado matrimonial. Parece que desde o período colonial há resquícios que apontam para o tom de pele como fator mediador dessas escolhas afetivas-sexuais ou apenas sexuais. Embora casamentos mistos ou entre pessoas consideradas "desiguais" fossem aparentemente permitidos, eram desencorajados e criticados pela sociedade. No Nordeste, durante a segunda década do século XIX, Henry Koster (1942) observou que os relacionamentos concubinatos entre brancos e mulheres negras eram frequentes, mas causavam murmúrios generalizados. As pressões eram menos intensas em casos de uniões informais (amasiamentos) ou matrimônios entre pessoas de posição social inferior, pois, nesses casos, a mulher era equiparada à condição do marido, a menos que fosse "completamente negra".

Esses achados podem ser um indício dos moldes como se deu a formação das famílias inter-raciais em alguns estados do Brasil, especialmente no que tange à circulação dos afetos no âmbito familiar. Porém, outro dado importante apontado por Samara (1989) foi o fato de que os escravos livres tendiam a buscar o cônjuge na mesma condição, ou seja, também livre, o que não impedia o casamento misto, entre livres e cativos, mas predominava o casamento entre os de igual condição. Além disso, as exigências de documentação para a formalização do casamento era um fator dificultador para a união do casal, tendo um grande número de concubinatos, o que não se apresenta nos registros civis. Além de já haver um entrelaçamento entre raça e classe, em que homens brancos ricos buscavam mulheres brancas para se casarem, conforme afirma a pesquisadora. Rugendas, em sua *Viagem Pitoresca através do Brasil*, menciona a tendência constante das cores escuras em direção à ascendência branca, afirmando que os rapazes europeus sem posição social ou econômica frequentemente conseguem casamentos vantajosos com mulheres de cor. Ele também destaca que é comum e natural que um branco

de boa família prefira se unir a uma mulher branca, pois as mulheres desta cor e o sangue europeu são considerados como uma união vantajosa e formam uma espécie de aristocracia. No entanto, em São Paulo, no século XIX, casamentos com mulheres de condição social inferior e com falta de "pureza de sangue" eram alvo de críticas, conforme registrado nos Ofícios Diversos da Capital.

Outro fator importante apresentado pela historiadora é sobre a filiação dos escravizados, dando a entender que existia uma tendência a serem de origem familiar de configuração monoparental. Apesar de representar uma amostra estatística bastante reduzida, a fonte oferece uma abundância de informações descritivas sobre a vida familiar do liberto, incluindo sua origem, o número de escravos e bens que possuía. Além disso, é possível identificar a filiação, com predominância dos pais escravos de origem misteriosa, indicando que grande parte dos libertos desconhecia pelo menos o nome de um dos pais. Esses dados, seriam um prenúncio da constituição familiar uni ou monoparental, chefiadas por mulheres, especialmente por mulheres negras? Essa ameaça de separação advindo do processo de escravização no Brasil ainda perdura nas famílias negras? Como? Quais são as especificidades na contemporaneidade?

Embora não se tenha respostas para tais perguntas, alguns dados recentes apresentam a complexidade das famílias negras, em que a configuração monoparental ainda permanece sendo majoritariamente composta por mulheres negras. Dados referentes ao período entre novembro de 2021 e abril de 2022 foram apresentados no âmbito do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II Vigisan) e divulgados pela Agência Brasil em 2023. O impacto da fome atingiu um total de 33,1 milhões de pessoas no país. A vulnerabilidade a esse problema é mais acentuada em determinados grupos demográficos, destacando-se que os lares chefiados por mulheres negras representam 22% dos afetados, quase o dobro em comparação aos liderados por mulheres brancas (13,5%). A pesquisa indica que famílias chefiadas por pessoas negras enfrentam uma maior incidência de fome, e a escassez de alimentos está associada à discriminação racial. Com base nos dados do IBGE (2023), entre as 11 milhões de mães solteiras e chefes de família, 62% são mulheres negras. Dentro desse segmento, a maioria (25%) está envolvida em serviços domésticos, 17% atuam nos setores de educação, saúde humana e serviços sociais,

e 15% estão no comércio. Já entre as mulheres não negras, 22% estão empregadas em educação, saúde humana e serviços sociais, 17% no comércio e 16% em serviços domésticos.

Tais questões continuam sem respostas, sendo necessário estudos específicos sobre a circulação dos afetos para a escolha amorosa. Porém, compreender como a dinâmica afetivo-sexual funciona para o grupo negro auxilia a observar, de forma mais ampla, como a dinâmica dos afetos atravessa o corpo negro ao longo de sua trajetória de desenvolvimento, levando em consideração o papel que o gênero ocupa nessa dinâmica.

Nos estudos da psicologia clínica com famílias, a configuração familiar é autodeclarada pelo sujeito da pesquisa no momento da entrevista. Porém, para fins historiográficos e registro de memória social, as informações documentais são de grande relevância para as pesquisas, pois trazem a prova e a confirmação da existência de determinados regimes e modos de acordos sociais e como funcionavam, dando a possibilidade de entendimento sobre as possíveis reverberações do passado nas famílias negras na atualidade. Nas famílias contemporâneas há certa complexidade quando se trata do entendimento sobre a configuração familiar. Alguns fatores surgem de modo a emergir a complexidade presente na dinâmica familiar e na autodeclaração sobre a configuração, como: ausência paterna; mães que se autodeclararam solo e namoram com o pai da criança; avós (mãe das mães) como corresponsáveis pela criança; a vizinha que cuida enquanto a mãe trabalha; o filho mais velho como figura “paterna” afetiva; dentre outros. Tais fatos parecem se relacionar com o contexto sócio-histórico primário das famílias negras, estruturado no escravismo, imobilismo social imposto pelo sistema operante e, atravessamentos das políticas de Estado com promoção de violências contra corpos negros. Mas, também, é preciso levar em consideração outras possibilidades de arranjos familiares que escapam aos modelos de configurações até então reconhecidos e nomeados, compreendendo que as complexidades presentes nas famílias da atualidade são apenas modos de ser família, operando em uma lógica que foge ao olhar hegemônico, podendo ser pensados como formas de existência e resistência.

É nesse cenário que os cuidadores terão de criar a prole e precisarão buscar estratégias de proteção enquanto lidam com os atravessamentos da cor de pele dos filhos no ambiente social mais amplo. Para tanto, terão de levar em consideração tais atravessamentos e as suas complexidades para estabelecerem metas e práticas de cuidado, sabendo-se que estas são elaboradas a partir das crenças que as figuras de cuidado possuem sobre desenvolvimento e educação de filhos.

### **2.3. Crenças parentais, metas e práticas de cuidado**

De acordo com Walsh (2016), o paradigma convencional do ciclo de vida familiar, com propostas normativas de uma trajetória e uma sequência de eventos desejáveis - casamento seguido pela criação de filhos, saída de casa, aposentadoria e morte/viuvez - prevê a estigmatizar aqueles cujo ciclo de vida se desvia. Por exemplo, mulheres que permaneciam solteiras ou “sem filhos” eram frequentemente julgadas como se tivessem existências incompletas. Na contemporaneidade, indivíduos, casais e famílias estão cada vez mais moldando trajetórias de vida diversas e fluidas. Uma estrutura de desenvolvimento familiar flexível pode ser crucial para refletir sobre questões e desafios evidentes que frequentemente surgem em fases e transições específicas, como a parentalidade e a adolescência, assim como na formação de uma nova família. Segundo a autora, os estressores normativos são considerados comuns e previsíveis, ocorrendo geralmente durante transições importantes, como o nascimento do primeiro filho, por exemplo. Em contrapartida, os estressores não normativos, que são específicos, inesperados ou divergentes das expectativas cronológicas e sociais, como a morte de uma criança ou viuvez precoce, tendem a ser mais desafiadores. A tensão pode agravar-se devido ao acúmulo ou ao impacto cumulativo de vários estressores, internos e externos. A maneira como a família enfrenta esses estresses é avaliada como uma unidade, e a avaliação dos processos familiares é contingente tanto no contexto social quanto no desenvolvimental. Assim, é crucial que o entendimento sobre o funcionamento familiar e as estratégias para fortalecer as famílias estejam alinhadas com os tempos e os contextos sociais atuais.

Na parentalidade, os pais ou cuidadores são os principais agentes de socialização e possuem a função de dar proteção e segurança à prole, funcionando como facilitadores da maturidade emocional e promotores de boa saúde. Para o

exercício de tais tarefas, lançarão mão de suas crenças sobre parentalidade para construir ações em direção ao que desejam para os filhos. Nessa perspectiva, a psicologia parental norteará as metas e práticas de cuidado estabelecidas pelos responsáveis pela criança, o que definirá os procedimentos de socialização e as ações a serem tomadas em relação à educação dos filhos. As crenças parentais, com suas metas, as estratégias e as práticas de socialização fazem parte do estudo da psicologia parental, sendo que as metas fazem parte das crenças dos processos psicológicos.

Assim, os diferentes contextos, o nível de escolaridade e o nível socioeconômico podem influenciar na forma como os cuidadores irão conduzir a educação dos filhos, apresentando crenças parentais que diferem quanto a valorização de metas de socialização. Ribas et al (2007) definem crenças parentais como sendo um conjunto de produtos e processos psicológicos ligados ao desenvolvimento humano. Desse modo, o conhecimento dos cuidadores acerca do desenvolvimento infantil influencia a forma como eles se relacionam com seus filhos e, também, com outras crianças, sendo que o comportamento dos genitores influencia no próprio desenvolvimento infantil. Em seu estudo sobre crenças maternas, os pesquisadores demonstraram que os conhecimentos parentais auxiliam na avaliação dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos e na tomada de decisões cotidianas quanto às formas de conduzir a criação deles. Os estudiosos ressaltaram que fatores como status socioeconômico e a escolaridade influenciam no entendimento das crenças e práticas parentais, enfatizando que os sistemas de crenças e valores parentais diferem de acordo com os diferentes níveis socioeconômicos. Além disso, apresentaram alguns estudos sobre as atribuições parentais de causalidade, sendo essa uma área de pesquisa significativa na crença parental. Assim, pais constroem teorias sobre os determinantes dos comportamentos de seus filhos e de si próprios. Os estudos destacam que as atribuições parentais para o sucesso e fracasso na parentalidade são preditores importantes de práticas parentais efetivas e pais que superestimam a influência de fatores fora de seu controle tendem a adotar estilos parentais mais coercitivos. Em investigação sobre atribuições de causalidade e expectativas sobre o desenvolvimento, foi encontrado que mães com um *locus* de controle externo para o sucesso tendiam a ter conhecimento menos acurado sobre o desenvolvimento infantil. Do mesmo modo que as mães com a autopercepção parental mais positiva



tendem a ter relações mais positivas e menos ásperas com seus filhos. A autopercepção parental diz respeito à forma como os pais se veem no desempenho do papel parental, sendo entendida como autoconceitos, ou seja, as crenças e as atitudes que os indivíduos têm sobre si mesmos nesse contexto. Porém, no caso das famílias negras é preciso levar em consideração as complexidades envolvidas no processo de socialização dos filhos e no exercício da parentalidade. Além dos fatores socioeconômicos, crenças e cognições parentais e metas de cuidado, outras preocupações atravessam as práticas parentais, como por exemplo, a tentativa de garantir a segurança e a integridade da criança, o que pode se sobrepor aos processos de desenvolvimento esperados.

A psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (2021) chama a atenção para as significações do corpo negro, enfatizando que “o estatuto do negro na sociedade pode ser considerado como sendo determinado pelos sentidos que o corpo negro representa, na rede de unidades significativas que constituem a cultura como estrutura signifiante” (p. 46). Desse modo, os atributos físicos, especialmente a cor da pele, manifestam as representações sociais sobre o negro, construídas historicamente, sendo atreladas a atributos morais e/ou intelectuais correspondentes, “no espectro das tipificações sociais, àquilo que se instaura na dimensão do *distante*, ou seja, àquilo que expressa o que está além do conjunto dos valores nos quais indivíduos se reconhecem” (p. 46). No caso da criança negra, ela já nasce com códigos e significações que a insere em uma categoria diferente das crianças não negras.

Então, a categoria negro e branco encontram-se nessa rede em lugares extremos, “unidades de representação que correspondem ao *distante* – objeto de um gesto de afastamento – e ao *próximo*, objeto de um gesto de adesão” (p.46). Nessa rede de significações, ao corpo negro são ofertados atributos do que é indesejável e inaceitável em contraste com o corpo branco, “parâmetro de auto representação dos indivíduos” (p. 46), sendo ofertado o lugar do que é desejável. Assim, na cultura o negro acaba por ser inscrito em um “paradigma de inferioridade em relação aos brancos” (p. 46). Esse contraste de lugares culturalmente estabelecidos irá direcionar o reconhecimento em um “*nós*”. Diante disso, o negro traz a marca do ‘corpo negro’, com toda a sua negativização, marcada pelas representações sociais, carregando “na própria aparência a marca da inferioridade social”. Assim, diz a autora,

para o indivíduo negro, o processo de se ver em um “*nós*” em relação às tipificações sociais inscritas no extremo da desejabilidade esbarra nessa marca – o corpo – que lhe interdita tal processo de identificação; ao mesmo tempo, a cultura incita-o a aderir aos signos da desejabilidade, pela injunção, própria das estruturas da cultura, que resulta do fato de que os signos desse sistema são introjetados pelos indivíduos no processo de socialização” (NOGUEIRA, 2021, p. 46).

Enquanto o indivíduo branco tem o seu reconhecimento em um “*nós*” em relação ao significante ‘corpo branco’ e, em consequência, se identifica “imaginariamente com os atributos morais e intelectuais que tal aparência expressa, na linguagem da cultura, e que representam aquilo que é investido das excelências do sagrado” (p. 46). Há então uma assimetria entre o corpo negro e o corpo branco, ocupando lugares extremos na dimensão singular, proliferada, historicamente, no social e na cultura, produzindo significações e tipificações para cada corpo. Dessa forma, atravessados pela cor de pele e pelas significações dela advindas, pode-se inferir que a cápsula protetora criada pelo grupo familiar negro traria então a possibilidade de formação desse “*nós*” como tentativa de promover o processo de identificação entre os seus membros e, de algum modo, protegê-los do mundo externo.

É nesse contexto social e cultural que as crianças se desenvolvem, com demarcações singulares estabelecidas e proliferadas ao longo das gerações nas relações sociais. Nesse contexto e com essas dimensões sociais, culturais e psíquicas que as mães constroem as metas e práticas de cuidado para a sua prole. As figuras de cuidado precisarão levar em consideração o sistema mais amplo que tende a receber crianças negras de forma diferenciada, sendo o racismo um elemento presente nas relações sociais desde os primeiros momentos de vida. Além disso, os fatores gênero, raça e classe (interseccionalidade) também atravessam as práticas de cuidado parental, de modo que os cuidadores acabam por terem de criar estratégias de socialização diferenciadas, o que, talvez, possam ser consideradas como parte dos recursos especiais como mencionado por Barbosa (1987). A teoria da interseccionalidade foi criada pela professora estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw (1989) que apresentou como os diferentes marcadores sociais (gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros) se cruzam e se articulam entre si, de modo a influenciar a forma como os sujeitos experienciam a vida. As pesquisadoras Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) enfatizam que há uma interrelação entre

esses marcadores sociais. Elas apresentam uma descrição genérica para responder sobre o que é interseccionalidade, um tema amplamente difundido nos círculos acadêmicos e militantes. Para elas:

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana (...) A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS & BILGE, 2021. p. 16).

Diante disso, as experiências de uma criança são socialmente moldadas por identidades interseccionais e, a depender do contexto, o fator cor de pele tende a ser preditor e norteador de suas vivências, relações e, conseqüentemente, das escolhas, metas e práticas de cuidado dos seus cuidadores.

Em 2010, a UNICEF lançou a cartilha sobre o impacto do racismo na infância, dentro da campanha para uma infância sem racismo. A cartilha enfatiza que as crianças e adolescentes são vítimas de racismo em diversos lugares (escolas, ruas, hospitais, aldeias e até mesmo dentro da própria família), apontando-os como contextos de desigualdades. São submetidas a situações de discriminação, preconceito ou segregação e palavras, gestos e olhares que podem causar-lhes constrangimentos e despertar sentimento de inferioridade. Como efeito disso, pode levar as crianças à negação de si, de sua cultura, costumes, identidade e tradições.

As brincadeiras de infância possibilitam o processo de formação da personalidade e da consciência de si, oportunizando a construção do imaginário, do imagético e da identidade. Esse processo fica impossibilitado pelos atravessamentos do racismo nas relações sociais estabelecidas, desde a infância. As escolas de educação infantil são espaços facilitadores desses processos e os brinquedos são objetos representativos e auxiliares, porém o racismo também perpassa por essa via. Em 2023, as questões e preocupações sobre as infâncias negras perduram é o que trata o livro *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*, organizado por Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo que apresentam um dossiê de pesquisas e práticas pedagógicas que enfatizam a urgência da construção teórica e política de práticas pedagógicas e metodologias que possibilitem que as crianças negras possam ter espaço de ser quem são, a partir do discurso sobre si.

Para muitas famílias negras, especialmente as dos centros urbanos, as violências reais e simbólicas presentes na sociedade entram na dinâmica familiar, promovendo maior estresse no microssistema, aumentando ainda mais a tensão na criação dos filhos. A luta é pela sobrevivência e a meta é ver a prole, especialmente os meninos negros, chegar em casa com vida. Essas tensões podem ser consideradas estressores não-normativos (WALSH, 2016) em que situações disruptivas são eminentes e podem ocorrer a qualquer momento, promovendo transições idiossincráticas de ciclo de vida familiar (IMBER-BLACK, 1995), sem referências ritualísticas que facilitem as transições. As consequências disso são as demandas por mudanças e flexibilidade devido ao impacto dos estressores externos, somados aos estressores desenvolvimentais normais do ciclo de vida familiar e individual.

Em estudo sobre o ciclo de vida familiar nas famílias negras pobres, Hines (1995) identificou quatro características distintivas: (1) Seu ciclo de vida parece mais truncado do que o das famílias de classe média, e as transições não estão claramente delineadas. (2) As famílias são frequentemente chefiadas por mulheres e do tipo de família ampliada. (3) Seu ciclo de vida é pontuado por numerosos eventos de vida imprevisíveis e pelos estressores associados criados por eles. (4) Elas contam com poucos recursos para ajudar a lidar com estes estressores e dependem exclusivamente das instituições governamentais para satisfazer as necessidades básicas. A autora nomeia essas famílias de multiproblemáticas, com o ciclo de vida encurtado em três estágios: adolescência/ adulto jovem solteiro, a família com filhos pequenos e a família num estágio posterior de vida. Ela enfatiza que o impacto dos estressores externos como atitudes discriminatórias dos sistemas de poder somados aos estressores desenvolvimentais normais do ciclo vital familiar são extremamente estressantes quando há qualquer demanda de adaptação ou mudança dos membros familiares. Segundo a autora, “o ciclo de vida dessas famílias constitui virtualmente uma série de crises, e suas capacidades adaptativas são levadas além de limites humanos. Dessa forma, o empobrecimento emocional também se torna parte de seu perfil” (p. 441). É preciso levar em consideração o contexto sócio-histórico em que as famílias negras foram inseridas e como romper com esse ciclo de pobreza é mais um fator estressor. Os múltiplos estresses imprevisíveis ocasionados pelo contexto externo criam barreiras adicionais ao desenvolvimento normal desses indivíduos aumentando o potencial de conflitos emocionais. As etapas do ciclo de vida se misturam, forçando as mudanças de

papéis geracionais, como adolescentes assumindo responsabilidade de cônjuges ou maternas ou paternas, representando um ciclo vital encurtado. De acordo com a autora, “um ciclo de vida encurtado significa que há um tempo inadequado para resolver as tarefas desenvolvimentais de cada estágio, e os indivíduos frequentemente precisam assumir novos papéis e responsabilidades antes de serem capazes, em termos desenvolvimentais de fazê-lo” (p. 444). Algumas mulheres podem ter o ciclo de vida encurtado pela gravidez ainda na adolescência, passando por situações que exigem delas habilidades que ainda não tem capacidade maturacional desenvolvida.

Outro fator estressor é a preocupação das mães com a violência, especialmente a violência policial voltada para os corpos dos meninos negros, como uma constante, especialmente aquelas que vivem nos grandes centros urbanos. O alto índice de morte de jovens negros, a violência estatal e o racismo são ingredientes intensificadores dessas preocupações. Em 2020, um estudo sobre o índice de vulnerabilidade juvenil no Brasil, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública revelou que um jovem negro, a partir de 15 anos, tem quase três vezes mais chances de ser assassinado do que um jovem branco. O estudo revelou ainda que a taxa de mortalidade entre a juventude negra chega a 86,34 para cada 100 mil pessoas e que entre os brancos cai para 31,89.

Os dados sobre saúde mental da população negra mostram que há 45% a mais de chances de jovens negros no Brasil se suicidarem se for comparado com jovens da mesma idade (10 a 29 anos), porém brancos. De acordo com pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde e Universidade Federal de Brasília, em 2018, negros sofrem incessantemente mais com questões relacionadas a saúde mental. O fator principal que justifica o adoecimento dessa população é o racismo. Esse fator se liga diretamente a transtornos ansiosos e depressivos. Além desta causa maior, outras questões também colaboram para o sofrimento psíquico das pessoas negras, como preocupação financeira, a busca para equilibrar a vida pessoal e o trabalho, dentre outras.

Diante disso, tais fatos fazem parte da realidade das famílias negras, o que vai atravessar as crenças de cada membro do casal parental que estão imbricadas aos modos de cuidar de cada um. Os cuidadores vão priorizar os sistemas de trocas

de acordo com o seu próprio sistema de crenças. Cada cultura possui as suas peculiaridades e modos de cuidados próprios. Tanto em uma quanto em outra cultura, o bebê tende a se apropriar do que lhe é ensinado, tendo o contexto o papel de dar contorno junto aos pais e demais membros da rede familiar e social. Esse fato remete à teoria de Vygotsky (1984) e Luria (1990) sobre o comportamento do homem cultural. Nesse sentido, a cultura em que cada bebê nasce norteia o seu desenvolvimento de acordo com as peculiaridades da mesma. As transformações pelas quais os bebês passam ao longo do desenvolvimento apontam as ideias dos autores sobre integração cultural dos indivíduos. A estimulação recebida no ambiente sociocultural serve de amparo e referência para a adaptação do bebê ao contexto, além de estimular seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, cultural etc.

Sobre os modos de cuidar de cada membro do casal parental, no geral, nas famílias monoparentais as mães tendem a ser as principais responsáveis pelos cuidados com o filho/a, ressaltando a ausência ou negligência da figura paterna em relação à parentalidade. Algumas situações como brigas na justiça por pensão, ausência afetiva da figura paterna e divisão das tarefas parentais com a mãe (avó da criança) e/ou irmãs e/ou filho mais velho podem ocorrer. Assim, os cuidados acabam por ficar sob gerência da figura parental feminina, sendo o pai a figura coadjuvante ou ausente. Há casos em que as mulheres constroem uma rede de apoio externa com vizinhança, professores e funcionários da escola em que a criança estuda, ampliando a cápsula protetora. Além disso, é possível observar que há uma tendência à *matrigestão*, em que a figura feminina ocupa o principal lugar de cuidado com as crianças.

Concomitantemente, os aspectos emocionais envolvidos na parentalidade podem propiciar um ambiente suficientemente bom e promotor de boa saúde emocional para os filhos. Nesse sentido, os pais ou cuidadores contribuem para a construção no indivíduo de habilidades emocionais fundamentais para as demais relações sociais e possibilitam o desenvolvimento da maturidade emocional (Winnicott, 1958). Nas metas e práticas de cuidado, além de crenças sobre cuidados, estão imbricados os aspectos emocionais das figuras parentais. Do mesmo modo, as crenças, os valores, as concepções dos pais ou cuidadores sobre infância, desenvolvimento e educação são parte das etnoteorias parentais que se

desenvolvem e se organizam com base no contexto sociocultural. O ambiente físico e social, família, contexto político, cultural e as práticas de cuidado e educação junto as *etnoteorias* parentais são os componentes que fazem parte do Nicho de Desenvolvimento (Harkness e Super, 1994), ou seja, trata-se da imbricação entre desenvolvimento e contexto (ambiente físico e social), a psicologia dos cuidadores e as práticas de cuidado. Porém, alguns fatores podem funcionar como facilitadores ou dificultadores em relação à qualidade das relações familiares, à parentalidade e para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. De acordo com Lins, Oliveira e Alvarenga (2018), aspectos como situação de vulnerabilidade social, com baixa renda, baixa escolaridade, ocupação dos pais e número de filhos aumentam as chances dos pais apresentarem dificuldades nas tarefas ligadas à parentalidade, com tendência a padrões de responsividade e práticas educativas parentais menos eficazes e mais coercitivas. Já em famílias com maior escolaridade e maior nível socioeconômico, os pais tendem a utilizar menos práticas coercitivas e a valorizar mais a autonomia e independência dos filhos como meta de socialização. Com base nesses estudos, pode-se inferir que as crenças parentais vão direcionar as metas e as práticas de cuidados, de modo a reverberar nos projetos educativos dos filhos. Porém, no caso das crianças negras, fatores interseccionais devem ser levados em consideração como atravessamentos importantes que vão nortear a trajetória de desenvolvimento dos infantes e adolescentes. Além de outras formas de cuidar como as filosofias africanas podem estar presentes nas crenças parentais e práticas de cuidado das famílias negras, podendo ser considerado também resquícios de continuidade, como a pedagogia KINDEZI.

### **2.3.1. A pedagogia KINDEZI como arte Kôngo de cuidar de crianças**

Nas culturas africanas, em geral, a tarefa de cuidar de um ser humano é a mais importante responsabilidade da civilização africana. De acordo com a Pedagogia Kindezi, dos autores K. Kia Bunseki Fu Ki.Au e A.M. Lukondo-Wamba (2017), cuidar de crianças é uma das tarefas mais importantes da comunidade em que todos se empenham em exercer esse cuidado e é considerada uma arte antiga entre os africanos.

É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente, Kinzungidila, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. A palavra “Kindezi”, um termo da língua “Kikôngo”, deriva do verbo raíz, que significa desfrutar de, tomar e dar cuidados especiais. Cuidar de crianças, ou seja, dar cuidados especiais. É, antes de tudo, uma forma de transferir padrões sociais para os membros mais jovens da comunidade (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, p.07, 2017).

Em segundo lugar, a orientação da criança para a vida envolve direcionamentos bem determinados e em consonância com as normas e valores comunitários. A concepção dos Kindezi/Kindesi pode variar entre sociedades, refletindo os sistemas individuais e os seus valores. Os Kindezi como a arte de cuidar de crianças, proporciona a oportunidade de testemunhar uma experiência pessoal ao longo do processo de desenvolvimento do estágio mais delicado da vida: a infância. Entre os povos africanos e no Kôngo, em específico, cuidar de crianças é considerado um método terapêutico e “uma experiência requerida por todos os membros da comunidade no mundo africano, independentemente de seu estado físico” (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, p.05, 2017). Para jovens babás, o Kindezi é visto como uma pré-adaptação social para responsabilidades futuras, como paternidade e maternidade. Para casais sem filhos, cuidar de crianças da comunidade (família extensa) é uma forma de preparação para cuidarem dos próprios filhos. Para os idosos, cuidar das crianças da comunidade auxilia-os a lidar com seus diversos problemas sociais, psicológicos e/ou gerontológicos. Assim, “compreender o dingo-dingo (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos e mais importantes na compreensão do valor e respeito da vida” (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, p. 05, 2017).

Durante o período pré-colonial, a mulher africana sempre esteve envolvida em quase todas as atividades da vida, seja social, econômica ou militar, como general no exército, a exemplo de Nzing'a Matâmba e VitaKimpa no antigo Reino do Kôngo, que, como generais do exército, lideraram a guerra anticolonial. Assim, elas precisaram trabalhar nas guerras e nas lutas anticoloniais, quando se intensificou o Kindezi, tornando-se comum durante esse período e perpetuou ao longo das gerações. Mesmo diante das mudanças, tanto na sociedade quanto na cultura africana, os valores de Kindezi são importantes e transmitidos. Segundo Fu Ki.Au e Lukondo-Wamba (2017),



a arte de cuidar de crianças, sâla kindezi, não é instintivamente adquirida como alguns poderiam assumir ou fingir. Dingo-dingo diena é um processo pelo qual se descobre o mistério do crescimento humano e atinge a total compreensão da psicologia da criança. Através do cuidado com crianças, uma pessoa aprende a maravilhosa habilidade de ser responsável por outra vida e de como transformar-se através de um novo “padrão de vida”. Um “padrão de vida” é um modelo através do qual os valores culturais são transmitidos de geração em geração (p.06, 2017).

Um dos princípios que rege a comunidade africana está contido no provérbio africano - ‘Kimbuta kia muntu, bônso kimuntu, ga mataba’ - e quer dizer que a liderança, assim como a personalidade de uma pessoa, tem suas raízes na infância. Os pais e as mães africanos possuem o entendimento de que a infância é uma das etapas mais importantes da vida e que merece cuidados protetivos para a formação do adulto, sendo este entendimento “a base que determina a qualidade de uma sociedade é a principal razão que induziu as comunidades africanas a fazerem da Kindezi uma arte, ou Kinkete, a ser aprendida por todos os seus membros”. Com isso, para os Bantu, em geral, e para os Kôngo, em particular “a chegada de uma criança na comunidade é o nascer de um novo e único sol vivo” (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, p. 06, 2017). Então, faz-se a analogia da trajetória de desenvolvimento como a do ciclo solar em que o nascimento está relacionado ao amanhecer do sol. O ciclo do sol ao longo do dia simboliza a direção de crescimento e transformação do infante e o pôr-do-sol é seu ponto de maior transformação (morte). Portanto, é responsabilidade da comunidade inteira – e dos Ndezi, em particular – ajudar esse sol vivo a brilhar. Ndezi é o cuidador, aquele que pratica a arte da Kindezi. Dessa forma, em uma comunidade todos são responsáveis pelo cuidado com a criança ao longo da sua trajetória de desenvolvimento, desde o seu núcleo familiar à comunidade mais ampla, considerada como família extensa.

Assim, Mwâna mu ntûnda, zitu kia muntu mosi; ku mbazi, wa babônsono, ou seja, “uma criança no útero de sua mãe é responsabilidade de uma pessoa; uma vez que tenha nascido, ela pertence a todos (na comunidade)” provérbio Kôngo. Diante disso, pode-se relacionar algumas práticas de cuidado das famílias negras à filosofia Kindezi em que a rede mais ampla tem papel fundamental na trajetória de socialização dos filhos, como corresponsáveis pela educação e pelo

desenvolvimento da prole, podendo influenciar inclusive as crenças parentais sobre cuidados e desenvolvimento.

### **3. Eixo 2 - Trajetória de Socialização e Socialização Étnico-Racial**

O Eixo 2 é composto por três tópicos e um subtópico sobre as temáticas que envolvem a socialização e a socialização étnico-racial de crianças e adolescentes negros. No tópico 3.1, são apresentados alguns conceitos gerais sobre socialização na perspectiva do desenvolvimento humano, com os estudos de alguns autores como Heidi Keller (1998); Pessôa, Mendes e Seidl-de-Moura (2009); Bronfenbrenner (2011); dentre outros. Além disso, também são apresentadas contribuições sobre socialização de estudiosos do campo da psicanálise e da educação, como Donald Winnicott (1968, 1975) e Eliane dos Santos Cavalleiro (1999). Embora os autores escolhidos tenham pensamentos e propostas teóricas e metodológicas diferentes e, por vezes, divergentes, eles trouxeram perspectivas importantes para refletir sobre as complexidades da socialização nesse trabalho. No tópico 3.2. apresentam-se alguns aportes teóricos que versam sobre socialização étnico-racial e gênero de pesquisadores brasileiros e estadunidenses, enfatizando sobre o papel das mensagens socializadoras direcionadas aos meninos e às meninas desde muito pequenos e de como ocorrem. A cor de pele e o cabelo são fatores importantes e complexos no processo de socialização, especialmente para as meninas negras, em que a identidade étnico-racial pode ser construída pelo orgulho cultural através da estética e, também, podem ser fonte de problemas raciais diversos, como receber apelidos devido aos traços e aos cabelos afrotexturizados. No tópico 3.3. discorre-se sobre socialização nas relações raciais, colocando a criança negra no foco da discussão. Assim, o texto perpassa por conceitos sobre socialização e também sobre representações e significados do corpo negro (NOGUEIRA, 2021), sistemas de representação (BARBOSA, 1987), cápsula protetora (GOFFMAN, 1975) criada pelas famílias negras no intuito de proteger os seus membros. De forma complementar, no subtópico 3.3.1. o romance da autora estadunidense Toni Morrison é apresentado, com o enredo que envolve a formação de vínculos parentais e a socialização racial em uma família negra.

### **3.1. Trajetória de socialização na perspectiva do desenvolvimento humano**

À medida que se desenvolve, o sujeito vai se identificando com os membros da família que o acolhem, com isso vai se apropriando do seu lugar, criando vínculos e estreitando laços. Pode-se afirmar, então, que um vínculo é sempre social, que ocorre a partir da relação com o outro. Esta é estabelecida de maneira particular, pois cada vínculo formado entre indivíduos possui particularidades da relação. Mas, as primeiras referências do indivíduo são os pais ou seus cuidadores primários, sendo que com eles ocorre o estabelecimento dos primeiros vínculos. O vínculo com os pais ou cuidadores e demais membros familiares vai se consolidando à medida que os encontros acontecem. Segundo Bandeira (2009), “apego e investimento parental estão diretamente relacionados, já que é a partir dos sinais que o bebê emite e da resposta dos pais a esses sinais é que se irá formar o vínculo afetivo” (p. 40). Segundo a autora, percebe-se que os bebês humanos possuem habilidades que lhes permitem iniciar interações sociais logo após o nascimento, buscando geralmente os pais como cuidadores para garantir a sua sobrevivência. Os genitores desempenham um papel crucial ao investir em sua prole, garantindo a sua sobrevivência de modo que possam alcançar a idade adulta, podendo reproduzir. Sendo assim, a relação dos pais com a criança, desde o princípio, está implícita de mensagens, algumas mais e outras menos compreensíveis, que serão ou não assimiladas ao longo da evolução do indivíduo e, em tese, é o cenário ideal para que o vínculo se estabeleça.

De acordo com Pessôa (2009), o contato da criança com os membros e sua comunidade linguística propicia o desenvolvimento de sua linguagem e cognição. Pessôa, Mendes e Seidl-de-Moura (2009), complementam tal ideia, chamando a atenção para a importância de se pensar o desenvolvimento humano sob uma perspectiva sociocultural, evolucionista e interacionista. Ademais, é preciso observar o papel do contexto no desenvolvimento humano. Desse modo, os contextos interativos, além de promoverem a construção de vínculos, auxiliam o desenvolvimento da linguagem inicial do bebê, especialmente através da fala da mãe. Nessa perspectiva, Seidl-de-Moura (2009), considera que a interação entre mãe e o bebê é o palco para o desenvolvimento, mas, segundo a autora, essa é uma via de ‘mão dupla’ em que há reciprocidade e adaptação mútua, uma vez que o bebê

participa ativamente da interação. A autora também considera o papel da cultura, pois é através do contexto cultural que as características individuais da criança vão se estabelecer.

Para Keller (1998), o ser humano é o único animal no mundo que necessita de cuidados por um período mais longo de tempo, incluindo infância e juventude, ao mesmo tempo em que existe uma predisposição nas relações para o cuidado com o outro. Porém, há uma relação dialética entre o indivíduo e o ambiente, sendo que ambos são afetados mutuamente por essa relação. Nesse sentido, os cuidadores, enquanto receptores, possuem a missão de acolher, cuidar, gerir e direcionar o desenvolvimento físico e emocional da prole, tendo como base a predisposição para o cuidado. O ambiente em que acontecem as trocas com a criança é dinâmico e pode mudar em consequência de grandes acontecimentos sociais. Com isso, os fatores contextuais influenciam nessas consequências, pois o indivíduo está em constante interação com o outro e com o ambiente. Assim, os pais, ou os cuidadores que assumem a função parental, precisam estar atentos a essas mudanças e serem flexíveis em relação às mesmas, dando contorno e segurança ao desenvolvimento saudável do filho. Além dos pais e demais membros familiares, o meio social em que nasce o bebê também o influenciará de algum modo, ampliando assim, seu repertório de comunicação e de socialização. A pesquisadora enfatiza que a infância é a fase de construção da matriz social primária, em que a criança ainda está em fase de recepção e dependerá sumariamente do *background* cultural que a recebe. Ela chama a atenção para o papel do contexto, enfatizando que o contexto ocidental é diferente do contexto não ocidental, sendo que esse fator vai orientar a trajetória de socialização do indivíduo em desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento, apresentado por Keller (1998), está relacionado “a aquisição ativa/construtiva da informação ambiental organizada através de tarefas desenvolvimentais para as quais o indivíduo está biologicamente predisposto” (p. 13). Keller e Eckensberger (1998), dividiram o curso do desenvolvimento em três fases funcionais, desde o nascimento até a vida adulta:

- 1 - fase de recepção (0 - 2/3 anos);
- 2 - fase de aquisição (fim da fase de recepção até a entrada na puberdade);
- 3 - fase de transformação (entrada na puberdade até a reprodução).

Na maioria das culturas, a idade entre 2 e 3 anos é considerada como uma transição desenvolvimental, pois campos sociais, além do grupo social de origem, são abertos. Na fase de recepção, é quando se estabelece a matriz social básica/primária. Os pais/ cuidadores são os responsáveis pelos cuidados com a criança e toma as rédeas, sendo eles que conduzem o *script*, a trajetória social, as escolhas nos modos de cuidar, atividades, cenários (irão definir as condições ambientais para que ocorram as experiências de socialização), normas e regras etc. O cenário (*setting*) social pode ser classificado ainda com base em dois critérios: meio social e estrutura atencional. A depender da cultura, na estrutura atencional será privilegiado o modo de cuidado com troca comportamental exclusiva, em que a atenção do ambiente é voltada exclusivamente para a criança, com a autonomia sendo estimulada precocemente. Em outras culturas não ocidentais, o critério da estrutura atencional dominante será o cuidado co-ativo em que há a distribuição da atenção em diferentes focos. O contexto de cuidado pode ser qualificado como múltiplo, em que há mais pessoas para interagir com a criança ou contexto de cuidado diádico, quando privilegia mais a relação entre mãe e bebê. Porém, independentemente do contexto cultural, as mães são figuras significantes no início da vida do bebê (KELLER E ECKENSBERGER, 1998).

Keller (1998) apresenta as características dos dois caminhos desenvolvimentais, não ocidental e ocidental. Na fase de recepção, a tarefa principal é a de aquisição de uma matriz social. Nas culturas não ocidentais, os mecanismos de recepção utilizados serão: contato corporal extenso e maternagem extensa. Os resultados dessa fase serão a regulação pelo outro, com uma relação mãe-criança simbiótica, tendo como consequência o *self* como co-agência (relacional). Nas culturas ocidentais, os mecanismos serão interação distal extensa e ritmo diurno precoce, tendo como resultados a regulação pelo *self* precoce, com uma relação mãe-criança mais descentrada, tendo como consequência o *self* como agência. De acordo com os estudos de Keller e Eckensberger (1998) até o término da fase de recepção, por volta dos 2 a 3 anos de idade, os padrões sociais adquiridos se consolidam, pavimentando o caminho para futuros desafios no desenvolvimento, especialmente por meio da exploração de novos contextos.

Nessa etapa, a criança já adquiriu uma matriz social e está apta para a próxima fase e preparada para aprender novas habilidades. Assim, ela já

desenvolveu o conceito de *self* e relação, formando a organização básica da personalidade, indo para a fase de aquisição. Nessa fase, a criança desenvolverá domínios e competências, maturando os mecanismos de aquisição necessários para o desenvolvimento das estruturas cognitivas de aquisição e processamento de informação. A próxima fase é a de transformação cujo objetivo é a preparação cultural para a definição do adulto. Assim, na fase de aquisição, a tarefa principal é aquisição de competência. Nas sociedades não-ocidentais, o mecanismo de aprendizagem é sobre observação auto responsável e a cultura é utilizada como conteúdo da aprendizagem. Como resultado se tem o conhecimento compartilhado, a inteligência como harmonia social e contribuição precoce à renda familiar. Como consequência se tem a formação da identidade como pano de fundo (secundário). Nas sociedades ocidentais os mecanismos utilizados envolvem a aprendizagem outrem-responsável através da instrução e a aprendizagem de técnicas culturais, tendo como consequência a identidade como figura (principal) (KELLER, 1998).

Diferentemente das fases anteriores que não há grandes diferenças em relação à duração nas diferentes culturas, a depender da cultura e das condições econômicas, a fase de transformação terá período mais curto ou mais longo. Em sociedades com restrição econômica, o indivíduo em desenvolvimento com nível educacional básico é considerado apto a colaborar economicamente com a família. Um outro marcador é o início da reprodução, podendo ser, a depender da cultura, mais ou menos junto com a entrada na puberdade, sendo que o nascimento do primeiro filho define o início da vida adulta. Em condições mais abastadas, a adolescência é uma fase de aprendizagem por um tempo mais longo. A reprodução representa um evento auto selecionado, sendo mais comum mães primíparas aos 40 anos ou mesmo mais velhas. Desse modo, na fase de transformação tem-se a tarefa de aquisição de autoconceitos. Nas sociedades não ocidentais há o mecanismo de co-construção de normas e valores culturais tradicionais. O resultado é a formação familiar precoce e a consequência é o *self* como identidade grupo-relacionada. Nas sociedades não-Occidentais, o mecanismo é a definição individual de normas e valores tradicionais. O resultado é a moratória educacional e a consequência é a formação do *self* como identidade individual. No modelo de socialização adotado pelos pais, está contido as metas e práticas de cuidado, bem como os projetos

educativos que eles irão estabelecer para os filhos. É importante enfatizar que em todas essas fases o brincar tem um papel crucial na trajetória de desenvolvimento da criança.

Sob o olhar psicanalítico, Winnicott (1975) enfatiza que o brincar está atrelado à cultura, sendo que o ato de brincar está conectado a atividades como jogos e inclui elementos como a imaginação ativa, onde se procura deliberadamente utilizar elementos surpreendentes provenientes da imaginação. Os brinquedos e o ato de brincar, juntamente com os fenômenos transicionais, constituem a base para a experiência cultural como um todo, promovendo um espaço potencial para a criança em desenvolvimento. Brincar é indicativo de saúde, pois promove o amadurecimento e facilita a comunicação da criança com o seu entorno. Essa prática está associada à comunicação, pois oferece uma representação tangível do mundo interno, das percepções e dos sentimentos da criança. Assim, a exploração do eu (*self*) encontra-se no ato de brincar, no qual o indivíduo emprega a criatividade (associada à vitalidade e à realidade externa, não apenas à produção) e manifesta sua personalidade integral. Em outras palavras, a descoberta do *self* só é possível por meio da expressão criativa, sendo a criatividade uma característica de pessoas saudáveis, enquanto a submissão é considerada prejudicial. Segundo Winnicott (1968), a vivência cultural tem início no ato de brincar e abrange todos os elementos que constituem a herança humana. O autor acrescenta que a experiência cultural não está enraizada na realidade psíquica individual, pois trata-se de uma realidade compartilhada. Da mesma forma, não é possível situá-la exclusivamente nas relações externas, pois a origem da experiência cultural reside no espaço potencial entre a criança e a sua mãe, ou seja, seu cuidador primário, quando a vivência proporciona à criança a confiança de que a mãe estará presente caso ela necessite de sua presença e cuidados. O cuidador inicial do bebê, comumente referido como "mãe" em grande parte de seus escritos, desempenha o papel de um espelho para a criança. Através do olhar, a mãe reflete de volta para o bebê a própria imagem do *self*. Ou seja, quando o bebê direciona seu olhar ao rosto da mãe, ele é capaz de enxergar a si mesmo, percebendo, por meio da expressão materna, seus próprios sentimentos. Isso implica que, ao ser visto de maneira que o faça sentir-se reconhecido, o bebê se sente encorajado a continuar estabelecendo contato visual. Diante disso, pode-se relacionar o brincar como sendo um espaço



potencial de compartilhamento de experiências, de reconhecimento e de reciprocidade em que a criança pode estabelecer vínculos sociais.

Compreendendo esse cenário epistemológico presente na vastidão dos estudos sobre o desenvolvimento humano, tem-se ainda os estudos científicos sobre ecologia do desenvolvimento humano de Urié Bronfenbrenner, enfatizando a abordagem sistêmica do modelo bioecológico. Nesse modelo, o pesquisador apresenta uma abordagem de acomodação progressiva e mútua entre um ser humano e o seu ambiente, em que atravessa e é atravessado pelos acontecimentos do contexto em que está inserido, desde o contexto primário (família, vizinhos e parentes, por exemplo) aos contextos mais amplos (como escola, sociedade e cultura, por exemplo). Mas, o ser humano em desenvolvimento é ativo nesse processo em que afeta e é afetado, direta e/ou indiretamente, pelos acontecimentos ao seu redor, pelas relações que estabelece e também pelos acontecimentos do contexto mais amplo. Os conceitos formulados pelo autor para explicar os diversos sistemas, nos quais o indivíduo em desenvolvimento está inserido auxiliam na compreensão da complexidade envolvida no processo de desenvolvimento, quando se trata da relação indivíduo-contexto. Tais conceitos são fontes importantes de suporte na tentativa de explicar, de forma técnica e científica, os complexos emaranhados, visíveis e invisíveis, que envolvem os cuidados (reais e simbólicos) com uma criança, sabendo-se que, em maior ou menor grau, recebem influências socializadoras que as ajustam, mais ou menos, aos padrões da sociedade. O autor enfatiza que o indivíduo em desenvolvimento está inserido em seu contexto, entrelaçado a alguns sistemas interligados, do mais próximo (microsistema) ao mais distante (exossistema), perpassado pelo sistema intermediário (mesossistema) que operam dentro de um macrossistema que envolve crenças dominantes e ideologias. Pode-se supor então que, estas estão fixadas na estrutura social e reverberam nas relações institucionais e interpessoais.

A criança e o adolescente fazem parte do microsistema familiar e do microsistema escolar, estabelecendo relações distintas em cada um desses sistemas com seus cuidadores e professores, sendo estes os responsáveis diretos pela criança. Essas relações têm impactos variados em seu desenvolvimento e na maneira como ela se posiciona no mundo. A instituição escolar é um ambiente crucial para o desenvolvimento das crianças, sendo este o lugar que os infantes passam grande

parte do seu tempo. É importante focar nas interações ocorridas nesse meio, nas relações estabelecidas com as famílias e nas estratégias adotadas para envolver os pais e os cuidadores na educação escolar dos filhos.

Bronfenbrenner (2011), enfatiza que desde o início do desenvolvimento essa interação entre ambiente e organismo acontece, constatando que “a interação implica uma atividade bidirecional” (p.202), sendo o contexto modelado pelo organismo, onde interno e externo se comunicam fazendo parte de um processo. Esse processo é bidirecional e acontece ao longo do tempo, a partir da interação entre fatores internos (genótipos) e externos (fenótipo), sendo necessário mecanismos de intervenção que possam fazer a conexão interior-exterior, somado às predisposições genéticas humanas. Precisam ocorrer por longos períodos em uma base regular de tempo, de forma duradoura e persistente, acontecendo no ambiente imediato, recurso este nomeado pelo autor de processo proximal. Assim, “à medida que elas ocorrem em um determinado ambiente durante o tempo, os processos proximais são postulados como os mecanismos pelos quais os potenciais genéticos humanos são efetivados para permitir o funcionamento psicológico” (p.202). Pode-se pensar então, que fatores externos (fenótipos) como a cor de pele trazem demarcações, que podem ser estereotipadas e definidoras de corpos negros, que poderão fazer parte dos mecanismos de intervenção. Desse modo, atravessam o processo de comunicação e de conexão entre interior-exterior, afetando o funcionamento psicológico, podendo com isso provocar distorções e complicações no processo de constituição da identidade, por exemplo. Seguindo essa lógica e levando em consideração o contexto social e cultural brasileiro, o fator fenotípico (cor de pele) pode causar diversos danos emocionais e psicológicos ao processo de socialização do indivíduo em processo de desenvolvimento.

Embora leve em consideração o contexto e os aspectos sociais e culturais em que o indivíduo em desenvolvimento está inserido, no geral, as pesquisas dos estudiosos referenciados não ocorreram de forma racializada e interseccional, ou seja, levando em consideração os aspectos de gênero, raça e classe social como fatores moderadores das relações. Ademais, os aspectos raciais e a característica peculiar da sociedade brasileira estruturada no racismo e na falsa ideia de democracia racial não foram levados em consideração em tais pesquisas. Porém, esses achados também servem de parâmetro para o entendimento mais amplo dos

conceitos formatados pelos pesquisadores do desenvolvimento humano e da psicanálise, ainda que as teorias apresentadas tenham divergências entre si.

Por fim, se antes, a sociedade brasileira era organizada pela dinâmica da sociedade escravocrata - Casa Grande (senhor) e senzala (escravizado) - no pós-abolição (1988), as relações socioeconômicas se modificaram. Porém, a lógica perpetuou-se, inserindo a grande maioria da população negra (ex-escravizados), na sociedade de classes sociais, mas em contexto de pobreza e privação. Assim, molda-se uma classe social pobre e trabalhadora em um código moral hierárquico, tendo o sistema patriarcal operando como modelo de moralidade familiar e referência simbólica para os pobres. Tal condição norteia os caminhos dessa população não somente em termos econômicos, mas também de moralidade, casamento, construção de família, criação dos filhos, bem-estar, moradia, religião, escolaridade, etc. Se a condição econômica dos negros muda, o que mais muda? No caso da presente pesquisa, o *background cultural* dos sujeitos é a sociedade brasileira, com o mito da democracia racial atravessando os indivíduos negros e todo o seu entorno, inclusive a formação do seu núcleo familiar e, conseqüentemente, afeta a construção da matriz social primária dos sujeitos investigados. É nesse contexto interativo e dentro dessa comunidade linguística que a criança negra vai se desenvolver e construir seus vínculos primários e os demais vínculos, desde a fase de recepção, considerando o fator étnico-racial como fazendo parte de sua socialização.

### **3.2. Trajetória de socialização: alguns aportes sobre socialização étnico-racial e gênero**

A socialização racial é repleta de nuances e complexidades, sendo uma chave importante para as práticas parentais promoverem o desenvolvimento positivo de crianças e jovens negros, uma vez que auxiliam a protegê-los de experiências que envolvam racismo. Mensagens sobre socialização racial são enviadas a todo tempo pela mídia, pares e membros familiares, estabelecendo o que é belo, aceitável, desejável e também o que não é. Ao longo da história, a sociedade brasileira estabeleceu um padrão de beleza espelhado nos moldes europeu, em que a beleza ideal traz o padrão branco de existência, desde atributos físicos ao modo de levar a vida, sendo a pessoa branca modelo ideal a ser alcançado. Tal fato, teve a colaboração dos meios de comunicação e as mídias em geral como reforçadores

desse padrão. Porém, nos últimos anos, alguns adventos de exposição positiva dos feitos dos negros, promovidos pelos movimentos sociais, criadores de conteúdo na internet e comunicadores negros, ampliaram a propagação de informações sobre a história, a beleza e a cultura negra nas mídias sociais, consequentemente, ampliaram as possibilidades de socialização racial para as pessoas negras. Em 2020 foi possível ver a eclosão mundial de eventos antirracistas após a morte do afro-americano George Floyd, nos EUA, chamando a atenção para os problemas causados pelo racismo sistêmico presente na estrutura social que, consequentemente, atravessa as relações em diversas instâncias. Todos esses adventos, positivos e negativos, possibilitaram aos negros acessarem informações e mensagens de socialização racial que ficaram por muito tempo subentendidas, como em situações vivenciais que envolvem racismo, por exemplo.

O conceito de socialização racial é amplo, bem como o de socialização étnica e não há um consenso entre os pesquisadores sobre o melhor uso de um ou de outro, pois parecem se sobrepor. Hughes et al (2006) apresentam as diferenças entre socialização racial e socialização étnica. De acordo com os autores, os termos socialização racial e socialização étnica são amplamente usados pelos adultos para transmitir informações sobre raça e etnia para as crianças. Historicamente, esses termos têm sido aplicados para fenômenos diferentes em grupos distintos. Eles utilizam a referência de algumas pesquisas sobre socialização racial realizadas pelos estudiosos (BOYKIN & TOMS, 1985; PETERS, 1985, 2002; SPENCER, 1983; SPENCER & MARKSTROM-ADAMS, 1990; TATUM, 1987; THORNTON ET AL., 1990) para entender como os pais afro-americanos mantêm a autoestima saudável dos filhos e como os preparam para perceber as barreiras raciais impostas pela estratificação racial nos Estados Unidos. Bem como utilizam como referência as pesquisas sobre socialização étnica originadas de experiências de grupos de imigrantes - Latino, Asiático e (menos frequentemente) africanos e caribenhos - nos Estados Unidos. Essas pesquisas têm focado amplamente em compreender sobre a permanência cultural, afiliação em grupos e conquista da identidade das crianças diante da pressão para assimilarem à sociedade dominante (KNIGHT, BERNAL, COTA, ET AL., 1993; KNIGHT, BERNAL, GARZA, ET AL., 1993; OU, Y.-S., & MCADOO, H. P., 1993; QUINTANA & VERA, 1999). Atualmente, no entanto, esses dois conceitos se sobrepõem consideravelmente,

adverte os autores. Embora o termo socialização racial seja ainda usado quase que exclusivamente em pesquisas com afro-americanos, refletindo construções profundamente arraigadas das relações raciais nos Estados Unidos como um problema de negros versus brancos, essa conceituação atual inclui exposição a práticas e objetos culturais, esforços para incutir orgulho e conhecimento sobre afro-americanos, discussões sobre discriminação e como lidar com isso e estratégias para ter sucesso na sociedade tradicional. O termo socialização étnica é atualmente aplicado em pesquisa sobre vários grupos étnicos e abrange o mesmo território conceitual.

No Brasil, França e Silva (2021) realizaram uma revisão da literatura sobre socialização étnica desde a década de 1940 até a atualidade, publicados no livro *A psicologia social do desenvolvimento nas relações raciais e racismo*, sendo que o material produzido levou em consideração os estudos afro-americanos sobre socialização étnico-racial, unindo assim duas áreas do conhecimento: a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento humano. De antemão, pode-se afirmar que a criança é um indivíduo pertencente a um grupo racializado. Ela possui a natureza de aprendiz ativo nesse estágio e está em fase de formação de seus julgamentos em relação a si mesma e aos outros grupos, podendo ser afetada diretamente como vítima ou, ao observar, identificar-se com a vítima de seu próprio grupo. Assim, por meio das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente das teorias relacionadas à compreensão do mundo social pela criança, aliadas aos *insights* da Psicologia Social sobre a dinâmica intergrupal, os autores buscaram esclarecer como a criança, ao progredir em seu desenvolvimento cognitivo e social, elabora significados referentes às relações entre diferentes grupos étnico-raciais. Os autores definem socialização étnico-racial como os recursos utilizados pelos cuidadores e agentes de socialização (como televisão, literatura infantil, brinquedos e materiais didáticos, por exemplo) para promover conscientização para as relações étnico-raciais que envolvem pertencer a um grupo étnico-racial, oferecendo estratégias proativas e protetivas diante do preconceito contra grupos estigmatizados, de forma que as crianças possam se proteger e criar estratégias diante do preconceito e situações que envolvem racismo. Porém, a idade da criança desempenha um papel significativo nas mudanças cognitivas, facilitando uma compreensão mais aprofundada do significado do pertencimento grupal. À

medida que a criança cresce, suas experiências sociais se expandem. Nesse contexto, pais com filhos pequenos tendem a abordar menos questões raciais do que pais de filhos mais velhos, presumindo que os pequenos possuem maturidade cognitiva limitada para compreendê-las. Porém, na adolescência, as discussões sobre questões raciais entre pais e filhos tornam-se mais frequentes, pois essa fase é marcada por uma maior conscientização da identidade étnica e pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas mais refinadas para refletir sobre experiências de preconceito vivenciadas.

No caso das famílias afro-americanas, as práticas de socialização entre gerações são mencionadas como variadas com base no perfil demográfico do bairro em que a família está localizada. Em bairros etnicamente diversos, as famílias têm a tendência de transmitir aos seus filhos orientações relacionadas à preparação para lidar com situações de preconceito e discriminação. Por outro lado, famílias de imigrantes que residem em bairros etnicamente homogêneos geralmente optam por enfatizar mensagens que promovem o orgulho cultural. Com base nisso, pode-se pensar que no caso do Brasil, possui aspecto geográfico e de classe social que são mediadores significativos de separação racial, sendo que nas classes mais pobres e periféricas tendem a ter mais pessoas negras e vivências mais equânimes do que nas classes médias e mais abastadas dos centros urbanos. Aliado ao fator classe social tem-se o contexto sócio-histórico de miscigenação racial que incentivou o branqueamento da população, concomitantemente ao mito da democracia racial, propondo que a sociedade brasileira é composta por diferentes raças convivendo em harmonia, turvando assim as tensões raciais nas relações sociais.

Ao discorrer sobre etnicidade e negritude, Sansone (2004) apresenta as complexidades envolvidas no conceito de etnicidade no contexto brasileiro. O autor enfatiza que a identidade étnica no Brasil é um constructo social que vai diferir nos diferentes contextos e os marcadores étnicos são “ambíguos”.

No Brasil, a partir dos anos trinta, as relações raciais centraram-se no mito da democracia racial (atualmente, da morenidade, celebração do mestiço de tez clara como síntese da “raça brasileira”) e nas relações raciais ambíguas. O que pretendo dizer com ambíguo é uma certa informalidade no contato social e nas relações com pessoas de cor e classes diferentes, bem como uma ausência de distinções raciais claras — em contraste com os países mais “avançados”, a começar pelos Estados Unidos, que

supostamente são mais “racionais”, e onde a “raça” e a etnicidade tendem a se organizar em moldes mais distintos e mais claros. Naturalmente, a maneira como os membros dos diferentes grupos sociais vivencia o mito da democracia racial ou a celebração da morenidade nem sempre é a mesma (SANSONE, 2004, p.11).

O autor enfatiza que, infelizmente, em certas circunstâncias, as estratégias individuais estão vinculadas a tentativas problemáticas de modificar a aparência física negra na vida cotidiana, como por exemplo, alisar o cabelo. Essas práticas se baseiam na premissa de que, na sociedade brasileira, há uma incompatibilidade fundamental entre ser negro e desfrutar de prestígio social. Há ainda uma celebração do hibridismo e da miscigenação pelas culturas acadêmicas e populares em que as pessoas aparentemente não notam as discrepâncias raciais e nem as consideram significativas. Por outro lado, embora seja verdade que a identidade étnica possa facilitar a ascensão social, muitos dos brasileiros frequentemente negligenciam que essa identidade pode estar ligada à mobilidade social e à "modernidade" de várias maneiras, sem seguir critérios universais. O exemplo do Brasil destaca de maneira enfática que a identidade étnica é um construto social contingente, variando de um contexto para outro.

Esses estudos apontam para a complexidade envolvida na socialização étnica em contexto brasileiro, atravessado pela sócio história, miscigenação, mito da democracia racial e globalização. Porém, deve-se enfatizar que o contexto brasileiro sofreu modificações significativas, especialmente a partir da aplicabilidade de políticas públicas de educação nos anos 2000 e, posteriormente, o acesso às redes sociais como instrumento informativo sobre questões raciais e empoderamento negro e feminino. Os meios midiáticos de produção de conteúdo auxiliaram na quebra da bolha de orgulho racial e foram importantes meios de comunicação sobre as dinâmicas das relações raciais e outras informações relacionadas a raça e racismo que puderam fomentar o orgulho racial e promover a construção de uma identidade racial mais positiva, como uso de cabelos e de roupas com referências às culturas africanas.

Em meio a isso, ressalta-se a existência da Lei 10.639/03 (alterada pela Lei 11.645/08) no Brasil, como uma tentativa de incluir socialização étnico-racial no ambiente escolar. Através da legislação e diretrizes que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas,

públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A implementação dessa lei nas escolas é uma tentativa de promover conhecimento das temáticas que envolvem História e Cultura Afro-Brasileira, na tentativa de ser um mecanismo propiciador de socialização étnico-racial. Assim, “o conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

As complexidades da socialização racial e étnica se ampliam quando atravessadas pelo gênero. É importante mencionar que o gênero é um fator crucial e moderador no processo de socialização racial e os membros familiares podem ser as principais fontes de mensagens sobre cor de pele e cabelo, além das mensagens comunicadas pelos pares e pela mídia. Foi o que demonstrou um estudo sobre socialização racial de gênero entre mulheres negras realizado por Davis Tribble et al (2019). Considerando o papel de raça e de gênero nas experiências do dia a dia, os pesquisadores utilizaram estudos que buscaram compreender a socialização racial de gênero de homens e mulheres afro americanos. Com base na combinação entre a abordagem teórica de socialização racial tradicional (HUGHES ET AL, 2006) e a teoria da interseccionalidade de Crenshaw (1989), os autores buscaram compreender quais foram as experiências das mulheres entrevistadas (autodeclaradas negras – com idade entre 18 e 22 anos) em relação ao seu gênero e as suas experiências de socialização em torno da cor de pele e do cabelo. Integrando gênero com a teoria de socialização racial foi possível considerar como estas identidades, simultaneamente, contribuem para a vivência de experiências distintas de mulheres negras. Com isso, observou-se como os sistemas de opressão racial e de gênero interligados moldaram a compreensão sobre as mensagens, relativas às suas características físicas, que as participantes do estudo receberam de suas famílias e de outras pessoas. O estudo buscou examinar como esses atributos (cor de pele e cabelo) contribuem para as experiências racializadas de indivíduos negros, bem como se, essas mensagens existem dentro do processo de socialização racial, como, por exemplo, se diferente cor de pele ou estilos de cabelo podem provocar diferentes mensagens de socialização racial.



Embora a pesquisa tenha sido realizada somente com mulheres negras, os pesquisadores enfatizaram que os meninos e jovens negros tendem a receber mensagens de socialização sobre raça diferentes das mensagens recebidas pelas meninas e jovens negras. Determinados tipos de mensagens de socialização racial como as que envolvem a relevância da cor de pele, do cabelo e da beleza negra tendem a ser direcionados para as meninas e mulheres negras, sendo essas características físicas a parte principal da feminilidade e da socialização de gênero. Os pesquisadores enfatizaram que as meninas afro-americanas tendem a receber mais mensagens sobre orgulho cultural e menos mensagens sobre preconceito racial, ocorrendo o oposto com os meninos afro-americanos que tendem a receber mais mensagens sobre preconceito racial.

À título de investigação, duas questões foram feitas para as participantes do estudo: “quais mensagens as mulheres negras recebiam sobre cor de pele e cabelo dos membros familiares? Como as mulheres negras administravam e entendiam essas mensagens?” (*Grifos meus*). A partir daí surgiram três categorias principais em relação às experiências de socialização racial de gênero e colorismo: 1 – *Shades of Black/* tons de pele negra; 2 – *The Politics of Hair/* a política do cabelo e, 3 – *Ramifications and Resolution of Skin and Hair Messages/* as ramificações e resolução de mensagens advindas do cabelo e da pele.

Na categoria 1, (*Shades of Black/* tons de pele negra), diversas participantes relataram que a cor de pele fazia parte dos assuntos de família, julgamentos sociais e debates. Essas narrativas ressoam com o fardo do colorismo que as mulheres afro-americanas enfrentaram ao longo das gerações. Os resultados apontaram a hierarquia da cor, ou seja, quanto mais claro o tom de pele for, mais desejáveis socialmente essas mulheres tendem a ser. As mensagens dos familiares associam o tom de pele mais claro com mais respeito e melhores oportunidades, além de seus pais encorajá-las ao que fazer ou não fazer para manter o tom de pele desejável (ex. mais claro). Porém, há outros contrapontos mencionados pelas mulheres de pele clara entrevistadas. Segundo elas, tom de pele negra mais clara as colocam em situações em que têm as suas identidades definidas pelos outros, como pares e membros familiares quando dizem que ela é mestiça (*mixed-race*), por exemplo. Tal fato, aponta as complexidades presentes no colorismo que atravessam as experiências das mulheres negras. Nessa direção, a pesquisadora brasileira Nilma

Lino Gomes apresenta a discussão sobre corpo e cabelo como símbolos de identidade negra em salões de beleza na cidade de Belo Horizonte/ MG. Dentre as temáticas que envolvem os aspectos identitários, sociais e históricos, Gomes (2019), discorre, também, sobre como o racismo afeta as pessoas negras, inserindo-as na cúpula da branquitude, que protege apenas as pessoas brancas. Ela acrescenta as problemáticas em torno dos atributos de pessoas brancas, colocadas como padrão universal de beleza, emergindo nas pessoas negras, o sentimento contrário a todos esses atributos. Nessa lógica de busca pelo padrão de beleza universal tem-se como um dos resultados a negatividade expressa na estética negra. Assim, “quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos” (p. 15).

Na categoria 2 (*The Politics of Hair/ a política do cabelo*), as mulheres negras apresentaram seus dilemas emocionais em torno da representação social de seus cabelos, sendo que o modo como vão se vestir e usar o cabelo é influenciado pelas mensagens sobre o que é belo e aceitável advindas da família, da rede de amigos e da sociedade mais ampla. Em alguns casos, o ideal branco eurocêntrico, endossado pela família ou amigos e imposto pelas instituições, como trabalho e escola, influenciam a escolha do estilo de cabelo, sendo que certos estilos serão encorajados ou desencorajados pelos membros familiares. Dois subtemas emergiram dos dados encontrados que refletem os dilemas multifacetados e muitas vezes emocionais que cercam o cabelo das mulheres afro-americanas. Subtema 2a - *Family knows best/ família sabe melhor* – e subtema 2b - *Going natural/ usando o cabelo natural*. Em relação ao subtema 2a é basicamente como os familiares lidam com o estilo de cabelo que as entrevistadas usam ou deveriam usar, sendo por vezes encorajadas ou desencorajadas a usarem o cabelo natural ou alisado ou tranças. Algumas preocupações dos familiares como conseguir um emprego, arrumar um namorado ou ser aceita socialmente são levadas em consideração no momento da escolha do estilo de cabelo a ser usado, pois há nessa escolha mensagens que podem ser vistas de forma negativa, levando-as a não alcançarem o resultado almejado. A intervenção familiar parece ter o objetivo de proteção e busca por formas de promover sucesso na vida da jovem. No subtema 2b - *Going natural/ usando o cabelo natural* – as participantes relataram os dilemas em torno da decisão de usar

o cabelo natural, por vezes, ocasionando alguns debates, conflitos e reações negativas de outras pessoas. Para muitas dessas mulheres usar o cabelo natural estava ligado ao orgulho cultural, reivindicação de suas raízes e expressão de sua negritude, além de compreender, de uma forma mais ampliada, o que a sociedade considerava aceitável e bonito. As mesmas controvérsias e questionamentos aconteciam também em caso de não escolha pelo uso do cabelo natural, demonstrando a complexidade em torno da escolha do estilo de cabelo para as mulheres afro-americanas.

Na categoria 3 - *Ramifications and Resolution of Skin and Hair Messages*/ as ramificações e resolução de mensagens advindas do cabelo e da pele – surgiram dois subtemas: Subtema 3a: *Self-criticism*/ autocrítica e; Subtema 3b: *Reconciliation and Black girl resilience*/ reconciliação e resiliência da menina negra. Muitas participantes descreveram reação negativa para as mensagens de socialização racial sobre cor de pele e cabelo que elas recebiam, o que incluía autocrítica (subtema 3a). Algumas dessas participantes relataram conseguir chegar a lugares positivos onde abraçaram plena e orgulhosamente o cabelo e/ ou a cor de pele (subtema 3b). No subtema 3a (*self-criticism*/ autocrítica), os autores apresentaram os relatos das participantes sobre o lado negativo das decisões relacionadas ao cabelo e à cor de pele, resultando em questões com autoestima, depressão, identidade, críticas negativas recebidas de familiares, pares e namorados, inseguranças e internalização do padrão de beleza embranquecido. Algumas mulheres relataram sobre o tempo que elas gastam com essas questões, enquanto deveriam estar pensando no futuro, na carreira acadêmica e nas coisas que realmente importam. A autocrítica é resultado dessa não aceitação dos outros de seus traços e cabelo, o que afetou negativamente na vida pessoal e profissional de muitas dessas mulheres. O subtema 3b (*Reconciliation and Black girl resilience*/ reconciliação e resiliência da menina negra) apresentou os aspectos positivos que ocorreram durante o processo de reconciliação dessas mulheres com as suas características naturais (cabelo e cor de pele, por exemplo). O discurso de auto aceitação e auto amor perpassaram pelas suas falas, reconhecendo e aceitando quem se é, mesmo diante da percepção negativa dos outros. Assim, o objetivo da reconciliação era mais sobre auto amor e a maioria das mulheres reconheceram que ter auto apreciação e confiança pode motivar os outros, como seus familiares e

pares, a também apreciá-las. Pode-se pensar que a reconciliação com os traços e cabelo também são apontados por Gomes (2019), ao afirmar que “as jovens negras, nos últimos dez anos, passaram a assumir a negritude inscrita em seus cabelos como forma de afirmação identitária” (p. 16). Não somente as jovens estão empenhadas em trabalhar com cabelos étnicos, mas os rapazes também buscam cada vez mais se aprimorarem na estética negra. Além disso, há também o papel político exercido pelas meninas que “conseguem falar de forma mais direta a muitas outras jovens negras que, aos poucos, aceitam o desafio de iniciar um processo de transição capilar e assumem seus cabelos crespos” (p. 16). Processo esse que vai de encontro aos padrões estéticos hegemônicos criados e proliferados pela branquitude e pelo racismo.

A discussão que se apresenta diante dos achados dos autores foi a de que as atitudes de familiares sobre o cabelo das mulheres negras foi o componente fundamental das mensagens. Mas, também, parceiros românticos, amigos e colegas, bem como os colegas brancos, perpetuam a socialização racial de gênero e mensagens de cabelo e cor de pele que estabelecem hierarquias raciais presentes no colorismo. Advertências parentais sobre penteados são estratégias de comunicação concebidas para minimizar os efeitos do racismo e da discriminação contra mulheres negras. Porém, pode ser também o reflexo do racismo internalizado por parte de alguns familiares negros (DAVIS TRIBBLE ET AL, 2019). Esses achados corroboram estudos de Hordge-Freeman (2019) sobre características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras, em que a pesquisadora ressalta que o conjunto de características raciais influencia as interações e trocas afetivas nas famílias.

Em contrapartida, os membros familiares e outras pessoas podem encorajar o indivíduo a ter orgulho de sua cor de pele e de seu cabelo, reforçando um tipo de orgulho cultural. Essa forma de socialização racial pode ajudar a construir uma identidade racial e senso de *self* de forma mais positiva. Tais dados corroboram estudos de França e Matos (2021) sobre socialização étnico-racial e racismo realizados com estudantes cursando os anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do interior da Bahia (BA) e de Sergipe (SE). Tais escolas e os professores ao promoverem socialização étnico-racial com mensagens mais

positivas, influenciam a construção da identidade étnico-racial de forma mais positiva, especialmente dos jovens negros.

Os resultados da pesquisa de Davis Tribble et al (2019) indicam que há uma negociação das mensagens de socialização racial de gênero como parte do processo de desenvolvimento. Assim, antes de encontrar um caminho para criar uma definição pessoal para a feminilidade negra, as mulheres internalizam as narrativas negativas sobre a sua cor de pele e cabelo advindos das pessoas ao seu redor. Algumas delas relataram que há um sentimento contínuo de luta contra essas narrativas. Os relatos dessas mulheres apontam para a interseccionalidade presente em suas experiências, em que no processo de desenvolvimento da identidade há uma interdependência entre gênero, raça e etnia.

Tanto os resultados dos estudos de Davis Tribble et al (2019) quanto os estudos de Hordge-Freeman (2019), apresentaram o caráter interseccional presente no processo de socialização de filhos/as negros/ as, em que as categorias gênero e raça se inter cruzam e direcionam os modos como vai se dá a socialização, bem como atravessam a escolha do modelo de socialização racial utilizado pelos cuidadores. Os autores enfatizaram que a interpretação de mensagens como deve ou não parecer uma mulher negra não é um processo superficial, mas envolve certa complexidade. Esses estudos ampliam a compreensão de pesquisadores sobre processos de socialização de gênero e mostram evidências de que estas conversas incluem mensagens sobre aparência física e autoimagem. Sendo assim, é importante continuar identificando e usando práticas de socialização de gênero que promovam o desenvolvimento da identidade saudável e o bem-estar de mulheres negras em escolas, ambiente de trabalho e em seus lares.

Ademais, o nível educacional também pode ser preditor dos caminhos de socialização escolhidos pelos cuidadores, como evidencia a pesquisa de Barbosa (1987), segundo o qual, o fator educacional está relacionado aos modos como os cuidadores enfrentam as situações de racismo vivenciadas pelos filhos na escola, enfatizando que quanto menor o nível de escolaridade, maiores as chances de terem uma atitude mais acomodada diante da violência racial. Além disso, apresentam dados importantes para o entendimento da complexidade que envolve o processo de formação da identidade de pessoas negras, podendo os traços naturais, que

denunciam a negritude como o cabelo e o estilo, ocasionarem dilemas emocionais em torno da constituição de quem se é e problemas reais que envolvem a família e a sociedade em geral, como a escola e o trabalho. Com isso, tais estudos auxiliam a compreender a complexidade da socialização nas relações sociais quando se trata do indivíduo negro em processo de desenvolvimento, especialmente na infância.

### **3.3. Socialização e relações raciais: a criança negra em foco**

Busca-se neste tópico apresentar algumas pesquisas que entrelaçam as temáticas que envolvem socialização e relações raciais, nos contextos em que o indivíduo em desenvolvimento está inserido (família e escola). Para tanto, utiliza-se como suporte o olhar atento da psicanalista Isildinha Baptista Nogueira que perpassa pelo entendimento das representações do corpo negro, apresentado em sua tese de doutoramento sobre significações do corpo negro. Os sistemas de representações apresentados por Nogueira (1998/ 2021) parecem encontrar ressonância com a pesquisa de Barbosa (1983/ 1987) sobre socialização e relações raciais na família negra, entrevendo amplitude nos estudos sobre educação infantil de Cavalleiro (1999/ 2012). Sendo assim, compreende-se que as crianças negras são atravessadas pelos significados e significações de seu corpo desde o início do seu processo de socialização. Desse modo, os sistemas familiar e escolar são de suma importância no processo de desenvolvimento e são primordiais para o desenvolvimento saudável, porém também podem ser propiciadores de estigmas e perpetuadores da imagem negativa do que é ser negro, pois estão inseridos no sistema social e cultural brasileiro.

A cultura faz parte desse sistema em que a família e a criança estão inseridos. Na perspectiva psicanalítica, os sistemas de representações e significações estão condicionados a uma lógica que compõe o social e orienta o viver em sociedade, sendo as formas de vida social parte dos sistemas de representação. Para Nogueira (1998), “disso resulta que a vida coletiva, assim como a vida psíquica dos indivíduos, se faz de representações, ou seja, de figurações mentais” (p. 41). É nessa cultura, com suas representações, classificações e significações que a criança negra se desenvolverá.

“Quando estabelecidos os sistemas de representação, sua lógica passa a ser introjetada, pela educação, nos indivíduos, de maneira a estabelecer, nestes, semelhanças essenciais que a vida no coletivo presume e que constitui a garantia de homogeneidade para o sistema social: é o que garante o processo de socialização dos indivíduos” (NOGUEIRA, 2021, p. 41).

A introjeção dos sistemas de representação do que é um corpo negro no imaginário social será um dos componentes presentes nas interações sociais da criança negra. É nesse contexto que as suas relações se estabelecerão, perpassando pela formação de sua identidade e também na construção de sua autoimagem. Através das lentes da Antropologia Social, Barbosa (1987), discorre sobre os aspectos relativos à socialização e formação da identidade de crianças advindas de famílias negras de classe média de Campinas-SP, salientando que o processo de socialização é uma das funções mais importantes da família. O objetivo de sua pesquisa foi investigar como as famílias negras preparam seus filhos para o enfrentamento de situações racistas e também em relação aos brancos, além do mais enfatiza que a família negra precisa lançar mão de mecanismos especiais nesse processo, pois terá de preparar a criança para desempenhar papéis sociais e ainda desempenhá-los em condições especiais, pois “terá que saber ser uma criança negra vivendo entre brancos e negros” (p. 51).

Em relação ao processo de socialização, foi observado que

“a criança pequena não sofre nenhuma limitação rígida nos primeiros anos de vida, que a criança maior recebe elementos socializadores de forma circunstancial no que se refere à aquisição de valores e, ao mesmo tempo, elementos socializadores de modo formal no que se refere a hábitos de higiene e etiqueta social” (BARBOSA, 1987, p. 54).

De um modo geral, as crianças são o centro das atenções dos adultos da casa e à medida que crescem e ampliam seu círculo social passam a receber um controle mais rígido, reduzindo as atenções e agrados, passando então a receber carga socializadora para o enfrentamento da vida adulta, especialmente as jovens. Tanto na fase infantil, quanto na fase jovem, um dos aspectos mais importantes é a formação da identidade racial. Esta, não faz parte da socialização formal das famílias investigadas pela pesquisadora, sendo levada em consideração quando algum problema racial específico relacionado a cor surge. Além disso, os membros familiares não receberam esse preparo da geração anterior e acabavam por

reproduzir para a geração seguinte o mesmo modelo de socialização, carente dessas informações. Para Barbosa (1987) o não preparo das crianças muitas vezes se une ao fato de as famílias criarem uma cápsula de proteção com a vizinhança local. De certa forma, cria-se um ambiente que protege esse indivíduo em formação através de informações fornecidas pela rede em que estão inseridos. A autora utiliza o conceito de cápsula protetora do sociólogo Goffman (1975) como recurso para o retardo no preparo para os problemas raciais. O sociólogo define cápsula protetora como um modelo que

deriva da capacidade de uma família e, em menor grau, da vizinhança local, em se constituir numa cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Nesse círculo encantado, impede-se que entrem definições que o diminuam, enquanto se dá amplo acesso a outras concepções da sociedade mais ampla, concepções que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano inteiramente qualificado que possui uma identidade normal quanto a questões básicas como sexo e idade (GOFFMAN, 1975, p. 31).

Segundo Barbosa (1987),

nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e negros” (p. 54).

Quando esse círculo doméstico não consegue mais proteger o indivíduo em desenvolvimento, esse será um momento crítico, o que gera a uma experiência moral. Segundo Goffman (1975),

O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma, mas, em cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral. Assim, frequentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas. É interessante notar que, quanto maiores as "desvantagens" da criança, mais provável é que ela seja enviada para uma escola de pessoas de sua espécie e que conheça mais rapidamente a opinião que o público em geral tem dela. Dir-lhe-ão que junto a "seus iguais" se sentirá melhor, e assim aprenderá que aquilo que considerava como o universo de seus iguais estava errado e que



o mundo que é realmente o seu é bem menor. Deve-se acrescentar que quando; na infância, o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões, o estabelecimento de relações ou a procura de trabalho o colocarão, amiúde, frente ao momento da verdade. Em alguns casos, o que ocorre é uma crescente probabilidade de revelação incidental (p. 31).

Para a criança ou jovem esse momento será o ponto central da questão da identidade racial, pois tornam-se conscientes do significado de sua diferença racial e de sua relevância para as suas relações sociais futuras, especialmente quando forem confrontados com brancos. As situações concretas é que permitirão adquirir a identidade étnica, propiciada por uma experiência crítica. Como forma de ilustração, a pesquisadora apresenta a experiência de uma menina negra que foi impedida, pelas colegas, de participar de uma brincadeira onde “preto não entra”, além de ouvir xingamentos dos colegas cada vez em que comia bananas na escola. Embora não reclamasse em casa, parou de querer ir para a escola e não aceitava mais levar bananas como merenda. Somente depois de ser interpelada pela mãe é que a menina falou sobre o ocorrido na escola, assim as providências começaram a ser tomadas. A mãe então foi até a escola e conversou com a professora, pedindo a sua intervenção caso ocorresse novamente. À filha, a mãe pediu que não revidasse as agressões, pois isso demonstrava que ela era superior, sendo tratado como ignorância, o comportamento preconceituoso de alguns brancos. No que tange ao preparo para as questões raciais, depoimentos de alguns jovens e adultos apresentaram uma certa quebra com o modelo de socialização recebido, buscando uma revisão crítica da maneira com a qual foram socializados (BARBOSA, 1987).

Uma vez enfrentando o momento crítico na aquisição da identidade étnica, existe uma reformulação também nas relações de família, E, por causa da consciência de inferioridade racial e social e da previsão de futuras dificuldades, a família pode adotar ou uma atitude acomodadora, advertindo que “qualquer esforço será em vão” que não adianta estudar, pois “serviço de negro não preciso de estudo”, o que acaba por colocar obstáculos na vida dos filhos, ou procura enfrentar as situações, estimulando o estudo e exigindo um comportamento respeitável como a única alternativa capaz de trazer alguma melhoria: “se você quiser ser alguma coisa vai ter que estudar e se preparar muito mais que o branco”, que “o único modo de subir na vida é estudando” e assim por diante (BARBOSA, p. 55, 1987).

As experiências pessoais norteiam mais a orientação no processo de socialização do que outros motivos. Porém, o baixo nível educacional dos pais está mais relacionado à posição de acomodação do que os pais de nível educacional mais alto, sendo perpassado por algum momento de desânimo devido a alguma situação de racismo vivenciada. Além disso, há uma contradição entre os elementos formalmente transmitidos pelos pais aos filhos e os que são transmitidos de forma circunstancial, advindo da ambiguidade existente entre “o comportamento ideal (transmitido pela socialização formal) e o real (transmitido pela socialização circunstancial)” (p. 55). Esses elementos ambíguos provêm das dúvidas que se intensificam quando os filhos questionam a educação recebida. Por outro lado, conclui Barbosa (1987),

se a família apresenta ambiguidade no processo de socialização, a escola, outra agência importante para esse processo, simplesmente não fornece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador. Apesar de se constituir num importante espaço para a aquisição da identidade, não há nenhuma indicação de que a escola esteja preparada para lidar com todos esses problemas. Dessa forma, nosso desafio, agora, passa a ser buscar uma maneira de aparelhar a escola, os (as) professores (as) para que, de alguma forma, também possam influir no processo socializador das crianças negras, minimizando as situações traumáticas tão difíceis de serem vividas” (p. 55).

Esses achados fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre socialização e relações raciais com famílias negras, realizada por Barbosa (1983), sendo esses os resultados de pesquisa realizada no mestrado em Antropologia na USP. Os membros das famílias estudadas eram frequentadores de um clube específico para negros na cidade de Campinas, que funcionava como um lugar de encontro entre os iguais, ou seja, entre negros, pois havia heterogeneidade entre eles (origem, nível educacional, financeiro, etc). De acordo com a autora “existe uma necessidade associativa quase orgânica para a manutenção de contatos com pessoas iguais, com os mesmos problemas” (p. 30), o que pôde ser observado no comportamento “com mais desembaraço” dos frequentadores do clube. Desse modo, “a sociabilidade propiciada pelo clube desempenha um papel muito importante na vida das famílias que podem desfrutar um tipo de convivência com pessoas que tem os mesmos

problemas” (BARBOSA, 1983, p. 31). Dando a entender que esses problemas são atravessados, quiçá ocasionados, pela cor de pele.

Em um estudo sobre processo de socialização na educação infantil, Cavalleiro (1999/ 2012) apontou a importância do conhecimento sobre a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças negras na família e na escola. Segundo a autora, há uma predominância do silêncio em situações envolvendo racismo, preconceito e discriminação étnicos, demonstrando que desde a educação infantil, as crianças negras são socializadas para a submissão. O discurso do fazer profissional dos professores pesquisados destoam das ações, pois as atitudes em relação aos alunos brancos são diferentes das direcionadas aos alunos negros, atuando na “difusão do preconceito e da discriminação (...) as experiências vividas na escola – marcada por humilhações - contribuem para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo (p.47)”. Chama-se a atenção para o impacto negativo desse tratamento na formação da identidade, autoestima e autoconceito das crianças negras. No ambiente familiar, o silêncio parece ser uma tentativa de proteger a criança, tendo um lugar e intenção diferentes da escola. Desse modo,

o silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo. No lar o silêncio “silencia” um `sentimento de impotência frente ao racismo da sociedade que se mostra hostil e forte. No lar o silêncio “silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. No lar o silêncio “silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também aprende e apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização (CAVALLEIRO, 1999, p. 48).

Deve-se considerar que a introjeção de representações negativas sobre o negro atravessa o processo de reconhecimento de si do indivíduo ainda na infância, afetando o seu processo de socialização. Os estudos psicanalíticos de Nogueira (1998/ 2021) sobre representações e significações do corpo negro nos permitem apreender como estas podem ser lidas dentro e fora da cápsula protetiva apresentada por Goffman (1975). Lidando com o insistente silêncio do lar e escolar apresentado por Cavalleiro (1999/ 2012) e repercutindo no processo de socialização e formação da identidade apresentado por Barbosa (1983/ 1987). O que permite pensar sobre como esse modo de recepção da criança negra repercute em sua subjetividade e na construção da imagem de si. Esses estudos servem como aliados para a

compreensão da complexidade envolvida na socialização de indivíduos negros em processo de desenvolvimento.

### **3.3.1. Socialização racial no romance ‘Deus ajude essa criança’ de Toni Morrison**

Fragmentos do romance da autora estadunidense Toni Morrison (2018) são trazidos a título de ilustração dos constructos teóricos das pesquisas até aqui apresentadas. Embora seja uma obra que visa a ficção, as experiências vividas por mulheres afro-americanas perpassam pela estrutura social, na qual a escritora enreda a sua história. Seus textos permitem apreender como os afetos são mediados pela cor de pele, intensificados pelo colorismo, direcionando o destino relacional de mulheres negras e atravessando as suas interações no âmbito conjugal e familiar. A história narra a trajetória de desenvolvimento de Lula Ann, que desde o seu nascimento é condenada pelo seu defeito de cor que definirá os perrengues impostos ao longo do seu processo de socialização. A primeira cena traz a mãe (Mel) ainda na maternidade, descrevendo a sua reação ao receber a filha nos braços.

Não é culpa minha. Então não podem me censurar. Eu não fiz nada e não faço ideia de como aconteceu. Não levou mais de uma hora depois que tinha alguma coisa errada. Muito errada. Ela era tão preta que me assustou. Preto meia-noite, preto Sudão. Eu tenho a pele clara, o cabelo bom, o que chamam de pele oliva, e o pai da Lula Ann também. Não tem ninguém na minha família com uma cor daquela. Alcatrão é o que chega mais perto, só que o cabelo dela não combina com a pele. É diferente: liso mas ondulado, igual ao daquelas tribos nuas da Austrália. Dá pra pensar que ela é uma regressão, mas regressão pra quê? Vocês tinham que ver minha avó; ela passava por branca e nunca trocou nenhuma palavra com filho nenhum (MORRISON, 2018, p. 11).

A socialização racial da menina já se dá a priori. A expectativa da mãe era a de que a filha pudesse nascer não tão negra, apresentando seu choque diante do projeto de branqueamento que não deu certo. Afinal, onde foi que ela errou? Como pode a filha ter nascido tão escura, já que tanto ela quanto o marido possuíam a pele clara? Como pode ter nascido com traços tão negróides? A vivência dessa díade remete às pesquisas de Hordge-Freeman (2019) com famílias negras em Salvador/BA, em que expectativas raciais e estigmas raciais estão presentes na socialização da criança, antes mesmo de seu nascimento. O fator racial entra nas interações

afetivas como mais uma fonte subjacente de preocupação no âmbito familiar, intensificando as tensões raciais e as ansiedades, tanto na família quanto nas relações sociais estendidas. De acordo com a autora, “o olhar da família pode reproduzir um olhar racista, em que características raciais são identificadas, avaliadas e trocadas por recursos emocionais” (p. 53). Nesse sentido, pode-se pensar que o narcisismo primário e a possibilidade de construção da cumplicidade narcísica entre Mel (mãe) e Lula Ann (filha) ficam comprometidos ao serem atravessados pela negrura da criança e pelo olhar racista introjetado da mãe. Os afetos advindos dessa relação irão conduzir as dinâmicas afetivas no âmbito familiar.

Em uma passagem do romance, a mãe dá o seu relato sobre os afetos sentidos no primeiro contato com a filha:

Detesto dizer isso, mas desde o comecinho, no berçário, a bebê, a Lula Ann, me dava vergonha. A pele de nascença dela era clara como a de todo bebê, mesmo os africanos, mas mudou depressa. Eu quase fiquei louca quando ela ia ficando preta-azulada bem na minha frente. Eu sei que enlouqueci por um minuto porque uma vez – só por uns segundos – botei um cobertor na cara dela e apertei. Mas não consegui fazer aquilo, por mais que eu quisesse que ela não tivesse nascido daquela cor terrível. Cheguei a pensar em dar a menina pra um orfanato em algum lugar. E fiquei com medo de ser uma daquelas mães que largam o bebê no degrau da igreja (...) O que eu sei é que dar de mamar pra ela era como botar uma macaquinha chupando minha teta. Passei pra mamadeira assim que cheguei em casa (MORRISON, 2018, p. 13).

O vínculo entre mãe e filha parece ser dificultado pelas representações que a cor de pele da criança traz. A postura da mãe de não amamentar a filha demonstra o caráter evitativo do contato e do vínculo com algo que não deveria mais aparecer naquela família. As expectativas raciais não cumpridas e o olhar estigmatizado dela apresentam a sua frustração, culminando em reação emocional negativa que irá direcionar o fluxo do capital afetivo recebido pela filha. O desejo em distanciar-se da criança trazia o prenúncio das relações sociais e íntimas que a mãe estabeleceria após o seu nascimento, como a relação com o marido e a reação dele ao ver a criança.

O meu marido, o Louis, é cabineiro de trem e quando voltou da ferrovia voltou e olhou pra mim como se eu fosse louca mesmo e olhou para ela como se fosse do planeta Júpiter. Ele não era de

praguejar, mas quando falou “Minha nossa! Que diabo é isso aí?”, eu sabia que a gente ia ter problema. Foi isso que provocou tudo – que provocou as brigas entre eu e ele. Acabou com o nosso casamento. Nós passamos três bons anos juntos, mas quando ela nasceu, ele pôs a culpa em mim e tratava a Lula Ann como se ela fosse uma estranha – mais que isso, uma inimiga (MORRISON, 2018, p. 13).

Rejeição, culpabilização, separação e abandono é o resultado da vida de Mel pós nascimento de Lula Ann. O marido a abandona e a cor da filha continua promovendo situações disruptivas.

Falei pra ela me chamar de “Mel” em vez de “mãe” ou “mamãe”. Era mais seguro. Preta daquele jeito, e com o lábio grosso demais pra me chamar de “mamãe”, ia confundir as pessoas. Além disso, ela tem uma cor de olho esquisita, preto feito graúna com um tom azulado, uma coisa meio enfeitada também (MORRISON, 2018, p.14).

Os vínculos e os afetos familiares mais positivos parecem ter sido impossibilitados devido aos marcadores raciais do bebê (traços negróides da criança) e a situação que se segue é de escassez e dificuldades que mãe e filha passam a enfrentar ao longo da infância e adolescência da menina.

A socialização racial da filha é feita de forma a inseri-la em contextos em que sua cor de pele e traços negróides fossem problemáticos para a convivência social, trazendo representações opostas ao que é considerado belo, aceitável e bem quisto socialmente, ao ponto de a mãe (agora criando-a sozinha) a esconder, além de ser rígida na forma de criá-la.

“As coisas melhoraram (financeiramente), mas eu ainda tinha que tomar cuidado. Muito cuidado no jeito de criar a menina. Tinha que ser firme, muito firme. A Lula Ann precisava aprender a se comportar, a baixar a cabeça e não criar problema. A cor dela é uma cruz que ela vai carregar pra sempre. Mas não é minha culpa. Não é minha culpa. Não é” (Morrison, 2018, p. 15).

A cor de pele da criança traz consequências para todos. Para mãe que sofre com o abandono do marido, que também abandona a filha, deixando-a sem a figura paterna presente. A circulação dos afetos parece propiciar um ambiente familiar tóxico e pouco protetivo, ainda que o discurso da mãe seja o de tentativa de proteção. As constantes humilhações por conta da cor da filha e a necessidade de escondê-la do mundo (chamando-a pelo nome, ao invés de mãe, por exemplo),

parecia ser uma forma de se desvencilhar de um lugar que a denunciava e de algo que ela não tinha culpa – a cor preta da filha. A origem étnica da menina parece surgir como uma condenação, sendo vista de forma negativa e pejorativa pela mãe da criança e também pelos lugares sociais por onde circulavam. Desse modo, a socialização étnica surgia dotada de preconceitos e estereótipos, o que vai ao encontro de algumas pesquisas que investigam sobre socialização étnico-racial, crianças negras e famílias negras (BARBOSA, 1987; HORDGE-FREEMAN, 2019; FRANÇA & MATOS, 2021). Os fragmentos do romance objetiva apresentar alguns contratempos passíveis de ocorrer com crianças negras, trazendo como os marcadores raciais podem provocar reação emocional negativa nos membros familiares e no contexto em que a criança está inserida, atravessando toda a sua trajetória de socialização até a vida adulta.

## **4. Eixo 3 - Projetos Educativos**

O Eixo 3 visa compreender a percepção dos filhos/as sobre os projetos educativos pensados pelos cuidadores. Para tanto, foram elaborados quatro tópicos que discorrem sobre educação no contexto social brasileiro, com as leis e diretrizes para o ensino de cultura afro-brasileira, relações sociais na escola, letramento racial e alfabetização racial. Inicia-se o eixo apresentando os projetos educativos, dando ênfase para as complexidades envolvidas em cumprí-los, quando se trata de crianças e adolescentes negros.

### **4.1. Projetos Educativos: Perspectivas dos filhos e filhas**

As crianças parecem ocupar uma posição periférica na história em geral, refletindo-se na escassez de material produzido diretamente por elas. Embora não sejam as autoras de sua própria história ou responsáveis pelo registro de suas imagens, são as outras pessoas que contam e retratam a história das crianças, especialmente das crianças negras. Dito isto, ouvir a versão dos filhos e filhas sobre como vivenciaram os projetos educativos dos cuidadores desenhados para eles e elas, é escutar a criança negra como sujeito narrando a sua própria história, ainda que sejam fragmentos de memória desses sujeitos na etapa jovem adulto.

Os projetos educativos englobam as estratégias educativas da família, os estilos parentais e as práticas educativas que os pais lançam mão de forma a concretizar o projeto pensado para os filhos. Fazendo parte disso, o projeto de ensino escolar, pela via da educação formal, o que envolve direitos básicos como acesso à boa educação, entende a escola, enquanto um ambiente que propicia o processo de aprendizado e o educador como um ator social participante. Sabe-se que, enquanto educador, ele possui papel de grande “importância para a formação do pensamento humano e na divulgação e perpetuação de modelos sociais” (BOTELHO, 1999, p. 25). Do mesmo modo que a escola, enquanto contexto, deve propiciar um ecossistema facilitador das relações raciais, porém “para as crianças negras a escola é omissa quanto ao seu dever de reconhecê-las positivamente no seu cotidiano, concorrendo assim para o seu afastamento do quadro educacional” (BOTELHO, 1999, p. 26). Seus estudos se deram na década de 1990, e a pesquisadora já destacava que mesmo com a ascensão social e tendo acesso a



lugares de maior poder aquisitivo, o fator racial será um preditor de discriminação e preconceito contra negros. Sobre o contexto escolar, ela enfatiza a presença do silêncio para as relações raciais e racismo, corroborando pesquisas de Cavalleiro (1999/ 2000) sobre esse mesmo silêncio, tanto da família quanto da escola e os estudos de Munanga (1996) sobre o silêncio criminoso em torno do racismo brasileiro.

Porém, no momento de nascer, a criança negra já é tratada de forma diferente, foi o que demonstrou o estudo de Greenwood et al. (2020) da George Washington University, que analisou 1,8 milhão de nascimentos na Flórida, EUA, revelando disparidades significativas na sobrevivência de recém-nascidos com base no atendimento médico. Os pesquisadores observaram que as chances de sobrevivência dos bebês variam drasticamente dependendo dos profissionais encarregados de seus cuidados médicos, de modo que os bebês negros têm mais chances de morrer se cuidados por médicos brancos. O destaque do estudo recai sobre o fato de que o número de famílias negras que perdem seus filhos recém-nascidos é mais elevado nos Estados Unidos. O relatório indica que os médicos negros proporcionam um melhor cuidado aos bebês negros e são igualmente capazes de cuidar de recém-nascidos brancos. Constatou-se que quando bebês negros eram atendidos por médicos negros, a taxa de mortalidade diminuía de 39% a 58%. Em contrapartida, quando eram atendidos por médicos brancos, tinham até três vezes mais probabilidade de morrer. O estudo, divulgado na revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, revelou que não apenas medidas como a falta de crescimento influenciam a sobrevivência desses bebês, mas também o local de nascimento e a qualidade dos cuidados que recebem.

De acordo com o estudo, o coeficiente *do Paciente Negro* indica que, sob os cuidados de médicos brancos, os recém-nascidos negros apresentam o triplo da taxa de mortalidade hospitalar dos bebês brancos. Sob os cuidados de médicos Brancos, a taxa de mortalidade neonatal Branca é de 290 por 100.000 nascimentos. A mortalidade neonatal negra é estimada em 894 por 100 mil nascimentos (0,290 + 0,604). O coeficiente *Médico Negro* não implica diferença significativa na mortalidade entre recém-nascidos brancos atendidos por médicos negros versus brancos. Em contraste, foi observado um benefício robusto de concordância racial para recém-nascidos negros, conforme capturado pela interação *Médico Negro* \*

*Paciente Negro.* Sob os cuidados de médicos brancos, os recém-nascidos negros sofrem 430 mortes a mais por 100.000 nascimentos do que os recém-nascidos brancos. Sob os cuidados de médicos negros, a pena de mortalidade para recém-nascidos negros é de apenas 173 mortes por 100.000 nascimentos acima dos recém-nascidos brancos, uma diferença de 257 mortes por 100.000 nascimentos, e uma redução de 58% na diferença de mortalidade racial. A concordância parece trazer poucos benefícios para os recém-nascidos brancos, mas reduz mais da metade a penalidade sofrida pelos recém-nascidos negros. No modelo totalmente especificado, adicionou-se efeitos fixos de médicos para permitir comparações de taxas de mortalidade infantil de negros e brancos dentro de médicos. Nestas estimativas, a pena de mortalidade para recém-nascidos negros é 39% menor sob os cuidados de médicos negros do que de médicos brancos. A disparidade nos resultados persiste em estimativas separadas do desempenho de médicos brancos e negros, mostrando uma penalidade de mortalidade para recém-nascidos negros em ambos os casos, mas uma penalidade 53% menor entre aqueles tratados por médicos negros. A comparação do tamanho das estimativas com pesquisas anteriores sugere que a magnitude do efeito é plausível. Os recém-nascidos não segurados, por exemplo, sofrem 333 mortes a mais por 100.000 nascimentos do que os neonatos segurados (729 mortes por 100.000 para os não segurados e 396 mortes por 100.000 para os segurados). Além disso, os recém-nascidos negros sofrem 187 mortes adicionais por 100.000 nascimentos devido ao baixo peso ao nascer em geral. No entanto, ambos os fatores sociais são ofuscados pelo aumento de 18.000 mortes por 100.000 para recém-nascidos com peso inferior a 2.500 g, em comparação com recém-nascidos com peso superior a 3.500 g (*grifos meus*) (GREENWOOD ET AL, 2020).

Em busca pelas plataformas digitais o tema “projetos educativos dos pais para filhos negros” surgiram artigos jornalísticos, artigos e livros sobre educação e relações étnico-raciais e sobre a história do negro na educação. No livro “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”, organizado pela autora Maria Aparecida Silva Bento (2012), encontrou-se o artigo sobre “*relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil*”, das autoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012). Elas apresentam alguns pressupostos sobre a sociologia da infância no Brasil com o intuito de compreender

suas singularidades. As autoras enfatizam a importância de se pensar essa área a partir das relações raciais, que são constituintes da sociedade brasileira. Nesse trabalho, elas propuseram "analisar a especificidade da socialização das crianças negras nas instituições de cuidado e educação à pequena infância" (p. 47), além de propor uma reflexão sobre educação na infância. Segundo as autoras é preciso levar em consideração a heterogeneidade presente na ideia de singularidade da infância na sociedade brasileira e apresentam argumentos que confirmam que a socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca. As autoras apresentam outras pesquisas sobre relações raciais na escola. A maioria desses trabalhos destacam a problemática enfrentada pelas crianças negras, que muitas vezes enfrentam conflitos e rejeição de colegas e professores devido à cor da pele, causando impactos prejudiciais. Mesmo em idades a partir de 4 anos na educação infantil, há evidências de questões raciais que afetam as interações entre crianças e adultos, com práticas cotidianas que podem reforçar o racismo, resultando em processos de socialização distintos para crianças negras em comparação com crianças brancas. A partir do estudo realizados por outros pesquisadores (AFONSO, 1995; CAVALLEIRO, 1999; SOUZA, 2002; OLIVEIRA, 2004), as autoras concluem que, aos 4 anos de idade, as crianças já internalizaram concepções profundamente arraigadas na sociedade sobre brancos e negros, influenciando positiva ou negativamente a percepção desses grupos raciais. O processo de subjetivação, entendido como uma dobra do fora, resulta em uma complexa interação entre o que é considerado dentro e fora contribuindo para a representação inferiorizada e subalternizada do negro. As crianças negras, ao se submeterem a essa dinâmica, podem internalizar visões negativas sobre si mesmas, alinhadas com os estereótipos sociais. Diante desse contexto, Abramowicz e Oliveira (2012) questionam como as famílias das crianças negras resistem e promovem processos alternativos de socialização e subjetivação que contrapõem o racismo na sociedade brasileira? E afirmam que,

a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p.56).

Assim, é crucial que a educação infantil adote uma abordagem pós-colonialista, reconhecendo e celebrando a inventividade e a diversidade presentes no campo educacional. As autoras enfatizam que no dia a dia profissional, é essencial incorporar o discurso das diferenças não como algo desviante, como tem sido tradicionalmente visto, mas como o cerne das práticas e das interações entre as crianças. Essa abordagem exige novas atitudes e uma maneira renovada de lidar com o diferente, o estrangeiro e, portanto, com a diversidade, reconhecendo que o outro não é simplesmente uma extensão de mim mesmo. É um processo de brincar de desfazer determinadas estruturas fixadas ao longo do tempo, buscando alternativas de vida diante das opções limitadas que muitas vezes são apresentadas. A diversidade não deve apenas ser reconhecida como um direito à diferença identitária, como é frequentemente pregado na tolerância neoliberal em voga. Em vez disso, é necessário intensificar, incentivar e criar diferenciações, resistindo à sutil, mas despótica, homogeneização que, às vezes inadvertidamente, são perpetuadas nos dispositivos estabelecidos como um modelo único (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012).

Sobre a socialização das crianças e África, as estudiosas enfatizam que se considerar, por exemplo, a função social da criança africana, a ideia de indivíduo não possui valor intrínseco. O indivíduo não tem uma existência autônoma; sua existência está ligada à sociedade, e a criança é relevante na medida em que pode contribuir para a sociedade. A morte é encarada como um evento social, não como algo individual. Existir como criança, jovem, adulto ou idoso implica assumir um papel no contexto social e institucional, ao invés de simplesmente refletir um estágio particular de maturidade. Na África o impacto de uma maldição proferida por um ancião sobre um jovem simboliza a extinção social deste último. Portanto, no processo de socialização, o papel dos adultos nessas sociedades é completamente distinto (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012). Essas concepções vão ao encontro da arte Kindezi (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, 2017) em que a arte de cuidar da vida, da criança e do ambiente social é a maior e mais importante função de um adulto e de toda a sua comunidade, conforme descrito no eixo 1.

Em uma pesquisa sobre a perspectiva de pais e mães em relação aos projetos para os filhos e as estratégias de socialização, Wagner et al (2012) enfatiza a importância de analisar os elementos sociais, culturais, valores transmitidos e

estratégias utilizadas pelos pais para direcionar o comportamento dos filhos. Através da intervenção educativa, os pais lançam mão de condutas reforçadoras de comportamentos e atitudes que acreditam serem adequadas para o desenvolvimento pessoal e integração social dos filhos. Participaram da pesquisa oito casais que coabitavam, de nível socioeconômico-cultural médio, com pelo menos um filho em idade escolar, residentes em Porto Alegre. Nas respostas dos pais surgiram os seguintes projetos para os filhos: formação profissional, formação pessoal e constituir família. Além de liberdade para que os filhos construam seus próprios projetos. E como estratégia de concretização desses projetos surgiram os temas: investimento na formação profissional, em conforto, diálogo, cuidado, tratamento igualitário entre os filhos, respeito pelos interesses dos filhos e instrumentalização pedagógica. As dimensões práticas educativas (estratégias para atingir os objetivos almejados) e estilos parentais foram as tarefas educativas observadas pelos autores. A escolarização formal aparece como um valor familiar. Os pais buscam proporcionar aos filhos boa educação com escola de qualidade, cursos de línguas estrangeiras, intercâmbios no exterior, entre outros recursos, de modo que possam ter realização profissional no futuro. Do mesmo modo em que investem no conforto dos filhos e no desenvolvimento de habilidades psicossociais diferenciadas.

Com base nisso, a educação de qualidade parece ser um valor central nos projetos educativos dos pais para os filhos, independentemente do grupo racial ao qual pertencem. Porém, chamou a atenção o fato de a mesma temática “projetos educativos” seguir caminhos distintos quanto ao acesso à educação formal, quando racializa-se o tema, ou seja, quando o fator racial atravessa a construção dos projetos. Quando se refere a crianças negras, os projetos educativos recaem sobre a necessidade de construção de um projeto pedagógico, no geral governamental, de cuidados com a educação das crianças pertencentes à rede pública de ensino, apresentando as desigualdades e discrepâncias no acesso à educação formal. Supõe-se que a amostragem da pesquisa realizada por Wagner et al (2012) seja de famílias não-negras, uma vez que essa informação não consta na publicação. Outra suposição tem a ver com o poder aquisitivo dessas famílias, ou seja, se o nível socioeconômico das famílias negras e não negras irá interferir nos projetos educativos dos filhos, pois diz-se das possibilidades de acesso que a classe social prediz. Porém, independentemente do fator relacionado à classe social, o racismo

atravessa a socialização de pessoas negras, em etapas do desenvolvimento ainda em fases muito precoces (BOTELHO, 1999; ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, dentro desse projeto familiar de educação, pode-se pensar sobre os mecanismos especiais (BARBOSA, 1983) necessários à criança negra nos espaços hegemônicos. Para cumprir os projetos educativos elaborados pelos pais, ela precisará se adequar a realidades que não condizem com a sua condição e terá de lidar com os aspectos emocionais advindos do processo de pertencimento e de inclusão nos grupos de iguais. É nesse ambiente que a criança irá experimentar logo cedo o lugar de diferente e da diferença, demarcada pela cor de pele e conectada com a classe social. No caso das famílias negras, além da preparação para os papéis sociais convencionais, precisará desempenhar o papel adicional de preparar as crianças para enfrentar condições específicas, ensinando-as a "saber ser uma criança negra vivendo entre brancos e negros", conforme mencionado por Barbosa (1983).

Porém, apesar dos esforços dos adultos e jovens em preparar a criança negra para a vida social, ainda existem lacunas em termos de pertencimento e identificação racial dentro dos próprios grupos. Essas lacunas ignoram a natureza multiétnica da população brasileira (OZÓRIO & PESSÔA, 2021). Nessa direção, Schucman e Gonçalves (2017), destacam as possíveis consequências do tratamento recebido por crianças negras, tanto no ambiente familiar quanto escolar. Esse tratamento, marcado por humilhações e rejeições constantes, contribui para condicionar os negros ao fracasso, à submissão e ao medo, dificultando a construção de uma identidade positiva. Sobre esses aspectos, os estudos de Cavalleiro (1999) sobre a construção do silêncio e da submissão no processo de socialização na educação infantil, revela que, no que tange ao espaço escolar, as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros. Em sua pesquisa, a autora encontrou na escola educadoras que se diziam (e se sentiam) compromissadas com o seu fazer e ações, principalmente, quando questionadas sobre as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar. Paralelamente, nas famílias, encontrou-se adultos e jovens preparando seus membros para a vida social, desconsiderando o caráter multiétnico da população, o pertencimento a um grupo específico e, mais ainda, desconsiderando o racismo secular que ainda impera na sociedade brasileira. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade

é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Nela, de modo silencioso ocorrem situações que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares sociais para pessoas brancas e para as pessoas negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da vida escolar e da sociedade, em geral. Assim, o fator étnico-racial condiciona um tratamento diferenciado na escola.

Diante dessas constatações, a questão é: como esses fatores podem interferir na realização dos projetos educativos das crianças negras? E acima de tudo, como as crianças realizam no dia a dia, os projetos educativos pensados para elas?

#### **4.2. A educação no contexto social brasileiro**

No Brasil, há um histórico de desigualdades na educação de negros, desde o período escravocrata. A fim de minimizar essas diferenças, foram criadas leis, como a Lei 10.639/03 e 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de Cultura Afro-brasileira, e a Lei 12.711/12, que busca promover o acesso à educação superior. Essas leis foram implementadas em resposta a pressões dos movimentos sociais, sendo parte de políticas públicas que incentivam a valorização da diversidade e da história dos negros na sociedade. Para tanto, Pinho e Santos (2019) enfatizam que para a efetivação da lei é preciso que os professores se conscientizem da sociedade que pretendem construir.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, MEC/SEB, 2010), a definição de criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, deve ser um plano que orienta as ações de uma instituição de ensino e estabelece metas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esse documento é elaborado de forma coletiva, envolvendo a participação da direção, professores e

da comunidade escolar. Alguns princípios devem ser respeitados nas propostas pedagógicas de Educação Infantil. Esses princípios abrangem aspectos éticos, políticos e estéticos. No âmbito ético, enfatiza a autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, meio ambiente e diversidade cultural. No aspecto político, menciona os direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática. Quanto aos princípios estéticos, destaca a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, em conformidade com as Diretrizes, deve assegurar o pleno cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica. Isso implica oferecer condições e recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais, além de assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças em colaboração com as famílias. A concepção da proposta pedagógica visa promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais, garantindo acesso equitativo a bens culturais e oportunidades para vivenciar a infância. Além disso, busca construir novas formas de sociabilidade e subjetividade, comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e o rompimento de relações de dominação em diversas esferas, como idade, condição socioeconômica, etnia, gênero, regionalidade, linguagem e religião.

Além disso, defende que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem incluir condições para o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos que garantam o reconhecimento, valorização, respeito e interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, além de combater o racismo e a discriminação. Também é fundamental assegurar a dignidade da criança como pessoa humana, protegendo-a contra qualquer forma de violência física ou simbólica e negligência, tanto dentro da instituição quanto praticada pela família, com encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Porém, na prática a proposta da DCNEI parece estar bem distante da teoria, é o que concluiu os estudos sobre crianças negras no contexto da educação infantil de Pinho e Santos (2019). Segundo as autoras, há uma carência na formação de professores para trabalhar diversidade étnico-racial, pois sem essa formação o cenário de educação integrante no currículo apresenta-se de modo a repudiar as



diferenças raciais, de classe social, de religião, de gênero etc., sendo marcada por uma cultura homogeneizadora.

A pesquisadora e pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro (1999) destaca a necessidade de uma discussão essencial sobre a inadequação do sistema de ensino para o segmento negro da população. A autora argumenta que essa discussão é crucial para superar as desigualdades raciais e promover um novo projeto de educação, visando a inserção social. Ela ressalta a vulnerabilidade das crianças em idade pré-escolar, que ainda não possuem autonomia para aceitar ou rejeitar o ensino, tornando-as suscetíveis a estereótipos e preconceitos. Nesse contexto, membros familiares, especialmente cuidadores, e a escola, especialmente professores, desempenham o papel de mediadores no processo de socialização. Ambos os espaços devem adotar uma postura que favoreça a construção de subjetividades racializadas e promova o desenvolvimento da consciência crítica. Pinho (2019) complementa essa discussão, enfatizando a imersão em violência e opressão no contexto educacional, apresentando sua experiência em pesquisa etnográfica em uma escola pública no interior da Bahia. O autor destaca a importância de oferecer aos jovens a oportunidade para o desenvolvimento da consciência crítica por meio de atividades reflexivas, advindas das experiências do próprio jovem. Através de grupos focais (GF), os jovens são incentivados a interagir entre si sobre temas, questões, imagens, músicas ou canções que fazem parte de seu repertório sociocultural. A partir dessa interação é possível promover pensamentos críticos a partir das experiências conectadas à realidade dos jovens. Pinho (2019) enfatiza que proporcionar essa oportunidade é uma maneira de contribuir para o florescimento da consciência crítica desses jovens, permitindo que eles se envolvam em uma reflexão mais profunda sobre sua própria realidade e contexto. O que, na verdade, nem sempre ocorre nesses contextos.

Assim, ao mesmo tempo em que as famílias negras precisam criar uma cápsula protetora (GOFFMAN, 1975) para os filhos, é preciso que o contexto escolar se prepare para receber a criança negra, começando por instrumentalizar os seus professores. Se de um lado, a família busca por um projeto educativo consistente e promotor de uma boa educação, por outro lado, os filhos são orientados pelo projeto pedagógico da escola que, em tese, deveria incluí-los em sua diferença, sem com isso encaixá-los nos estereótipos e estigmas socialmente

construídos. Mas, em muitos casos, os insere em um contexto promotor de hostilidade e rejeição. Esse fator, retorna aos estudos realizados por Botelho, na década de 1990, em que o silêncio dos professores diante da discriminação presente nos livros escolares prejudicava os estudantes negros, comprometendo sua socialização e afetando o desenvolvimento da personalidade. A omissão da escola em reconhecer positivamente as crianças negras no cotidiano, somada à falta de habilidade dos professores para lidar com a diversidade sócio-racial, resultou em menores oportunidades de promoção social, contribuindo para a marginalização ou subordinação social desses alunos.

Porém, tal situação tem raízes históricas mais profundas. Melo (2016), apresenta um breve histórico sobre a criança no Brasil e conceitua a infância a partir do debate historiográfico, enfatizando a realidade social no Brasil Imperial. A autora sublinha as diferenças no trato entre as crianças de elite (brancas) e as crianças escravas (negras). Segundo ela, momentos de lazer, passeios em zoológicos e teatro faziam parte da socialização das crianças de elite, conciliando com uma vida disciplinada. Assim, o lar e a escola eram onde aconteciam a construção social dessas crianças que aprendiam sobre boa conduta e visões intelectuais baseados em princípios morais. Bem diferente da criança escravizada que desde muito pequenas já poderiam ser separadas da mãe por venda ou combinados entre os senhores. Ainda muito pequenas começavam a trabalhar fazendo tarefas consideradas simples, enquanto era treinada, aos poucos, para realizarem trabalhos mais pesados. Com isso, o seu destino era o trabalho similar ao trabalho destinado aos escravizados adultos, se não forem acometidos por doenças e morte no meio do caminho.

Nessa perspectiva, pouco se encontra sobre a criança negra, sobretudo na primeira metade do século XIX, é o que afirma Silvani dos Santos Valentim (1990/2023) em artigo sobre crianças escravas no Brasil Colonial. Segundo o autor, os filhos dos escravizados eram chamados de crias e a formação de família pelos escravizados não era de interesse do Estado e nem dos senhores. Os infantes escravizados não eram uma preocupação para seus donos, pois não era lucrativo alimentar os filhos dos escravizados até completarem a idade apropriada para o trabalho. Sendo assim, os africanos (adultos escravizados) eram considerados peças e estavam voltados exclusivamente para o trabalho e a fase infantil do escravo era

de pouca importância para a política colonizadora de Portugal. As crianças eram tratadas como animais de estimação que recebiam restos de comida de suas senhoras, além de servirem como brinquedos para os filhos e as filhas dos senhores, muitas vezes com idades semelhantes. Não havia distinção de gênero, sendo tratadas como negrinhas, pardinhas, crias, cabrinhas etc, mas havia distinção de papéis. As meninas escravizadas eram encarregadas de cuidar como babás das sinhazinhas e também, desde muito cedo, acabavam por servirem de objeto sexual para os senhores e seus filhos em fase de puberdade, sendo incumbidas de iniciar o senhor branco no amor físico. Para os meninos escravizados havia constantes humilhações, entretenimento, beliscões e exploração sexual fazendo parte das relações estabelecidas com o senhorzinho, desde muito cedo (FREYRE, 2006; VALENTIN, 1990/ 2023). Diante disso é possível observar que as formas de tratamento da criança negra são diferenciadas da criança branca desde o período colonial, inserindo esses indivíduos em lugar de subalternidade, fomentando e estabelecendo o imaginário social sobre esses corpos. Assim, as realidades de cada criança estavam diretamente ligadas não apenas ao fator de lugar social, mas, também, ao grupo racial a qual pertencia. Esses fatores ainda perduram e podem influenciar e direcionar as conexões e o estabelecimento de vínculos nas relações sociais ainda nos dias atuais, especialmente no contexto escolar.

#### **4.3. Estabelecendo conexões: relações sociais na escola**

As relações sociais são fundamentais para a constituição do eu, contraditoriamente é nesse espaço em que tensões raciais acontecem. Nessa perspectiva, tem-se como referência os escritos de Frantz Fanon em *“Pele negra, máscaras brancas”*, escrito em 1952, e traduzido para a língua portuguesa em 2008. O autor apresenta a sua narrativa em torno do lugar do negro na sociedade. Ao longo de sua obra, ele discorre sobre os diversos atravessamentos do que é ser negro em uma sociedade de brancos. A linguagem possui papel fundamental para a constituição do *self* e Fanon (2008) atribui uma importância fundamental a esse fenômeno, “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33). E problematiza ao longo de sua obra sobre como pode o preto falar, sendo sobredeterminado de fora, destacado de si e nomeado por outrem (branco) que não lhe oferece o reconhecimento. Na experiência vivida do negro, o autor enfatiza que

“no mundo branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa” (p. 104). Desse modo, seus escritos auxiliam a captar sobre quais possíveis atravessamentos que a cor de pele impõe ao longo do processo de socialização do negro e, especialmente, no âmbito escolar.

Para colocar em prática os projetos educativos dos pais, os filhos precisam estar no espaço escolar, onde iniciarão as relações com os pares, funcionários e todo o corpo docente. É nesse espaço que passarão grande parte do dia, convivendo, interagindo e se relacionando com essa rede de pessoas. O ser humano é um ser social em que as interações são fundamentais para a formação da sua identidade, dos vínculos, do sentimento de pertença e formação de grupos. Martins e Candido (2016), destacam que as identidades são moldadas por meio das inserções e interações do ser humano no contexto social. A constituição da identidade de um indivíduo é essencialmente um processo que envolve interações com outros membros de sua espécie. O reconhecimento ou a concepção que um sujeito tem de si mesmo é mediado pela presença do outro social. A ideia central é que a identidade não pode ser construída no isolamento, pois é uma categoria que implica diálogo interno e externo, sofrendo transformações ao longo do processo de existência humana.

Assim, o ambiente escolar tem papel crucial na formação da identidade da criança e do jovem negro. Porém, é nesse contexto que se dá a socialização nas etapas iniciais da vida, fazendo parte da trajetória do indivíduo em desenvolvimento por um longo período de tempo. Dentro desse espaço ocorrem também as negociações e barganhas raciais, em que o convite à negação de si está a todo tempo disponível, afetando o processo de construção da identidade. Sobre os aspectos da formação da identidade do negro, a psicanalista Neusa Santos Souza (2021) enfatiza que “pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito” (p. 35), pois a identidade real do sujeito é suprimida pelo pensamento. Nessa perspectiva, pensar-se negro, de forma positiva e construtiva, é se ver na contramão do discurso hegemônico sobre os significados e as significações do corpo negro. O sofrimento está em ter de suportar as alegorias e mitos criados contra aquilo que não tem como fugir que é o seu corpo, sua cor de pele e os símbolos sociais deles

advindos. Essas são algumas das complexidades envolvidas no processo de tornar-se negro (SOUZA, 2021).

Ademais, a cor de pele e o cabelo são marcadores étnicos para o indivíduo negro, sendo os símbolos que chegam primeiro nos espaços, com sua representação, signos e significados. A pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019) explorou etnograficamente salões étnicos em Belo Horizonte/ MG, onde corpo e cabelo são considerados expressões da identidade negra. A sua pesquisa destaca a relevância desses elementos identitários, não apenas nos salões, mas também na cultura em geral, na construção da representação social e da beleza do negro na sociedade brasileira. A autora enfatiza o papel crucial do cabelo e da cor da pele na formação da identidade negra, influenciando a maneira como os negros se veem e são vistos pelos outros, incluindo aqueles que alcançam alguma ascensão social. O cabelo, em particular, é considerado uma marca identitária forte, e, em certas situações, junto ao corpo, atua como expressão simbólica da identidade negra no Brasil, porém, ainda é associado a estigmas de inferioridade. Esses elementos não devem ser considerados apenas como dados biológicos, mas como construções sociais, culturais, políticas e ideológicas que contribuem para a definição da beleza negra na comunidade negra brasileira. São com essas marcas, signos e símbolos que a criança negra adentra o espaço escolar.

De acordo com Hordge-Freeman (2019), a distribuição afetiva está relacionada às avaliações feitas sobre a aparência racial de cada indivíduo. Isso sugere que as emoções ou atitudes afetivas em relação a uma pessoa podem ser influenciadas pelas avaliações que os outros fazem de sua aparência racial. Em contextos sociais onde a aparência racial é avaliada, isso pode afetar as interações e as relações interpessoais, contribuindo para a distribuição desigual de sentimentos ou atitudes afetivas com base na raça percebida de uma pessoa. Essa dinâmica reflete aspectos mais amplos das relações raciais e das experiências vividas por diferentes grupos étnicos. Hordge-Freeman (2019) aborda a racialização como uma percepção moral, de beleza e valor humano, introduzindo o conceito de capital racial. Esse capital representa a capacidade de adaptação das pessoas em diferentes contextos, visando contestar desigualdades sociais, embora essa adaptação não ocorra necessariamente sem crítica. A autora destaca como as mulheres negras buscam gerenciar e apresentar seus corpos de acordo com normas dominantes para

serem vistas como belas (capital afetivo), associando isso a vantagens materiais e econômicas (capital incorporado). No contexto brasileiro, onde a branquitude é hegemônica, a negritude é muitas vezes percebida como inferior, levando à manipulação do corpo para o embranquecimento como uma estratégia de acesso a recursos associados ao grupo dominante, os brancos. O capital racial incorporado, assim, cria expectativas de mobilidade social. Porém, essa expectativa de mobilidade social também se dá pela via da educação. Ademais, nas interações sociais e familiares, as mensagens violentas transmitidas, seja de forma explícita ou implícita, têm efeitos duradouros no indivíduo. O tratamento diferencial e a rejeição contribuem para a internalização do racismo, podendo resultar em depressão ou em consequências materiais que dificultam o acesso à educação, moldando uma autoestima frágil. É o que apresenta os resultados dos estudos de Hordge-Freeman (2019), enfatizando as consequências subjetivas das mensagens raciais recebidas ao longo da vida. Esses achados demonstram as complexidades envolvidas nas relações sociais quando se trata de pessoas negras, o que vai direcionar os afetos em todas as áreas da vida do sujeito, ao longo do processo de desenvolvimento.

O trabalho de Claudete Alves da Silva Souza (2008) aborda a solidão da mulher negra, focando na dimensão afetivo-sexual e destacando o preterimento dessas mulheres, como pretendentes no mercado matrimonial, por parceiros do mesmo grupo racial. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, empregando grupo focal e análise do discurso. Os resultados, obtidos através de entrevistas e discussões em grupo com mulheres negras, indicam que há uma percepção de desvantagem para as mulheres negras em comparação com as brancas na preferência de parceiros afetivos negros. Isso é mais evidente nas jovens negras, independentemente da classe social. Nessa mesma direção, Ana Claudia Pacheco (2008) discorre sobre as escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador/ BA, levando em consideração os fatores raça e gênero. Sua pesquisa aborda o conceito de um "excedente" de mulheres negras "solitárias", caracterizadas pela ausência de parceiros afetivos fixos e relações afetivo-sexuais estáveis em comparação com mulheres de outros grupos raciais. A autora questiona como raça, gênero e outros marcadores sociais operam nas escolhas afetivas das mulheres negras entrevistadas e como percebem as experiências da solidão. E, conclui que as mulheres negras, participantes de sua pesquisa tentaram superar a

solidão, marcada pela ausência de parceiros, atribuindo significados elaborados em uma rede complexa de categorias que refletem modos de pensar e negociar suas escolhas. Essas mulheres negras buscaram novos caminhos e espaços sociais, materializando-os no trabalho, na família, na política, na comunidade, no bairro, na escola, no sindicato e na religião. Embora a solidão não tenha sido um tema aprofundado nas entrevistas, considera-se que a solidão tem os fatores de gênero e raça como marcadores importantes. Desse modo, o capital racial está diretamente ligado ao capital afetivo e ao capital incorporado. Assim, a cor de pele interfere na liberação e no direcionamento dos afetos e o racismo faz a manutenção do lugar de subalternidade e de inferioridade do negro, socialmente e historicamente endossados.

A escola é um espaço de busca por capital intelectual, desdobrando-se nos demais tipos de capital. Os cuidadores buscam o ambiente escolar a fim de oferecer aos filhos a possibilidade de se desenvolverem, com a desejabilidade de construir um futuro melhor para eles. Porém, o racismo institucional (ALMEIDA, 2019) perpassa esse espaço, podendo se manifestar em políticas, práticas de contratação, procedimentos disciplinares, distribuição de recursos e em várias outras formas que perpetuam desigualdades sistêmicas com base na raça. Assim, a criança e o adolescente negro estão enredados em uma complexa gama de interações que tem a sua cor de pele como norteadora da qualidade desses encontros, seja com os iguais em busca de fazer amizades, seja nas relações amorosas e até mesmo nas relações institucionais. A formação de sua identidade racial dependerá ainda do letramento racial no âmbito familiar em que as mensagens de socialização podem promover a formação de uma autoestima forte ou frágil e é com essas informações sobre si que esses indivíduos vão interagir com o mundo.

#### **4.4. Letramento racial e alfabetização racial**

O letramento racial refere-se à capacidade de compreender, analisar criticamente e discutir questões relacionadas à raça e etnia. Envolve a habilidade de interpretar informações sobre raça presentes em textos, mídia, discursos e outras formas de comunicação, além de desenvolver uma consciência crítica sobre as relações raciais na sociedade. Esse conceito está relacionado ao desenvolvimento

da alfabetização racial, que busca promover uma compreensão mais profunda das questões raciais e étnicas, incluindo o reconhecimento das experiências e perspectivas das diferentes comunidades raciais. O conceito de *Racial Literacy* foi criado pela socióloga americana *France Winddance Twine*, em 2004, sendo que a primeira tradução para o português surge nos estudos sobre branquitude da pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012), que defende que o letramento racial está associado à necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Segundo Schucman (2012), o objetivo da socióloga France Winddance Twine foi entender como os indivíduos brancos desenvolvem consciência sobre os privilégios da branquitude, da estrutura racial da sociedade e como negociam a sua branquitude, propondo que a verdadeira desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas requer que os indivíduos brancos reconheçam sua própria racialização e alcancem o que ela denomina de *Racial Literacy*.

Essa abordagem busca promover uma compreensão crítica das questões raciais e desenvolver habilidades para analisar, questionar e combater narrativas, ideologias e práticas racialmente discriminatórias. Segundo Schucman (2012), o termo *Racial Literacy* em inglês é literalmente traduzido como alfabetização racial. No entanto, para a autora a palavra letramento é mais apropriada do que alfabetização, uma vez que esse processo de aprendizado vai além das habilidades de leitura e escrita, porém, em sua tese, ela escolhe manter o conceito em sua forma original *Racial Literacy*, traduzindo apenas o seu significado.

Com base nisso, pode-se afirmar que o letramento racial e a alfabetização racial são partes fundamentais da educação para a diversidade e contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Promover o letramento racial envolve a inclusão de temas relacionados à diversidade racial no currículo escolar, bem como a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre essas questões, construindo uma educação antiracista. Essa abordagem visa combater o racismo e promover a compreensão e aceitação da diversidade racial e étnica em diversos contextos sociais.



Com isso, pode-se referir o letramento racial a práticas e estratégias que pais de crianças afrodescendentes utilizam para socializar e treinar seus filhos contra o racismo. Isso envolve ensinar as crianças a identificar, documentar e nomear ideologias, signos, representações e práticas racistas anti-negras, além de fornecer recursos discursivos para combater o racismo. Também inclui a disponibilização de recursos estéticos e materiais, como arte, brinquedos, livros e música, que valorizem e fortaleçam as conexões das crianças com a cultura transatlântica dos povos negros na África, no Caribe e nos Estados Unidos. Dessa forma contribui para capacitar as crianças a enfrentarem o racismo e a fortalecerem sua identidade racial positiva.

Pensando nessas práticas, pode-se utilizar como referência a campanha contra o impacto do racismo na infância da Unicef (2010), republicada em 2020, em que foram apresentadas 10 maneiras de contribuir para uma infância sem racismo:

1. Eduque as crianças para o respeito à diferença. Ela está nos tipos de brinquedos, nas línguas faladas, nos vários costumes entre os amigos e pessoas de diferentes culturas, raças e etnias. As diferenças enriquecem nosso conhecimento.
2. Textos, histórias, olhares, piadas e expressões podem ser estigmatizantes com outras crianças, culturas e tradições. Indigne-se e esteja alerta se isso acontecer – contextualize e sensibilize!
3. Não classifique o outro pela cor da pele; o essencial você ainda não viu. Lembre-se: racismo é crime.
4. Se seu filho ou filha foi discriminado, abrace-o, apoie-o. Mostre-lhe que a diferença entre as pessoas é legal e que cada um pode usufruir de seus direitos igualmente. Toda criança tem o direito de crescer sem ser discriminada.
5. Não deixe de denunciar. Em todos os casos de discriminação, você deve buscar defesa no conselho tutelar, nas ouvidorias dos serviços públicos, na OAB e nas delegacias de proteção à infância e adolescência. A discriminação é uma violação de direitos.

6. Proporcione e estimule a convivência de crianças de diferentes raças e etnias nas brincadeiras, nas salas de aula, em casa ou em qualquer outro lugar.
7. Valorize e incentive o comportamento respeitoso e sem preconceito em relação à diversidade étnico-racial.
8. Muitas empresas estão revendo sua política de seleção e de pessoal com base na multiculturalidade e na igualdade racial. Procure saber se o local onde você trabalha participa também dessa agenda. Se não, fale disso com seus colegas e supervisores.
9. Órgãos públicos de saúde e de assistência social estão trabalhando com rotinas de atendimento sem discriminação para famílias indígenas e negras. Você pode cobrar essa postura dos serviços de saúde e sociais da sua cidade. Valorize as iniciativas nesse sentido.
10. As escolas são grandes espaços de aprendizagem. Em muitas, as crianças e os adolescentes estão aprendendo sobre a história e a cultura dos povos indígenas e da população negra; e como enfrentar o racismo. Ajude a escola de seus filhos a também adotar essa postura.

Com base nesses estudos, pode-se afirmar que o letramento racial deve começar de forma simples, no dia a dia, pois exige mudança de postura diante das diversidades sociais, raciais, culturais etc. Assim, esse material pode colaborar com pais e professores na implementação do letramento racial no lar e no ambiente escolar, com o objetivo de construção de ferramentas para o combate ao racismo.

## 5. Metodologia

### 5.1. Instrumentos e Procedimentos

A coleta de dados foi realizada através de entrevista com roteiro semi estruturado (Anexo 1), via *plataforma Zoom*, para abordar os objetivos centrais a serem investigados na presente pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, ocorreram as análises dos dados. Os participantes também preencheram um formulário de dados sociodemográficos que continha informações relevantes ao objetivo da pesquisa, tais como configuração familiar, nível de escolaridade, entre outras informações (Anexo 2). O processo de recrutamento dos participantes foi feito via mídias sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp* e *email*. Foi publicado um *post* no *instagram* e no *facebook* convocando os sujeitos a participarem e, posteriormente, foi feito um vídeo com o convite. Ambos foram divulgados em todo o território nacional. Em todos os casos, as mulheres foram as principais interessadas em participar da pesquisa, em que ora as mães, ora as filhas se inscreveram para participar. Os filhos participantes surgiram a partir do convite da mãe. Para tanto, mães e filhos/as concordaram em participar da pesquisa, e ambos assinaram os termos de consentimento (Anexo 3). No roteiro de entrevista as mesmas perguntas foram elaboradas de formas diferentes para as mães e para os filhos e filhas. Para tanto, as perguntas foram divididas em dois tópicos, sendo que o primeiro tópico com perguntas gerais sobre a infância e a adolescência da prole e o segundo tópico debruçou-se sobre as questões raciais. Para as mães, no segundo tópico, buscou-se saber sobre como foi criar uma criança negra e para a prole, buscou-se saber quando e como se percebeu negro. A partir daí, os sujeitos apresentaram o discurso racializado sobre as vivências do tópico I. As entrevistas aconteceram em momentos distintos para as mães e para os/as filhos/as, via *plataforma Zoom*. As entrevistas foram agendadas em dia e horário de conveniência dos participantes. A facilidade para encontrar participantes e os baixos custos demonstraram a vantagem da internet para realização da pesquisa (KAPLOWITZ, HADLOCK & LEVINE, 2004).

## 5.2. Procedimentos éticos

A pesquisa seguiu as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, MINISTÉRIO DA SAÚDE, BRASIL) e do Código de Ética Profissional dos Psicólogos, e atendeu às exigências estabelecidas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Psicologia da PUC-RJ e aprovado, pelo Protocolo 13-2022, segundo as normas vigentes no país para pesquisas envolvendo sujeitos humanos (Anexo 4). Todos os participantes receberam informações on-line e escritas sobre objetivos da pesquisa, responsabilidade, método empregado e direito a recusar o consentimento. Na primeira página do *google forms*, onde os instrumentos foram disponíveis, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 3), que atestou o anonimato dos participantes, a confidencialidade de suas respostas e a sua livre deliberação em participar da pesquisa. O respondente foi informado quanto ao sigilo do seu nome, que a participação no estudo era voluntária, que poderia desistir a qualquer momento de participar sem sofrer danos, e que, ao responder o formulário de dados sociodemográficos, autorizava a publicação dos resultados em eventos e publicações científicas. Também constou no TCLE, que não seria pago valor algum aos participantes e se caso o participante ficasse mobilizado com alguma questão, o pesquisador estava disponível nos contatos mencionados. Além disso, foi mencionado que o entrevistado poderia contar com uma rede de apoio de profissionais engajados nos estudos das relações raciais e caso necessário, os quais poderiam ser encaminhados. Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o TCLE, sendo que os filhos participantes eram maiores de 18 anos.

## 5.3. Análise de Dados e Discussão dos resultados

Para a análise e interpretação dos dados obtidos, a partir das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consistiu na leitura da transcrição das entrevistas realizadas, com o objetivo de investigar as relações existentes entre os conteúdos presentes no discurso dos participantes. Foram percorridas as três etapas que são pertinentes à análise temática: pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados obtidos.

Em seguida, os dados foram agrupados segundo as categorias identificadas no material coletado, tendo como eixos condutores o processo de socialização. A partir dessa etapa, foram selecionados trechos do material considerados relevantes à constituição das categorias de análise ou unidades de significação, dando origem aos temas. Durante a fase de interpretação dos dados, foi realizado um retorno ao referencial teórico utilizado para a construção da pesquisa, buscando embasar as análises.

Com o objetivo de avaliar a frequência das palavras apresentadas no discurso das participantes, foi utilizado o software IRaMuTeQ. Este possibilitou a realização de diferentes tipos de análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas indivíduos/palavras (CAMARGO & JUSTO, 2013). Inicialmente, o corpus textual foi preparado para a análise. Após preparação do corpus, foi realizada uma análise lexicográfica para calcular a frequência das palavras e uma classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo classes que apresentaram vocabulários semelhantes entre si. A partir dessas classes, foi possível identificar a presença de determinados vocabulários utilizados para descrição do processo de socialização. Por fim, foi gerada uma nuvem de palavras, que agrupa e organiza, graficamente, as palavras em função de sua frequência (CAMARGO & JUSTO, 2013).

#### **5.4. Historicizando as famílias entrevistadas**

O contexto familiar é o lugar primeiro em que ação constituinte do ideal de ego se desenrola. É aí que se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser do ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois, é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços do lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, plenos de experiências novas, que o ideal do ego – cujas vigas mestras já foram erigidas – encontra ocasião de se reforçar, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito (NEUSA DOS SANTOS SOUZA, 2021, p. 68).

As mães apresentaram de forma mais clara o cenário em que seus filhos estão inseridos, sugerindo ter um maior entendimento de como funciona o sistema social e de como o racismo pode atravessar a vida de seus filhos. A socialização dos filhos é pensada dentro de uma cápsula protetora, que ainda assim não dá conta de protegê-los das violências cotidianas, como racismo sutil e violência policial,

por exemplo. Uma das mães entrevistadas revelou como a família precisou lidar com a morte de um dos seus membros, vitimado pela polícia, sendo necessário preservar e proteger a imagem do ente querido mesmo depois de ser executado pelos policiais. Além de se serem ameaçados e coagidos a não lutar por justiça, enquanto buscavam limpar a imagem do familiar. A figura paterna pouco aparece nos relatos de mães e filhas/os, tendo pouco protagonismo na dinâmica familiar no que se refere aos cuidados com a prole. Na maior parte dos casos, a rede de apoio das mães é totalmente feminina. Porém, no momento da análise foi observado que a ausência do pai também está na ficha biográfica. Quanto a ausência paterna (afetiva e efetiva) sugere-se estudos futuros que possam se debruçar sobre o lugar desse sujeito na dinâmica familiar do grupo negro. Como o estudo foi realizado com a díade e o critério era a autodeclaração, os dados sobre o pai não foram coletados, porém algumas mães revelaram que o cônjuge ou o pai do filho participante era branco e outros eram famílias afro centradas. Porém, não se pode afirmar sobre a origem étnico-racial de todas as figuras paternas do presente estudo.

#### **5.4.1. Sujeitos da pesquisa**

As entrevistas foram realizadas entre meados de 2022 a meados de 2023, sendo que uma entrevista piloto foi realizada em 2021, de modo a avaliar se a metodologia estava adequada e se o questionário contemplava e respondia aos objetivos da pesquisa. Foram entrevistadas dez díades, composta por: dez mães e dez filhos (seis meninas e quatro meninos) e mais uma mãe que entrou na amostragem, mesmo sem o relato do filho. Todos autodeclarados negros. A autodeclaração é como a pessoa define a si mesma com base na classificação de cor ou raça utilizado pelo IBGE (2019).

Os dados biográficos compõem o total de 14 mães respondentes, mesmo aquelas que, por algum motivo, não puderam participar da entrevista gravada foram mantidas na tabela de sujeitos. Por acreditar que manter os dados auxiliam a compreender a multiplicidade geográfica e cultural da amostra, com as díades advindas de várias regiões do país. Porém, três das 14 respondentes foram excluídas da amostra que foi utilizada para a análise de conteúdo das entrevistas. O critério para a exclusão foi devido à não participação da entrevista gravada, realizada

posteriormente. A família Resistência (M11-Aisha e F11- Aloy) entrou para a análise de conteúdo através do relato da mãe. O filho não deu nenhum tipo de depoimento, nem mesmo via *WhatsApp*, como foi o caso da mãe. Assim, foram analisadas integralmente um total de 10 entrevistas completas das mães respondentes, ou seja, os sujeitos responderam tanto os dados biográficos quanto as entrevistas gravadas. E um relato da mãe (M11 - Aisha), justificando os motivos pelo qual as entrevistas estavam impossibilitadas de ocorrer.

Os dados abaixo correspondem a todas as mães respondentes, mesmo aquelas que, por algum motivo, não puderam participar da entrevista gravada. A média de idade das mães é de 46 anos. O critério para a exclusão foi devido à não participação da entrevista gravada, realizada posteriormente. Somente 10 mães conseguiram marcar a entrevista gravada e comparecer. Porém, foram consideradas 11 mães, devido a 1 delas apresentar, via *WhatsApp*, o motivo da não participação na entrevista gravada. A família Resistência (M11-Aisha e F11- Aloy) entrou para a análise de conteúdo através do relato da mãe. O filho não deu nenhum tipo de depoimento, nem mesmo via *WhatsApp*, como foi o caso da mãe. Assim, foram analisadas um total de 10 entrevistas completas das mães respondentes, ou seja, os sujeitos responderam tanto os dados biográficos quanto as entrevistas gravadas. E um relato da mãe (M11 - Aisha), justificando os motivos pelo qual as entrevistas estavam impossibilitadas de ocorrer, o que foi considerado relevante para a análise de conteúdo.

Manteve-se os dados biográficos de todas as mães respondentes da ficha biográfica por considerar relevantes a multiplicidade geográfica e, consequentemente, cultural da amostra, além de as justificativas dadas por elas ser um dado que aponta para as dificuldades vivenciadas pelas mães negras na criação dos filhos. Esquecimento devido a alguma demanda familiar, hospitalização e dificuldade em encontrar horário para fazer a entrevista devido à rotina de trabalho foram justificativas dadas pelas mães que não conseguiram gravar a entrevista. Tais justificativas remetem aos estudos de Hines (1995), sobre famílias multiproblemáticas, com pouco suporte e as mulheres sendo as principais responsáveis.

A grande maioria das entrevistas foram realizadas aos finais de semana e gravadas via *plataforma Zoom*. A figura paterna não foi entrevistada, mas surge em alguns momentos nos relatos das participantes. Ora como uma figura presente e participante, ora em lugar de ausência e abandono. Seria esse um fator preditor de resquícios de continuidade, conforme apresentado na parte sócio-histórica dessa pesquisa? A figura paterna é retirada da cena familiar negra, sobrecarregando a figura feminina que acaba por se tornar a principal provedora (CHAGAS, 2014).

Porém, a rede de apoio foi um fator importante na trajetória de desenvolvimento dos filhos e na falta de familiares ou de recursos para pagar uma rede maior, surgiam as tias que eram vizinhas ou outras mulheres que auxiliavam nos cuidados com as crianças. Independentemente se essa relação era paga ou não, essas auxiliares raramente, quando nunca, eram mencionadas como empregadas ou babás. A relação era estabelecida como *entreaajuda*, de forma mais afetiva e as crianças também entendiam a relação dessa forma. Assim sendo, as práticas de cuidado estavam voltadas para a preocupação das mães em saber com quem deixariam a criança ou se alguma outra mulher de sua rede familiar ou vizinhança estaria disponível para o cuidado com o infante. Desse modo, as crenças parentais, práticas e metas de cuidado acabavam por depender da disponibilidade da rede próxima para o cuidado. Com isso, os componentes que fazem parte do nicho de desenvolvimento (HARKNESS & SUPER, 1994), ou seja, as crenças parentais, práticas, metas de cuidado e psicologia dos cuidadores vai depender de quem está disponível para o cuidado com a criança. Assim, as mulheres disponíveis na rede de apoio, como tias, avós e vizinhas, por exemplo, são parte fundamental ao longo da trajetória de desenvolvimento e de socialização da prole. À maioria das mães cabia apenas confiar e pensar a educação da prole, buscando uma boa escola. Na adolescência, a maioria dos filhos já tinha autonomia o suficiente para assumir algumas responsabilidades e auxiliar na organização e na manutenção da casa, por vezes, sendo deixados sozinhos em casa com a supervisão da mãe ou de algum outro adulto, de forma intermitente.

#### **5.4.2. Nomeação das famílias**

De acordo com o discurso e a história dos sujeitos sobre a própria família foram escolhidos os adjetivos que representam o grupo familiar. Os nomes fictícios



dos filhos e filhas entrevistados foram escolhidos baseados no significado do nome nas culturas africanas que ressoam com características da personalidade ou algum traço marcante das falas apresentadas pelos sujeitos. As mães entrevistadas também receberam nomes representativos das culturas africanas, porém algumas receberam nomes de personagens dos romances das autoras afro-brasileiras Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves e, da autora afro-americana Toni Morrison. Essa escolha é uma tentativa de agradecer aos participantes da pesquisa e homenagear e honrar os escritos das autoras negras que tanto contribuem para a literatura afro diaspórica no mundo.

Os sujeitos receberam um nome fictício e um código com letra e número, de acordo com a ordem que aparecem na tabela. O código das mães foi 'M', das filhas foi 'Fa' e dos filhos 'Fo' precedidos do número que indica a ordem que surgem na tabela e a idade. Também tem o quesito raça/cor, com base na perspectiva de quem a responde. Assim, segue abaixo as tabelas 1, 2 e 3 com o código com os nomes fictícios dos sujeitos e respectivos significados nas culturas africanas, idade, raça/cor, profissão e grau de escolaridade e o nome fictício dado ao grupo familiar ao qual pertencem e a configuração familiar. A tabela 1 apresenta a ficha biográfica dos sujeitos entrevistados. A tabela 2 apresenta os nomes fictícios dos sujeitos e significados e a tabela 3 apresenta os dados sobre escolaridade e profissão dos participantes.

Tabela 1: Ficha Sociodemográfica dos Sujeitos Entrevistados

Nome da família	Mãe (idade)	Nome Fictício	*Raça/cor Mãe e filho/a (pela perspectiva da mãe)	Filho/a (idade)	Nome fictício	Sexo/ Gênero (Filho/a)	Cidade/ Estado	Raça/ Cor Filho/a e Mãe (pela perspectiva do/a filho/a)
<b>Família Sisters</b>	M1 (42 anos)	Sula	Parda/ Preta	Fa1 (21 anos)	Núbia	F	Maricá/RJ	Preta
<b>Família Amorosa</b>	M2 (62 anos)	Amínia	Preta	Fa2 (21 anos)	Ayana	F	Saquarema/ RJ	Preta
<b>Família Estudiosa</b>	M3 (41 anos)	Anele	Preta	Fa3 (21 anos)	Zuri	F	São João de Meriti/ RJ	Preta
<b>Família Coragem</b>	M4 (38 anos)	Haben	Preta	Fo4 (20 anos)	Danso	M	Belo Horizonte/ MG	Preta
<b>Família Diferenciada</b>	M5 (47 anos)	Kehinde	Preta	Fa5 (25 anos)	Luena	F	Pelotas/ RS	Preta
Família Ancestral	M6 (46 anos)	Jalia	Preta/ Parda	Fo6 (28 anos)	Erasto	M	Agudos/ SP	Preta
<b>Família Luta</b>	M7 (42 anos)	Ana Davenga	Preta	Fo7 (20 anos)	Habib	M	São Paulo/ SP	Preta
<b>Família Cuidadosa</b>	M8 (45 anos)	Helene	Preta	Fa8 (21 anos)	Anyango	F	Rio de Janeiro/ RJ	Preta
<b>Família Quilombo</b>	M9 (46 anos)	Nyota	Preta	Fo9 (25 anos)	Zola	M	Belo Horizonte/MG	Preta
<b>Família 'Vence o melhor'</b>	M10 (59 anos)	Amachi	Preta	Fa10 (21 anos)	Akilah	F	Volta Redonda/ RJ	Preta
<b>Família Resistência</b>	M11 (41 anos)	Aisha	Preta	Fo11 (22 anos)	Aloz	M	Ponta Grossa/ PR	Preta

**\*Obs.:** Sobre o critério raça/cor foi por autodeclaração. Todas as mães se autodeclararam ‘preta’ e percebem os filhos ou filhas como pretos, exceto na Família Ancestral que a mãe (Jalia) se autodeclara preta e considera o filho (Erasto) pardo. Já ele, se autodeclara preto, mesmo tendo a pele clara. E na Família Sisters que a mãe (Sula) se autodeclara parda, mas a filha a declara preta.

Tabela 2: Nomes fictícios dos sujeitos e significados

<b>Código Mães Nome/ Idade</b>	<b>Significado do nome fictício</b>	<b>Código Filha – Fa Filho - Fo Nome/ Idade</b>	<b>Significado do nome fictício</b>
M1 – <b>Sula</b> (42 anos) Parda	Nome da personagem principal do romance 'Sula' da escritora Toni Morrison.	Fa1 – <b>Núbia</b> (24 anos) Preta (por autodeclaração e pela perspectiva da mãe)	Origem no Egito - significa menina perfeita como o ouro.
M2 – <b>Amínia</b> (62 anos)	Acreditar (kiswahili)	Fa2 – <b>Ayana</b> (21 anos)	“Linda flor” Tem origem na língua amárica da Etiópia.
M3 – <b>Anele</b> (41 anos)	Bastante, Suficiente {Nome Normalmente Dado À Última Nascida, nunca para A 1º Ou 2º Criança} (Xhosa Da África Do Sul)	Fa3 – <b>Zuri</b> (21 anos)	A partir da língua suaflí, presente principalmente na África Oriental, esse nome significa “linda”, “bonita”.
M4 – <b>Haben</b> (38 anos)	Coragem (Eritrea)	Fo4 – <b>Danso</b> (20 anos)	É um nome masculino que significa “confiante” “seguro”. E também surgindo a partir da língua akan de Gana.
M5- <b>Kehinde</b> , (47 anos)	O significado do nome de origem africana é 'o segundo bebê a nascer da gestação gemelar' - porém, nesse trabalho faz-se referência a Luíza Mahin (mãe de Luís Gama), sendo que esse é seu nome de origem no livro 'Um defeito de cor', da escritora Ana Maria Gonçalves.	Fa5 – <b>Luena</b> (25 anos)	De origem Angolana, significa “guerreira famosa e graciosa”;
M6 - <b>Jalia</b> (46 anos)	Significa privilégio (Kiswahili) - embora se autodeclare negra, o filho (negro de pele clara) é fenotipicamente lido como branco na sociedade brasileira, de forma que ele não apresenta situações em que percebeu ser de cunho racial. A mãe parece ter sentido mais os efeitos do racismo do que o filho.	Fo6 – <b>Erasto</b> (28 anos)	Significa homem da paz. Provavelmente esse nome masculino surgiu na África Oriental.
M7 – <b>Ana Davenga</b> (42 anos)	Uma das personagens do livro "Olhos d'água" da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo.	Fo7 – <b>Habib</b> (20 anos)	É um nome que mistura origens árabe e hebraica. Habib carrega uma simbologia ancorada no afeto, vem envolvido com muita doçura e quer dizer “meu amor”, “muito amado” e “querido”
M8 - <b>Helene</b> (45 anos)	Nome de uma personagem do romance 'Sula' de Toni Morrison)	Fa8 – <b>Anyango</b> (21 anos)	Amiga (Af. Do Quênia)
M9 – <b>Nyota</b> (46 anos)	Guerreira	Fo9 – <b>Zola</b> (25 anos)	Significa “calmo”, “tranquilo”, “quieto”; “pedaço de terra”.
M10 - <b>Amachi</b> (59 anos)	Quem sabe o que deus nos trouxe através desta criança (Ibo Da Nigéria)	Fa10 <b>Akilah</b> (21 anos)	Inteligente, Que Tem Razões
M11 - <b>Aisha</b> (41 anos)	Ela é a Vida (Swahili)	Fo11 <b>Aloz</b> (22 anos)	Aloz = Zola escrito ao contrário: Significa “calmo”, “quieto”, “tranquilo”; “pedaço de terra”.

Tabela 3: Ficha Biográfica com grau de escolaridade e profissão dos Sujeitos Entrevistados

Nome da família	Número de Filhos	Estado Civil da mãe	Est. Civil do/a filho/a	Conf. Familiar	Nível de Escolaridade da Mãe	Profissão/Sit. Laboral	Escolaridade do/a filho/a	Prof/Sit Lab. filho/a)
Família Sisters	Filha 1 - 24 anos	Solteira	solteira	Monoparental	Pós-Graduação Completa	Enfermeira	Ens. Médio completo	Técnico de enfermagem
Família Amorosa	Filho 1 - 30 anos Filha 2 - 21 anos Filho 3 - 20 anos	Casada	solteira	Nuclear/Casada	Pós-Graduação Completa	Psicóloga	Ens. Sup. Incompleto	Estudante e mediadora de crianças em escola pública
Família Estudiosa	Filha 1 - 21 anos Filho 2 - 19 anos Filha 3 - 9 anos	Divorciada	solteira	Recasada	Pós-Graduação Completa	Professora de Educação física	Ens. Sup. Incompleto	Estudante
Família Coragem	Filho 1 - 20 anos Filho 2 - 19 anos Filho 3 - 2 anos	Divorciada*	solteiro	Monoparental	Ens. Sup. Completo	Analista social - CLT	Ens. Sup. Incompleto	Afro-Empreendedor
Família Diferenciada	Filha 1 - 25 anos Filho 2 - 13 anos	Casada	solteira	Nuclear/Casada**	Ens. Sup. Completo	Bacharel em Direito, Graduanda em Ciência Sociais e promotora cultural.	Ens. Sup. Completo	Profissional Educação Física
Família Ancestral	Filho 1 - 28 anos Filha 2 - 16 anos Filho 3 - 15 anos	casada	união estável - casado	Outra ***	Pós-Graduação Completa	Nutricionista	Ens. Sup. Incompleto	Assistente de almoxarifado hospitalar
Família Luta	Filho 1 - 20 anos Filho 2 - 18 anos	Casada	solteiro	Separada ****	Ens. Sup. Incompleto	Assistente de figurino	Ens. Sup. Incompleto	Estagiário
Família Cuidadosa	Filha 1 - 21 anos	separada	Solteira	Nuclear/Casada	Pós-graduação Completa	Auditora de Contas Públicas	Ensino Superior Incompleto	Não trabalha
Família Quilombo	Filho 1 - 25 anos Filha 1 - 15 anos	Casada	Solteira	Nuclear/Casada	Ensino Superior Incompleto	Manicure/Cabeleireira/Aposentada	Ens. Superior Incompleto	Estudante
Família 'Vence o melhor'	Filha 1 - 21 anos	Divorciada	Solteiro	Monoparental/Uniparental	Ensino Médio Completo	Do lar	Ensino Superior Incompleto	Estudante
Família Resistência	Filho 1 - 22 anos	Solteira	Solteiro	Outra *****	Pós-Graduação Completa	Professora (PSS) da rede Estadual de Ensino	Ens. Médio Incompleto	Músico

\* (casada até 6/7 anos da criança) - monoparental de 7 a 12 anos - recasada de 12 até então).

\*\* Monoparental até 5 anos do filho com guarda compartilhada

\*\*\* Nunca fui casada com o pai do meu filho (participante da pesquisa) me casei ele tinha 5 anos e meu marido e pai dos meus outros dois filhos com que sou casada atualmente há 23 anos.

\*\*\*\*Na verdade é recasada, porém a mãe nunca foi casada com o pai de Habib (Fo7) e do irmão do meio. Porém, o filho mais velho (Habib) mora na casa da avó paterna.

\*\*\*\*\*Sempre moramos com a avó materna. Tivemos ajuda do pai biológico até 10 meses. Posteriormente, quando ele completou dois anos conheceu o padrasto que se tornou o pai de coração que contribuiu com cuidados até ele fazer 14 anos, no entanto, nunca morou com nenhum dos dois. Ainda mantém contato esporádico por telefone com os dois pais).

### 5.4.3. O núcleo familiar

Na ficha biográfica, pede-se o estado civil atual das participantes e a configuração familiar de quando o filho ou filha participante ainda era criança. As mães têm idade entre 38 e 62 anos, com a média de idade de 46 anos. Sobre o estado civil no momento de preenchimento dos dados biográficos ficou da seguinte forma: 5 solteiras, 4 casadas, 3 divorciadas, 2 não responderam. Sobre a configuração familiar, houve mudanças desde a infância do filho/a respondente, conforme figura 01.

Configuração Familiar (De quando o seu filho/a participante ainda era criança)

14 respostas



Figura 1: Configuração familiar de quando o filho ainda era criança

Algumas mudanças no estado civil ocorreram após o nascimento dos filhos e conseqüentemente a configuração e a dinâmica familiar também mudaram. O que se pode perceber no relato das mães e dos filhos ao longo das entrevistas gravadas. A figura 2 representa a configuração familiar dos participantes que foram entrevistados e compõem os sujeitos da pesquisa.

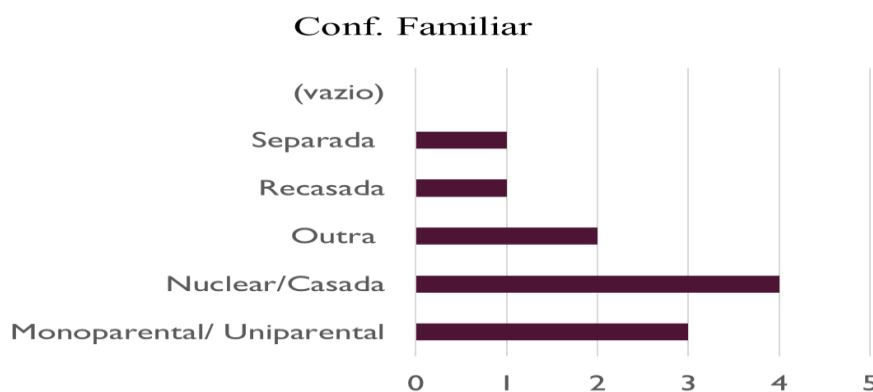


Figura 2: Gráfico da Configuração Familiar dos Sujeitos Entrevistados

Alguns fatores foram dificultadores de coleta do material para análise. Algumas famílias preencheram a ficha biográfica, combinaram a entrevista e no momento da mesma não conseguiram fazer. Esses sujeitos não entraram para a análise do conteúdo dos eixos temáticos, porém os seus relatos e justificativas apontam fatores importantes sobre a saúde mental da população negra como violência racial e rede de apoio fragilizada. As justificativas eram diversas como adoecimento com hospitalização, agenda de trabalho e esquecimento, porém chamou a atenção os motivos pelos quais a entrevista gravada da Família Resistência ficou impossibilitada, o que levou a decisão de inseri-la na análise de conteúdo.

No caso dos filhos/as participantes foram considerados 13 respondentes da ficha biográfica, mesmo aqueles que, por algum motivo, não puderam participar da entrevista gravada foram considerados na análise dos dados biográficos. Duas filhas dos 13 respondentes foram excluídas da amostra e não foram utilizadas para a análise de conteúdo das entrevistas. O critério para a exclusão foi devido à não participação da entrevista gravada, realizada posteriormente, sem justificativa aparente. Os filhos têm idade entre 20 e 28 anos, com a média de idade de 22 anos. Dos 11 filhos, somente um (F11 - Aloy) não fez a entrevista gravada, porém entrou para a análise de conteúdo devido ao relato de sua mãe sobre os motivos pelo qual ele não poderia participar, sendo parte da família Resistência (M11-Aisha e F11-Aloy). O filho não deu nenhum tipo de depoimento, nem mesmo via WhatsApp, mas foi o meio de comunicação em que foi colhido o relato da mãe. Assim, foram analisadas um total de 10 entrevistas completas dos filhos respondentes, ou seja, os sujeitos responderam tanto os dados biográficos quanto às entrevistas gravadas.

## **6. Resultados e Discussão**

### **6.1. EIXO 1 - Famílias negras**

As famílias negras desta pesquisa reconheceram que o racismo as atravessa, em maior ou menor grau. A busca por uma educação de qualidade é um valor importante para as mães e os filhos seguiram os projetos e quando podiam opinavam e pediam reajustes. A maior parte dos filhos estuda ou estudou em escolas particulares, sendo este o contexto em que ocorreu a maior parte da socialização das crianças e também as situações de violências raciais, o que ficará mais nítido no eixo 3 sobre projetos educativos. Foi possível observar características raciais no processo de socialização da maioria das famílias, porém a socialização universal esteve presente de forma mais contundente na Família ‘vence o melhor’. Nas famílias em que as mulheres foram mães adolescentes há um ‘esmagamento’ nas etapas do ciclo vital individual e familiar, em que as avós (mães das mães) ou irmãs assumiram funções diferenciadas das etapas normais das transições geracionais. Assim, as prateleiras geracionais ficaram confusas e com fronteiras mal delimitadas, emaranhando as funções de cada um dentro do sistema familiar. As responsabilidades de cada etapa do desenvolvimento se adiantaram e às vezes se somavam, sobrecarregando o sistema familiar e a rede de apoio. A fragilidade da rede de apoio, a figura paterna ausente ou pouco presente e os conflitos familiares também se apresentaram como fatores estressores, resultando em sobrecarga e estresses nas relações parentais. Nas famílias casadas, a figura paterna surgiu como um ponto de apoio, porém foram quase sempre as mães ou outras mulheres, as principais responsáveis pelos cuidados com a prole. O pai acabou por cumprir uma função mais de provedor, sugerindo que a participação não foi equânime nos cuidados com a prole.

Porém, ao historicizar as famílias negras deste estudo, foi possível observar resquícios de continuidade historiográfica, sendo comum estressores não normativos, descontinuidades, interrupções e traumas. Ao mesmo tempo em que precisaram criar laços construtivos e mantenedores da vida, conforme estudos de Robert Hill (1972), foi possível captar as forças que compõe esse grupo como: os fortes laços de parentesco; a forte orientação para o trabalho e estudos; a adaptabilidade às regras familiares; as respostas às necessidades econômicas nessas

famílias, especialmente quando havia mudanças bruscas, o que impactava a renda familiar. Pode-se pensar que essas forças fizeram parte da construção da cápsula protetora criada pelas famílias negras para a sua sobrevivência diante do contexto sociocultural em que está inserida desde o período escravocrata. Pode-se pensar essas forças como formas de resistência, para além da sobrevivência, em um sistema inóspito e promotor de dores diversas, que insistem em serem atualizadas e revividas. Para tanto, foram transcritos os relatos sobre as histórias das famílias entrevistadas com suas complexidades e resistências diante das adversidades impostas.

### **6.1.1. Apresentando as famílias entrevistadas**

#### *F01 - Família Sisters*

A família Sisters é composta por Sula (M1, 42 anos) e Núbia (Fa1, 24 anos). Elas moram no interior do Estado do Rio de Janeiro, têm dois cães de estimação e a configuração familiar é monoparental/ uniparental. Sula se autodeclara parda e considera a filha preta, seu estado civil é solteira. Núbia tem Ensino Médio Completo e é Técnica de Enfermagem. Se autodeclara preta e considera a mãe como preta, seu estado civil também é solteira.

Sula é o nome da personagem principal do romance 'Sula' da autora afro-americana Toni Morrison, uma mulher de espírito livre, cheia de contradições e com muita disposição para viver com base no que deseja. Núbia é um nome de origem no Egito que significa menina perfeita como ouro. A escolha dos nomes fictícios da díade Sula (M1, 42 anos) e Núbia (Fa1, 24 anos) tem a ver com a história delas juntas e individualmente. Na Família Sisters, mãe e filha tinham uma relação mais parecida com duas irmãs, devido à gravidez precoce da mãe e a ausência repentina da avó como figura principal de cuidado, elas precisaram se virar como puderam. Segundo Sula, ela criou a filha com base na parceria, parecendo ter mais uma relação entre irmãs do que entre mãe e filha. Núbia queixou-se da ausência da mãe ao longo da infância, sendo criada pela avó, inicialmente e após a morte da avó foi criada pela vizinha da mãe, a qual considera como tia. As vizinhas funcionaram como rede de apoio estendida de modo que os cuidados primários com a filha até a adolescência foram feitos com a co-participação das vizinhas, consideradas como tias de Núbia.



Sula engravidou ainda na adolescência com 17 anos. Na ocasião, ela morava com a mãe e o irmão mais novo (14 anos), pois o pai havia se separado da mãe. Quando perguntada sobre que tipo de relação ela tinha com o pai da filha, ela respondeu o seguinte:

Era ficante e eu tinha terminado com ele antes de saber que corria o risco de estar grávida. Mantive isso foi... inclusive foi um problema porque a minha mãe queria porque queria que eu ficasse junto né? Pra por uma questão social ... eu falei 'mãe, mas olha só eu já tinha terminado... uma coisa de cada vez' queria que eu casasse. Falei 'meu amor, eu já tô grávida com dezessete, cê ainda quer que eu case? É uma besteira de cada vez que a gente faz na vida. Tudo junto e ainda quer que eu case com esse traste?' Eu já tinha identificado que não era uma pessoa que ia dar futuro. Não há de ser por causa da gravidez que eu vou aturar esse homem não, gente. Pelo amor de Deus. Socorro. Tive que explicar tudo bem explicadinho (Sula - M1, 42 anos).

A relação entre o irmão, a filha e ela era mais parecida com a de irmãos, sendo a mãe dela a principal responsável por todos. Quando questionada sobre se alguém cumpriu a função paterna para a filha, ela revelou que

Não, não oficialmente, meu meu pai não era muito lá o supimpa pra mim e meu irmão mais novo era tipo um irmão mais velho, entendeu? Se ela fizesse alguma besteira ela pedia o meu irmão ... mais novo que pra ela era tipo um irmão mais velho, alguém que ela pedia pra esconder alguma besteira que ela fez, entendeu? E, conta pra minha mãe, não (Sula - M1, 42 anos).

Sobre a participação e presença do pai da filha no processo de gestação e na socialização da criança, Sula foi enfática.

Não, nem um pouco presente. O início assim pra não dizer que ele foi presente em momento nenhum, durante a gravidez, assim que ela nasceu, ele tinha esperança de que eu fosse mudar de ideia, de tipo, não é possível, né? Essa mulher vai ceder a pressão e vamos ficar junto. Mas quando a gente percebeu que não ia rolar o relacionamento comigo, então ele também abriu mão de qualquer relacionamento.... Ele registrou e uma vez na vida e outra na morte marcava um dia pra pegar a garota, e aí desmarcava e eu ficava p. e aí (...) chegou uma hora que eu falei pra ele que a hora que ele quisesse aparecer bem, mas que ele não marcasse mais nada pra deixar a garota esperando igual a uma pateta e ele não vir. Tipo era nunca. Ela ficava feliz quando ele dizia que vinha. E aí ela ficava lá coitada, arrumadinha, bolsinha na mão e nada dele aparecer. E era naquele tempo, né? Não tinha celular pra você saber o que aconteceu enfim, mas era era muito esporádico mesmo, assim, é, eu sei que é, existe um pai, sei quem é, mas ele num, ele escolheu não ter essa convivência tão

próxima, mas nem com ela, nem com as outras duas filhas, é um um problema dele mesmo, né? Pessoa que não quer nada com a hora do Brasil (Sula - M1, 42 anos).

Esse lugar da figura paterna ficou esvaziado, sendo a mãe de Sula a principal responsável pelos cuidados com a prole e com o bebê que estava nas vias de chegar. A mãe faleceu quando a filha tinha três anos de idade e Sula precisou se virar sozinha com a criança, pois a mãe era a única rede de apoio até então.

É, pois é muito. Ela nem tinha três (anos) completo ainda, estava perto de fazer, minha mãe faleceu em outubro, ela fez completou três anos em dezembro, porra foi f. né! Porque, assim Caraca, do nada deixei de ser filha pra virar mãe. Assim, eu não me furtava do compromisso com ela, de ser, de querer exercer o papel de mãe, mas muito das atividades, principalmente as coisas assim, ah deixa que eu lavo a roupa, porque você não vai lavar e vai deixar manchado dela, entendeu? Deixa que eu dou banho, porque sabe? Sempre num vou ... não confio plenamente no cuidado, no seu cuidado. Mas não não por mal, mas porque ela entendia, eu acho que se minha filha tivesse filho hoje, eu acho que eu ia fazer a mesma coisa, entendeu? Espera aí, tu não tá fazendo direito nem pra você, deixa que eu passo. Acho que eu faria o mesmo (Sula - M1, 42 anos).

Sula precisou ir morar com o pai, levando o irmão e a filha pequena. Porém, a relação conflituosa com o pai a colocou em situações de instabilidade.

Ah sim, geograficamente falando, assim eu morava em Nova Iguaçu eh assim que minha mãe morreu, eu, meu irmão e minha filha fomos para a casa do meu pai. Meio que pra mim parecia uma coisa óbvia, né? Pra mim era muito óbvio que ‘ah se eu perdi a mãe, quem é que vai me dar o suporte? Pai’ E o meu pai não via gente do mesmo jeito que minha mãe (...) Quando minha mãe morreu eu tinha vinte e um e o J. tinha dezoito. Mas, ela ainda tratava a gente como criança, né! (...) com o J. era a mesma coisa. Vou tirar aqui a espinha do peixe porque senão você vai engasgar. E aí a gente foi parar na casa do meu pai, meu pai já. Oi. Aqui é um bando de adulto, né. Com filho. O outro aqui dezoito anos. Ah pelo amor de Deus. Então (...) foi um choque. E por mais que eu achasse que, independente da idade, ele deveria nos acolher, ele não achava, não achou bem assim, entendeu. Foi aquele primeiro momento, ele não tinha como dizer, não, vocês não vão vir pra cá e dois segundos depois que a gente tinha ido, ele se arrependeu (Sula - M1, 42 anos).

O irmão se cansou daquela situação conflituosa e foi morar com a madrinha. Sula ficou mais um tempo na casa do pai “porque eu ficava achando que eu sou obrigada a aturar o meu pai e seja lá o que for que ele estiver fazendo, os desmando,

malcriação que ele estiver fazendo aqui comigo, porque como que eu vou parar na casa dos outros com uma criança?”. Morar com o pai era um problema que a afligia e o pai não se incluía na dinâmica com a filha, não fazendo parte da rede de apoio para os cuidados com a criança.

A gente estava morando com ele, né! Só que eu trabalhava de segunda a sexta. Levava a Núbia pra casa da tia C. (vizinha que cuidava da criança) Então de segunda a sexta, meio que a gente só ia pra lá pra dormir. No final de semana, que era problemático, que aí ele queria, né, encontrar as namoradinho, não sei o que e eu tava atrapalhando. Aí no final de semana, ele queria que eu arrumasse um lugar pra sair também. Tipo assim, não tava em clima de sair, muito menos pra me enfiar na casa dos outros com uma criança. Se eu não queria ir morar na casa dos outros, eu acho que me enfiava de visita uma vez é uma coisa. Agora todo final de semana resolvi visitar alguém cê num vai visitar nenhuma amiga, não? Num sei o que, sabe? E eu num tinha tanta gente assim, tinha uma, tinha um, num tinha tanta gente pra poder, ah, vou visitar a amiga (Sula - M1, 42 anos).

O falecimento da mãe, a rede de apoio fragilizada, o vínculo frágil com o pai, dificuldade em fazer novas amizades, a maternidade precoce e o isolamento social fizeram parte do início da vida adulta de Sula, o que ela nomeou de “uma tragédia”.

Uma tragédia, né! Trágico o negócio. Tragédia. Aí eu tive que descobrir como é que as roupas param limpas dentro da gaveta. Como é que acontece essa mágica com aqueles boletos todos como que resolve, tudo junto (...) atropelada com a morte da mãe, uma tragédia, uma m. atrás da outra. Aí fiquei com meu pai um tempo até que eu não aguentei. Até que um dia ela estava com febre e tipo ele não queria saber. Meu pai é etilista, então assim, estava bêbado falava ‘oh sai aí que tem uma menina vindo pra cá’. Falei, “mas a Núbia está com febre” era um domingo, chovendo, estava com febre. Também aí também me emputeci, mandei ele pra todos os lugares do mundo e tchau e chega, sai com a roupa do corpo (...) Aí saí com a roupa do corpo, fui parar na casa da tia C. e lá a gente ficou morando um ano (Sula - M1, 42 anos).

A partir daí as vizinhas passaram a ser a sua rede de apoio em relação à organização da própria vida e em relação aos cuidados com Núbia. Segundo Núbia, essa dinâmica permaneceu similar até os seus 16 anos de idade.

As situações disruptivas (morte precoce da mãe, alcoolismo do pai, instabilidade econômica e de lugar) fizeram parte do sistema familiar de Sula como

estressores não normativos (WALSH, 2016). Embora o sistema familiar da Família Sisters tenha se reorganizado após a morte repentina da mãe de Sula (cuidadora principal), os momentos de estresse fizeram parte da trajetória de desenvolvimento de Núbia, ainda na infância, e de Sula ainda na adolescência, perdurando em outras situações que a mãe relatou ao longo da entrevista. Na história de Sula, o ciclo de vida truncado (HINES, 1995) ocorreu devido aos acontecimentos que atropelaram as tarefas desenvolvimentais dela e de todo o seu sistema familiar, com mudanças abruptas dos papéis, ocasionando dificuldades no processo de atravessamento de cada estágio. Assim, as transições idiossincráticas (IMBER-BLACK, 1995) fizeram parte do ciclo de vida da Família Sisters, em que de adolescente, Sula se tornou mãe e com isso sobrecarregou as tarefas desenvolvimentais do ciclo de vida individual e as transições do ciclo de vida familiar não estavam claramente delineadas como os cuidados com o bebê sendo feito pela avó, cumprindo as obrigações com a criança que deveriam ser da mãe. De acordo com os estudos de Walsh (2016), a falta de apoio financeiro e a inconsistência no envolvimento de pais (figura paterna) não residentes são fatores significativos no desajustamento infantil. Em situações de alto conflito e abuso familiar, crianças cujos pais se divorciam podem apresentar melhor adaptação daquelas em famílias intactas. A presença de tensão econômica também aumenta o risco de desajustamento. Fundamentalmente, a adaptação saudável das crianças está vinculada ao funcionamento sólido dos pais residentes e à qualidade das relações tanto antes quanto após a separação. O desajustamento infantil não ocorreu com Núbia, mas na adolescência a filha desandou, como enfatizado pela mãe. A ausência da figura paterna, tanto da família de origem quanto na família nuclear, sobrecarregou emocionalmente e financeiramente a avó, sendo a única responsável pela família. Além disso, a falta do pai nas duas gerações levou a pensar sobre quais mitos familiares sobre a figura paterna ou masculina podem estar associados e sendo transmitidos através das gerações (CHAGAS, 2014). Segundo Sula, a filha tem muitos amigos, mas tem “dedo podre” para namorados, ou seja, tem dificuldade em encontrar um homem que valha a pena. “Puxou a mim”, diz Sula.

#### *F02 - Família Amorosa*

A família Amorosa tem cinco membros e é composta por Aminia (M2, 62 anos), seu marido, o filho mais velho (30 anos), Ayana (Fa2, 21 anos) e o filho mais

novo (20 anos) que foi adotado quando tinha 5 anos. Eles moram na região dos Lagos do Rio de Janeiro e a configuração familiar é nuclear/ casada. Aminia significa acreditar, na língua Kiswahili. Ayana significa linda flor, tem origem na língua americana da Etiópia. Na Família Amorosa, a mãe e o filho mais velho cuidaram da filha em uma redoma de proteção. Amínia é psicóloga e tem pós-graduação completa. Ayana é estudante, está no ensino superior e trabalha como mediadora de crianças em uma escola pública. Ambas se autodeclararam pretas. A análise das entrevistas da Família Amorosa foi baseada nos relatos de Amínia (M2, 62 anos) e Ayana (Fa2, 21 anos). Mãe e filha descreveram sobre a dinâmica familiar, com base na trajetória de desenvolvimento de Ayana.

De acordo com a mãe, a filha chegou muito tempo depois do primeiro filho e foi muito cedo para a creche. Então, os cuidados primários da filha contaram, desde sempre, com uma rede de apoio mais estabelecida, com os avós, o marido, o filho mais velho, as tias e uma pessoa contratada para auxiliar nos afazeres domésticos.

É... a Ayana chegou há bastante tempo depois do primeiro irmão. A diferença é de quase dez anos, não mais planejada porque eu já tinha desistido do segundo filho porque eu tenho um quadro de hipotireoidismo e o médico dizia que eu estava num processo de esterilidade, então eu não teria um(a) segundo filho. E aí a Ayana veio, né? Meio de surpresa, eu já com quarenta anos e eu só soube da gravidez aos mais ou menos no quinto mês de gestação. Eu cheinha, gordinha, então não percebia muito a questão da gravidez, tinha já um processo de atraso menstrual, enfim, né? Mas foi muito festejada, os cuidados gerais nosso de família, mas eu sempre trabalhei e a Ayana foi logo cedo pra creche. E nós tínhamos também uma pessoa em casa, que quando ela chegava da creche era essa pessoa quem recebia e depois os avós paternos também chegavam, porque a avó ainda trabalhava pra me aguardar chegar ou o pai chegar em casa pra continuar os cuidados com ela né? Mas ela foi pra creche aos quatro meses. E teve uma interrupção que a Ayana ela nasceu com polidactilia, com seis dedinho no pé e teve que fazer uma cirurgia no sexto mês de vida. E aí nós ficamos mais dois meses em casa e eu fiquei com ela. E depois seguiu né? Sendo criança de creche (Amínia, M2, 62 anos).

A creche era a mesma para os dois filhos e acabou se tornando o local de trabalho de Aminia, onde foi contratada como psicóloga escolar. Segundo ela, a filha foi muito estimulada e foi a primeira menina a chegar na família, o que também causou alguns entraves.

Olha a Ayana, foi bastante estimulada, né! Na autonomia dela, embora nós tivemos alguns entraves relacionados a ser a primeira neta menina da avó paterna que não teve filha menina. Ela só teve filhos homens. Então a Ayana foi muito esperada e desejada. É... na verdade a Ayana tinha até nome por conta da avó. Nome esse que eu não aceitei, porque a avó guardou o nome que ela daria pra filha dela, pra neta né? Só que aí a escolha não era da avó. Então ela foi muito paparicada por essa vó, tá? Avó paterna e também muito cuidada pelo irmão mais velho. Então, por mais que eu tentasse essa autonomia, às vezes, eu tinha alguma dificuldade. Mas ela foi bem né, embora tenha demonstrado desde sempre uma timidez grande, mas é uma criança espoleta assim bagunceirinha, agitada, levadinha, mas diante do social ela demonstrava uma certa timidez. Aí o irmão às vezes resolvia algumas coisas pra ela, até porque estudava na mesma escola, né? Onde eu trabalhava. (Amínia, M2, 62 anos).

Nos primeiros anos de vida, Ayana estava cercada pelo pai, mãe, avó materna, por uma cuidadora contratada e pelo irmão mais velho que, segundo ela, foi quase um pai. “Meu irmão mais velho ... Ele tinha nove anos, né? Quando eu nasci, meus pais trabalhavam muito. Aí ficava eu, meu irmão e a menina que tomava conta da gente enquanto meus pais estavam fora”. Porém, o irmão ficava mais de companhia com ela, sendo a funcionária a principal responsável pelos cuidados com ela e com a casa. Em relação às figuras parentais, ela diz que “era bem dividido, mas o meu pai é, às vezes, estava mais né, porque minha mãe trabalhava muito mesmo ... Então era só a noite mesmo e antes de ir para escola, de manhã”. Como rede de apoio mais ampla “a gente tinha minha avó e meus tios que moravam nessa época ... a gente morava em S.G., aí quando a gente veio pra cá pra S. (cidade atual) também tinha minhas tias (irmãs da mãe)” (Ayana, Fa2, 21 anos). Pode-se sugerir que as práticas de cuidado e crenças parentais estavam a cargo da rede de apoio de Aminia, mas também sob a sua supervisão, ainda que a filha não pudesse perceber. O fato de a mãe trabalhar muito revela a ausência física, mas não significa a não participação na educação da filha. Uma dessas formas de Aminia supervisionar a educação de Ayana mais de perto foi trabalhar na mesma escola em que a filha estudava.

Ayana sempre estudou nas escolas particulares em que a mãe trabalhava, devido a isso recebia bolsa para realizar os seus estudos, em S. G. Ela frequentou a creche em tempo integral, passando a frequentar a escola em um turno, depois quando iniciou o processo de alfabetização. Ela não se lembra bem dessa fase da vida, mas se lembra da mãe dizendo que ela era muito bagunceira e por isso ficava

de castigo. Pode-se atribuir o fato de Ayana estudar na mesma escola em que a mãe trabalhava como uma oportunidade dela ter acesso a boa educação defendida pela mãe, ao mesmo tempo em que pode-se pensar sobre práticas parentais mais efetivas, com atribuições parentais de causalidade, privilegiando a influência de fatores externos. E o fato de ser colocada de castigo remete a estilos parentais mais coercitivos, conforme estudos de Ribas et al (2007).

Quando Ayana tinha cerca de 8/ 9 anos de idade, a família se mudou de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro para uma cidade na região litorânea do Estado do Rio de Janeiro. Na nova escola ela era pagante. Quando perguntada sobre a mudança de cidade, ela apresentou o contexto da tomada de decisão. “É minha mãe escolheu vim morar aqui, porque ela e o meu pai tinham meio que se separado. Só que eles estavam no processo de adoção do meu irmão mais novo. Aí eles resolveram voltar e mudar de vida completamente pra cá”. Sobre o processo de adoção, ela disse que os pais já estavam na fila e a família já estava visitando a criança quando se mudaram. Para ela, a integração do irmão mais novo na família

foi difícil, mas bom ao mesmo tempo, porque eu sempre quis ter um irmão mais novo né, também, mas foi difícil, porque eu sempre fiquei pensando será que ele vai receber mais atenção que eu? Será que ele vai ser legal? Será que ele vai ser chato? Entendeu? (...) Então, no início foi bem difícil, porque a gente quase não se falava, mas depois a gente foi se se conhecendo mais, né (Ayana, Fa2, 21 anos).

A diferença de idade entre ela e o irmão mais novo é de cerca de cinco anos. A chegada do irmão foi temida por Ayana, pois ela tinha medo.

No início eu tinha medo, né? Porque eu não conhecia eu estava com medo de achar uma coisa e ser outra coisa, mas aí a gente também estava sempre junto e a gente e lá em S.G. (cidade anterior) pelo menos que a gente ficou um tempinho lá a gente dormia no mesmo quarto, então a gente foi se aproximando, né (Ayana, Fa2, 21 anos).

Apesar da aproximação de Ayana depois da chegada do irmão na família, ela relatou diversos conflitos com ele. Segundo ela, uma relação de amor e ódio.

A gente brigava muito e ... ele chegava a raspar meu rosto das fotos de família ... é porque, tipo assim, a gente brigava, mas era tipo assim, briga de criança né? Então, aí a gente brigava aí ele ia ficava bravo comigo, aí eu ia ficava brava com ele também, aí

ele ia riscava minhas fotos. Aí eu ia e desarrumava a cama dele, essas coisas (Ayana, Fa2, 21 anos).

A relação com os pais, com o irmão mais velho e com os demais familiares foram apresentados por ela como de pouca intimidade e mais praticidades.

O meu relacionamento com os meus pais nunca foi muito próximo, mais porque eles trabalhavam muito, não sei o que e aí quando eles estavam em casa né a gente nunca conversava sobre... não sei ... tipo assim as coisas que realmente importavam, digamos assim né. Eram mais conversas por alto assim, né! De ah como foi o seu dia? Conversas bem superficiais, né! (Ayana, Fa2, 21 anos).

A escolha do nome *Família Amorosa* foi devido ao relato de Amínia sobre a filha, o lugar e a recepção dela na família. A mãe disse que a filha foi muito esperada e muito cuidada por todos, mas também a considera tímida. Porém, a auto percepção parental (RIBAS ET AL, 2007) de Amínia é diferente da percepção da filha. A contradição foi a percepção da filha sobre a sua própria dificuldade em demonstrar afetos no âmbito familiar. Em relação a isso, ela disse que “essa questão de afeto é muito difícil até hoje, pra mim pelo menos, né!”. Desse modo, trocas afetivas como abraços, beijos e carinho “nunca foi, nunca foi normal”. Com isso, pode-se inferir que o cuidado e o zelo apresentados no discurso da mãe não passaram pela expressão e manifestação do afeto percebidos pela filha.

Na cidade anterior, Ayana tinha as tias, os primos e a avó como rede de apoio significativa.

Então, eh antes, né, Em São Gonçalo todo feriado, essas coisas assim eu sempre ia pra minha vó e era super legal, né...e ela sempre me buscava na escola às vezes pra ir pro médico, quando meus pais não podiam. E eu adorava, né! Porque como lá na casa da minha vó tinham os meus primos né, aí eu me acabava lá ... e minhas tias eh eu comecei a ficar mais com elas mesmo quando eu vim aqui pra S. porque enquanto minha mãe trabalhava e meu pai trabalhava também... eu almoçava nas minhas tias e ficava esperando dar o horário deles acabarem de trabalhar pra gente vim pra casa e essas coisas assim (Ayana, Fa2, 21 anos).

Embora as tias representassem uma rede de cuidado importante, a relação entre elas era de muitos conflitos “porque elas eram muito cabeça fechada, né? Então a gente não podia deixar uma coisa fora do lugar que ela já brigava com a gente. Mas hoje em dia melhorou um pouquinho”. O relato de Ayana sugere que a



cognição parental das tias envolvia práticas coercitivas em situações de comportamentos tidos como inapropriados. A menina precisaria seguir à risca as regras, caso contrário poderia receber algum tipo de punição das tias.

As interações de Ayana na escola também foram sendo modificadas pelo contexto e a mudança de cidade a inseriu em um lugar demarcado pela diferença, não só de experiências, mas também de realidade de classe social, no âmbito escolar. Nessa situação, os marcadores sociais (gênero, raça, classe etc) tornaram-se evidentes e as relações interseccionais de poder atravessaram as relações sociais de Ayana (COLLINS & BILGE, 2021). Ela precisou, então, se adaptar à nova realidade e à socialização em um novo contexto.

Então é antes de eu vim pra Saquarema. Lá em São Gonçalo eu tinha uma amiga né? Praticamente da escola... da escola não da minha turma toda e gostava muito deles, conversava muito, era muito agitada, extrovertida, mas no momento que eu vim pra S. que eu vi a escola nova e as pessoas da escola nova eu fiquei meio ... não sei explicar, mas eu demorei quase uns dois anos pra fazer amizade né! Nessa escola nova. (...) Então, (as pessoas) eram muito diferentes da escola que eu vim de de São Gonçalo, né? Porque a escola que eu comecei a estudar aqui era o nome era Colégio Araruama que é na cidade vizinha aqui de Saquarema. E aí... hum parte da elite estudava lá, que era um dos melhores colégios né da cidade. Aí, que tipo assim, eu ia pra sala né? Quando eu cheguei aí eu só via tipo assim o povo meio ... meio com o nariz em pé né! Essas coisas assim. Aí eu ...até as minhas amigas, que são minhas amigas até hoje eu já eu já achei também meio que um nariz em pé. Tipo assim eu nunca tive .... ah porque elas falavam ah comprar roupa da Lilica Ripilica que não sei o quê, não sei o que lá, aí eu sempre ficava tipo que eu não sabia nem o que que era, né! Hum. Aí foi meio complicada essa adaptação (Ayana, Fa2, 21 anos).

Além das questões de classe social, veio também o medo de rejeição. “É porque tipo assim é, além disso, também, de uma escola pra outra eu fiquei com muito medo das pessoas também não gostarem de mim”. Como consequência disso, ela foi embotando e ficando “muito tímida”. Ayana revela que pensa sobre isso, às vezes, e que “deveria ter sido eu mesma desde o início, mas eu não sei”.

Sobre as diferenças entre ela e as colegas da nova escola, ela percebia que

noventa por cento né da sala era branco, tinha cabelo lisos é usava mochilinha que... dava pra ver que era de marca... tinha já é iPhone essas coisas assim ... um monte de e tipo assim nem que seja nem que fosse um celular já normal, mas nessa época eu ainda não tinha celular, não tinha nada. Então, tipo assim, era

meio estranho. (...) que acho que foi mais tipo assim eh os papos, né! As conversas diferentes que toda vez que elas falavam alguma coisa, eu nunca sabia mais ou menos o que que era, aí quando eu falava alguma coisa também, elas nunca também, como se fossem de mundos completamente diferentes, né (Ayana, Fa2, 21 anos).

A escola da cidade anterior também era particular, ela era bolsista e segundo seu relato tinha mais gente parecida com ela e com a mesma realidade social dela, “classe média, de classe média pra baixa, né!”. Assim, se sentia mais confortável com os amigos que tinha, diferentemente da nova escola em que ela era uma das poucas meninas negras no espaço. A mãe reconhece a timidez da filha e relacionou isso à cor de pele e ao fato dela usar óculos devido à miopia, descoberta quando ela ainda era muito pequena. A cor de pele de Ayana atravessou a sua trajetória de socialização, assim como foi com a mãe dela. As representações sociais (NOGUEIRA, 2021) sobre o corpo negro atravessaram a socialização de Ayana que, mesmo com uma rede de apoio mais ampla e protetiva sentiu as diferenças, principalmente na mudança de cidade. O fator diferença de classe parece intensificar a sua percepção sobre si como diferente, ressaltando o seu lugar e a sua identidade interseccional (COLLINS & BILGE, 2021) em que gênero, raça e classe compõem a identidade da menina. Pode-se supor ainda que a timidez dela pode estar relacionada ao fator racial que a coloca socialmente em lugar de inferioridade e, conseqüente negação de si. Assim, ser menina, negra e de classe média a colocou em um lugar de diferença percebida logo cedo. Receber amor e cuidado da rede familiar não livrou Ayana do impacto do racismo na infância (UNICEF, 2010; GOMES & ARAÚJO, 2023), tendo conseqüências subjetivas como embotamento afetivo, percebido como timidez.

### *F03 - Família Estudiosa*

A família Estudiosa é composta por Anele (M3, 41 anos), Zuri (Fa3, 20 anos), filho do meio (19 anos) e a filha mais nova (9 anos). O significado do nome Anele é "bastante/ suficiente", esse nome é originário de Xhosa Da África do Sul e é normalmente destinado à última nascida da família, nunca a 1ª ou a 2ª criança da casa. Zuri, por sua vez, toma seu nome a partir da língua suaíli, presente principalmente na África Ocidental, esse nome significa "linda", "bonita". Essa família se caracteriza pela ideia que a mãe passou para a filha e aos demais filhos é a de que se estudar as coisas acontecem. A configuração familiar na infância de

Zuri (até 6 anos de idade) era casada, a mãe se divorciou do pai de Zuri e depois se recasou. Anele é professora de educação física e Zuri é estudante e tem nível superior incompleto. Ambas se autodeclaram pretas. A família reside em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Zuri disse morar com a mãe e os dois irmãos e quem sustenta a casa é a mãe e ela ajuda em algumas despesas. Na ficha biográfica ela marcou configuração monoparental/ uniparental. Quando perguntada se ela foi criada só pela sua mãe durante a infância, ela respondeu que “não. Da infância não, mas na parte mais da pré-adolescência e da adolescência sim. Meu pai não foi tão presente na nossa vida (...) até os meus dez anos ele era presente, dez, onze mais ou menos. Ele sempre pagou pensão, mas nunca foi presente fisicamente, emocionalmente”. A responsabilidade pelo suporte e apoio físico e emocional ficou a cargo da rede de apoio de Anele, majoritariamente mulheres, sendo o avô das crianças o único homem presente.

Segundo Anele, ela tem origem em uma família tradicional, “bem carioca”. Ela se casou muito cedo com o ex-marido (pai dos dois primeiros filhos), eles eram amigos do grupo de jovens.

Eu namorei ele dos treze anos até os vinte e um, aí foi quando eu casei. Então assim, eu (...) não saia muito, fui criada num colégio de freira, então assim, tudo certinho. Fui criada pra casar e ter filhos na verdade, né? Basicamente eu casei, depois de um ano veio a Zuri e aí eu já fazia faculdade apesar disso tudo, né? Eu já fazia faculdade tudo isso e eu fiquei grávida Zuri que não foi planejada, mas assim eu casei e tendo uma vida já estável, o meu ex-marido ele era militar e além de militar, eu já estava na faculdade e a gente apesar de morar em cima da minha sogra, a minha casa era toda montada, toda certinha só não era no nosso terreno, então de uma certa forma eu tinha uma estabilidade, né? Eu trabalhava, fazia faculdade de Educação Física e eu dava aula de natação. E aí nos primeiros meses eu continuei trabalhando. Aí no final da gestação, foi uma opção minha, eu queria me preparar pra ter a Zuri (Anele, M3, 41 anos).

Anele disse que sempre gostou muito de estudar e, então, planejou o parto da filha para que pudesse ser parto normal. Fez um curso com uma doula e se preparou bastante para o nascimento de Zuri. A filha foi a primeira neta tanto da família materna quanto da família paterna, “uma criança muito bem recebida e sonhada”. A mãe de Anele sempre sonhou em ter um filho, mas teve três filhas, ela

chegou a cogitar a hipótese de Anele estar grávida de um menino, mas veio a Zuri. “Ela chegou a dar uma rejeitada na Zuri (...) Zuri nasceu muito, muito feia (...) mas, aí depois com o passar do tempo, ela foi ficando uma criança muito linda, muito risonha, tudo isso. E aí ela foi aceitando e entendendo o momento certo pra chegar um homem na vida dela”. Segundo Anele, a mãe foi muito presente na primeira infância da Zuri e a ajudou muito nessa fase, pois ela estava terminando a faculdade e depois começou a fazer outro curso, a mãe foi fundamental nos cuidados com a filha e as irmãs também a auxiliaram nessa fase. “Então foi assim, a vida, a primeira infância da Zuri foi em torno de mulheres ... mulheres fortes, decididas, que foi eu, minha mãe e minhas duas irmãs”.

Na época, o ex-marido era militar e não podia estar presente nas atividades diárias com a filha, mas o pai de Anele esteve junto na primeira infância da filha.

Meu pai também sempre foi um homem muito apaixonado assim, né? Pela vida, tudo isso. E aí ela teve a felicidade de pegar a melhor época do meu pai. Ele já era aposentado, ele foi professor do SENAI por muito tempo, e aí ele se aposentou muito cedo, ele se aposentou aos quarenta e cinco anos. Então quando a Zuri nasceu ele já era aposentado. Então assim, possibilitou isso. Ele que ia os médicos comigo, porque meu ex-marido era militar, não podia estar presente. Então o meu pai que ia, tudo isso. Primeira infância da Zuri foi muito boa. Apesar de todos os problemas que a gente geralmente tem, uma criança negra na sociedade assim, né? Ela foi muito boa, foi muito boa (Anele, M3, 41 anos).

Zuri não frequentou a creche até os seis anos de idade, “ela foi cuidada o tempo todo pela minha mãe, às vezes até pela minha ex-sogra, ou era minha mãe ou era minha irmã. E aí se manteve durante até a Zuri fazer seis anos”. O segundo filho veio quando Zuri completou dois anos de idade, o que desestabilizou financeiramente e a família não conseguiu mais manter o padrão de vida. Mas, Anele passou em um concurso público quando o filho estava com três anos e Zuri com cinco anos de idade. Com a chegada do menino, o sonho da mãe de Anele se realiza e ela pode contar com a ajuda da família nos cuidados com ele também. “Eu pude contar com a família toda também, não tive dificuldade na gravidez nada disso, né?”, diz Anele. Ela continuou estudando, fez uma segunda opção de faculdade em uma cidade distante. Zuri ainda amamentava e como ela escolheu a amamentação exclusiva dos filhos, a distância atrapalhava os horários de amamentação, então a filha chorava muito, porque sentia falta dela, e uma situação curiosa aconteceu. Enquanto ela estava fora de casa, a mãe produziu leite e

amamentou a filha. “Ficou com tanta dó, né? Aí ela botava a criança pra puxar, né? E com o tempo a Zuri mamou na minha mãe, assim o tempo que eu não estava em casa claro. E aí foi maravilhoso assim ... foi um encontro de gerações mesmo”, diz ela.

Logo depois, Anele passou em um concurso em uma cidade distante, o filho estava com três anos de idade e os pais haviam se mudado para uma cidade no norte do Rio de Janeiro. Ela fazia horário vertical e “então eu ficava dois dias fora de casa. Completamente fora de casa para poder cumprir a carga horária”. Nessa fase, “as crianças passaram a ficar assim com várias pessoas, né? E aí minha mãe tinha se mudado (...) Então assim, as crianças oscilaram um pouco, às vezes com a minha sogra, às vezes ficavam com uma pessoa que eu pagava. Então a gente bateu um pouco de cabeça”.

Anele optou por colocar os filhos na creche depois de completados cinco anos de idade.

Eu nunca quis que os meus filhos comessem a estudar muito cedo. Então assim, eles faziam muitas coisas, faziam recreação, faziam natação e eu tinha a felicidade de só trabalhar nesses dois dias, então eu tinha mais três dias pra eles fazerem um monte de coisa. Eles só começaram a estudar mesmo com cinco anos de idade. Então assim eles não frequentaram creche, eles iam até assim em algumas recreações, colônia de férias. Mas, escolas, o ano letivo e tradicional nessa primeira infância eles só começaram a frequentar com cinco anos mesmo, que é a idade de entrar no jardim, no jardim de infância. E aí eles foram pra uma escola tradicional daqui. Uma escola tradicional, uma escola particular na época. Foram com uma escola particular na época. E aí foi isso (Anele, M3, 41 anos).

As escolhas de Anele na primeira infância dos filhos direcionam para as suas crenças parentais sobre projetos educativos e sobre as práticas de cuidados com os mesmos. Com uma rede de apoio mais protetiva e com os filhos sendo cuidados por mulheres que ela nomeou como fortes, a entrada no sistema de ensino foi pensada e postergada, ao mesmo tempo em que ela injetou nos filhos a importância da busca pelo conhecimento, apresentando-os outras formas de aprendizado, como cinema, teatro e museus, por exemplo.

O relato de Zuri reforçou a fala da mãe sobre a rotina de atividades e do papel da rede de apoio das mulheres da família materna em sua primeira infância.

Os meus cuidados, a minha mãe sempre foi muito presente e ela sempre teve uma rede de apoio muito boa. Então a minha mãe sempre cuidou da gente, porque eu tenho um irmão com idade próxima minha, né? Que ele é dois anos mais novo que eu. Então a minha mãe sempre fez tudo com a gente. Todas as atividades (...) A gente sempre teve uma rotina muito agitada, minha mãe sempre gostou que a gente fosse muito ativa. Então a gente se arrumava, minha mãe levava a gente pra escola, depois buscava, a gente vinha pra casa, almoçava e aí já começavam as atividades, anotação, inglês, balé e a gente sempre teve uma vida muito corrida. Então geralmente a rotina era escola de manhã, chegava em casa, almoçava e saía pra fazer as atividades extracurriculares (Zuri, Fa3, 20 anos).

Na memória de Zuri, o pai também fez parte dessa rotina de cuidado, de levar pra escola.

Então, meu pai levava geralmente a gente pra escola de manhã de carro, e aí ele pegava a gente de quinze em quinze dias, né? Quando eles já eram divorciados. Eu tenho mais memória do meu pai quando eles já eram divorciados, né? Porque eu já era grandinha então eu tenho mais memória dele assim, aí ele pegava a gente sempre de quinze em quinze dias e aí a gente ficava na casa dele. Essa é a memória que eu tenho (Zuri, Fa3, 20 anos).

A educação sempre foi um valor que norteou as escolhas de Anele ao longo da trajetória de desenvolvimento dos filhos, o que reverberou nos projetos educativos deles. Anele precisou contar com a sua rede de apoio estendida, mas pela perspectiva africana, ela contou com a sua comunidade, enquanto a trajetória de desenvolvimento dos filhos acontecia. Embora tenha sido uma situação difícil, a sua comunidade se disponibilizou a ajudá-la. A forma que a Família Estudiosa escolheu para conduzir a trajetória de socialização da filha remete à pedagogia Kindezi (FU KI. AU & LUKONDO-WAMBA, 2017) em que a arte de cuidar da criança foi a tarefa mais importante dentro da sua comunidade. A educação das crianças se tornou prioridade, ainda que a mãe tenha precisado estar distante devido ao trabalho.

Porém, algo inesperado aconteceu na família quando Zuri tinha seis anos de idade, modificando os rumos da vida de todo o núcleo familiar.

Aconteceu dos meus filhos ... aconteceu duas coisas que marcaram muito, que foi a perda da minha mãe. Minha mãe veio a falecer quando as crianças, a Zuri tinha sete anos, né? E meu filho tinha cinco e foi uma fatalidade assim muito grande. A minha mãe sempre foi muito devota de Nossa Senhora, e aí ela

foi na Canção Nova com um presente do meu pai, foi ela e meu pai, chegou na Canção Nova ela infartou aos pés de Nossa Senhora, rezando o terço. E aí eles estavam sozinhos, por fim estava em São Paulo, na época eu fazia artes cênicas e eu estava em cartaz aqui. Por fim, foi todo um transtorno e as crianças tiveram essa vivência toda. E todos nós, pra gente foi uma perda muito grande, porque ninguém esperava, minha mãe morreu muito nova aos cinquenta e seis anos, num infarto fulminante e quando ela tinha começado a viver a vida né? Porque meu pai só tinha dez anos de aposentado, então assim, agora que eles estavam começando a viver a vida mesmo, com os netos, ela só teve esses dois netos, né? Os meus dois filhos, e aí naquele momento, e aí ela veio a partir. E aí eu também acabei me separando, do meu primeiro marido, justamente nessa época também, então assim, foram dois marcos considerados, que a gente deve considerar. E aí quando minha mãe morreu, e meu pai já morava praticamente em outra cidade, eu acabei separada e ficando com a minha irmã menor, né? Que na época já tinha dezoito anos. Mas, o meu pai simplesmente começou a namorar uma outra pessoa, porque foi viver a vida dele. E aí a minha irmã mais velha já tinha acabado de comprar um apartamento e eu tinha acabado de me separar e assumir a responsabilidade da minha irmã. Para mim também foi maravilhoso, porque assim ela pôde me apoiar muito nessa época que as crianças precisavam, né? Porque eu continuava trabalhando e eu precisava de uma rede de apoio e a minha irmã foi essa rede de apoio, apesar de já estar trabalhando, ela é enfermeira então na época ela já tinha começado a fazer a faculdade. Por fim, tudo muito difícil, mas a gente ia ali dando a mão uma pra outra (Anele, M3, 41 anos).

A morte súbita da mãe e a separação de Anele podem ser considerados estressores não normativos (WALSH, 2016) e tais situações são consideradas transições idiossincráticas do ciclo de vida familiar (IMBER-BLACK, 1995), exigindo uma reelaboração dos relacionamentos e rearranjos dentro do sistema familiar, de modo a buscar a homeostase e o equilíbrio. Esse foi um marcador importante na trajetória de socialização de Zuri e na vida dos demais familiares. Mas, ela pôde contar com os familiares como rede de apoio, de modo que restabelecer ficou menos pesado.

#### *F04 - Família Coragem*

A família Coragem é formada por Haben (M4, 38 anos), Danso (Fo4, 20 anos), o filho do meio (19 anos) e o filho mais novo (2 anos). A entrevista foi focada na trajetória de socialização de Danso, o filho mais velho. Haben significa coragem em Eritrea (país que se localiza no nordeste de África). Danso (também surgindo a partir da língua akan de Gana. Danso é um nome masculino que significa

"confiante", "seguro". Nessa família, a mãe sempre incentivou o filho a estudar e a não dar trabalho.

A Família Coragem foi de configuração nuclear/ casada até os seis/ sete anos de idade de Danso, depois disso a mãe se separou (divorciou) do pai, ficou cuidando dos filhos e se recasou com o padrasto, mudando então a configuração para recasada. Segundo Danso, a mãe ficou casada com o pai até os seus 9/10 anos de idade, se separou e logo depois se casou de novo. A configuração familiar passou de casada, ao divorciar se torna monoparental (o ex-marido não era presente) e depois recasada. Eles são naturais de uma capital do Estado de Minas Gerais. Danso é o mais velho dos três filhos, o irmão do meio tem 19 anos e o irmão mais novo, filho do padrasto, tem 2 anos de idade. Devido a conflitos familiares, Danso foi morar com pai biológico. Ele é afroempreendedor, com ensino superior incompleto. Haben tem ensino superior completo e é Analista Social, faz atendimento a pessoas que passaram pelo sistema carcerário. Ambos se autodeclararam pretos.

A escolha do nome da Família Coragem foi devido às características dos membros familiares entrevistados em que a mãe precisou de muita coragem para encarar a vida ainda na adolescência, com uma gravidez precoce e um pai violento e o filho Danso precisou coragem para enfrentar a vida fora de casa, resolvendo os próprios conflitos extra lar e fazendo pequenos negócios para sobreviver em ambientes hostis e violentos, como a escola particular que estudou. Danso, ainda criança vendia balas na escola para conseguir dinheiro para comprar as suas próprias coisas. Os pais se sacrificaram para que ele pudesse estudar em uma boa escola e competir em paridade na universidade e no mercado de trabalho. Ele sofreu racismo, rejeição e gordofobia na escola ainda muito cedo. A realidade de raça e de classe social foram fatores atravessadores de sua trajetória de socialização. E na adolescência precisou aprender técnicas de autoproteção de como se comportar na rua de modo a não correr riscos de ser confundido ou parado pela polícia.

Haben ficou grávida do namorado ainda na adolescência, com 16 anos. Ela estava terminando o segundo grau e foram as irmãs que a ajudaram nos cuidados com o bebê para que ela pudesse retornar para à escola.

Então, eu tive Danso na adolescência. E aí, quando eu engravidei do Danso eu tinha dezessete anos. E aí quando o Danso nasce eu fiquei um tempo em casa com ele, eu fiquei mais ou menos até



uns três meses e depois eu tive que é retornar pros estudos. e aí nesse período quem me ajudou foram as minhas irmãs, que elas ficavam com ele no período que eu estava na escola. O segundo grau, eu estava finalizando o segundo grau e aí elas me ajudavam, elas ficavam com ele pra eu ir pra escola, porque assim, Danso nasceu em agosto, se eu não retomasse, eu perderia o ano letivo. E aí eu precisei voltar logo assim. Então, as minhas irmãs me ajudavam com esses cuidados dos primeiros meses assim, e aí depois quando eu voltei pro trabalho, eu trabalhei pouquinho tempo, fui demitida. Na verdade, eu não fui demitida. O meu contrato de trabalho acabou e não houve interesse da empresa em renovar o contrato de trabalho. E aí eu venho pra ficar em casa com o Danso e fazendo pequenos bicos assim pra nos manter (Haben, M4, 38 anos).

Durante a gravidez, ela passou por momentos difíceis dentro da família nuclear. Ainda menor de idade precisou se casar com o pai de Danso e eles alugaram um apartamento para morar. Além disso, o ambiente de violência doméstica na casa dos pais a fazia repensar formas de manter o filho longe dali.

Bom, a gente foi morar junto em função da gravidez do Danso. Porque eu tinha no relacionamento difícil com o meu pai em função de violência doméstica, e eu não queria ter o Danso lá na casa dos meus pais. E meus pais também não aceitavam que eu saísse de casa porque eu era menor de idade, sem casar, sem alguma coisa assim. Então aí eu caso pra poder sair de casa (...) meu pai é uma pessoa violenta, foi violenta a vida inteira e assim normalmente o alvo da violência dele era minha mãe, mas a gente sempre se envolvia porque era muito difícil conviver com aquilo e fazer o isentão. Então a gente sempre se envolvia e a nossa relação foi toda a vida muito difícil em função dessas violências (Haben, M4, 38 anos).

A presença de violência na dinâmica familiar foi mais um fator estressor na família nuclear de Haben, o que criou barreiras adicionais ao desenvolvimento normal esperado para cada etapa do ciclo vital individual. O fato de estar grávida ainda na adolescência, juntamente com a pressão dos pais diante disso, colocaram-na em situação de maior vulnerabilidade. As fronteiras entre os estágios do desenvolvimento ficaram confusas e as responsabilidades inerentes à vida adulta jovem se impuseram de modo que o casamento com o até então namorado precisou ocorrer e as consequências disso também vieram.

O ex-marido não foi um pai presente, mesmo durante o casamento, mas o padrasto que entrou na vida da família pouco tempo depois se fez mais presente, cumprindo a função paterna de forma mais participativa.

O pai biológico do Danso, ele não era uma pessoa presente (...) ele colaborava pouco. Ele não não foi uma pessoa presente, não foi uma pessoa ativa nessa educação não. O meu companheiro atual, ele é muito participativo, ele me ajudou muito, mas ele já chega num momento que a gente já estava mais organizado pra viver com essa ausência” (Haben, M4, 38 anos).

Na fala de Haben, parece que o ex-marido não foi presente não só como figura paterna, mas também enquanto figura conjugal. Ela precisou coragem para edificar a própria família e depois, seguir adiante. Na percepção de Danso, o pai trabalhava muito e a mãe escolheu trabalhar menos para que pudesse cuidar dele e do irmão.

Assim, pelo que eu me lembro, eu passei muito tempo da minha infância com a minha mãe. Meu pai, eu lembro que meu pai trabalhava muito desde sempre, meu pai trabalhava muito e minha mãe tinha épocas que ela ficava mais em casa e durante muito tempo minha mãe, tipo assim, tinha uma época que minha mãe não tinha serviço e aí depois ela teve emprego. E aí a gente começou a ficar com uma babá, mas era assim, eu ainda via mais minha mãe do que eu via meu pai, porque meu pai sempre, tipo, meu pai era Julius (personagem da série ‘todo mundo odeia o Chris’), tinha dois empregos. E minha mãe, quando ela arrumava era um, mas tipo assim, esse um dela, era porque ela ainda queria ter tempo pra poder cuidar da gente. Ela tirava esse tempo pra poder cuidar da gente e aí meu pai tinha outros empregos para poder sustentar, porque a gente estudava em escola particular (Danso, Fo4, 20 anos).

Pela fala de Danso, o pai estava voltado para o trabalho de modo a manter a família e a escola particular, enquanto a mãe estava voltada para os cuidados com a prole de modo a mantê-los seguros. Essa dinâmica familiar remete aos modos tradicionais de funcionamento familiar, com pai provedor e mãe do lar e responsável afetiva pela prole. Parece que a mãe conseguiu criar uma barreira minimamente protetiva entre a conjugalidade e a parentalidade de modo que o filho tivesse uma percepção da ausência do pai diferente da dela. Atualmente, Danso foi morar com o pai e o motivo não foi informado.

#### *F05 - Família Diferenciada*

A análise da Família Diferenciada é feita pelas entrevistas de Kehinde (M5, 47 anos) e Luena (Fa5, 25 anos). O significado do nome Kehinde é de origem africana, é 'o segundo bebê a nascer da gestação gemelar' - porém, neste trabalho faz-se referência a Luíza Mahin (mãe de Luiz Gama), sendo que esse é seu nome

de origem no livro 'Um defeito de cor', de Ana Maria Gonçalves. O nome Luena tem origem Angolana e significa “guerreira famosa e graciosa”. A Família é Diferenciada devido às boas condições financeiras da família nuclear, a mãe usou a palavra diferenciada para se referir à sua família de origem. Essa família reside em uma capital na região Sul do Brasil, é de configuração nuclear/ casada e composta por Kehinde (mãe, 47 anos), Akin (pai/ marido), Luena (filha, 25 anos) e Jalil (filho, 13 anos). Quando a filha nasceu, Kehinde parou a faculdade de Educação Física para cuidar dela e depois de seis meses voltou a estudar, porém no curso de Direito. Atualmente, é Bacharel em Direito, Graduanda em Ciência Sociais e promotora cultural. O marido é produtor cultural, o filho é estudante e a filha Luena é Profissional de Educação Física (treinadora de futebol) e trabalha com esportes para uma equipe de jornalismo independente. As entrevistas foram realizadas, de forma individual, com Kehinde (mãe) e Luena (filha), com o intuito de saber sobre a trajetória de socialização de Luena. Porém, Kehinde falou sobre a sua origem familiar, narrando a sua própria história até chegar na trajetória de socialização da filha. Em seu discurso sobre a sua família de origem, Kehinde a definiu como diferenciada da grande maioria das famílias negras. Seu pai é de origem pobre, foi jogador de futebol nos times do interior de cidades do Sul do país, em uma época em que a profissão não tinha prestígio, enquanto isso ele foi trilhando caminhos dentro do judiciário, fez faculdade, prestou concurso e se tornou promotor de justiça. A trajetória do pai mudou a realidade financeira da família. Ela era a filha mais nova de cinco filhos e tinha três anos de idade quando a vida da família mudou. Segundo ela, “todos eles de certa forma foram recompensados e privilegiados. Imagina uma família preta, com um promotor de justiça. Isso é algo inimaginável nos dias de hoje, imagina em 1977?” (Kehinde, 47 anos). Os irmãos mais velhos chegaram a estudar em escola pública, mas, ela e a irmã puderam ter algumas outras vantagens, o que ela nomeou como privilégios, que outros negros na época não tinham, como, por exemplo, estudar em escola particular, ter TV a cores e vídeo cassete em casa, usar roupas de marcas e frequentar lugares que somente os brancos podiam frequentar. Sua família de origem passou a fazer parte de um seleto grupo de negros que acessavam lugares que somente pessoas brancas poderiam estar. Na escola particular, ela e a irmã eram parte do grupo de ‘negro único’, juntando com mais outros dois ou três colegas negros, além dos filhos das funcionárias da escola.

Quando questionada sobre o que Kehinde chama de privilégio, ela responde que é a possibilidade de acessar alguns lugares, porém na época ela não tinha consciência do que isso significava.

Mas, naquela época era o meu passaporte de entrada. Ser filha de um promotor de justiça, estudar em uma escola particular era o nosso passaporte. Não era, repito, eu não tinha essa consciência na época. Era uma coisa muito natural. Eu fui entender isso muito tempo depois que pessoas nos davam espaço, que as pessoas nos tinham no meio delas como iguais, porque a gente vestia, a gente comia, a gente tinha condições de frequentar e talvez até às vezes mais que muitos deles. Aí tu consegue, mas foi uma construção, demorou muito tempo pra eu entender que estava muito mais pela parte dos brancos atrelado ao fato de ter nascido filha de promotor de justiça do que qualquer outra coisa propriamente, do que por amor a minha pessoa ou qualquer coisa do gênero (Kehinde, M5, 47 anos).

Sobre consciência racial, questões raciais e negritude, Kehinde diz não ter aprendido sobre essas temáticas no ambiente familiar. O “passaporte” de ser filha de promotor a permitiu acessar certos espaços, pode-se pensar esse ‘passaporte’ como sendo parte da cápsula protetora que a família de origem criou em seu entorno. Sem informações sobre os problemas raciais e sem elementos socializadores como ferramenta para o enfrentamento, ela precisou revalorizar e reinterpretar a sua relação com a própria negritude, cultura e classe social, porém os bens culturais estavam presentes no dia a dia da família. Talvez, esse fato tenha colaborado positivamente para a sua conexão com a sua identidade racial.

Não existia uma consciência com relação às questões de negritude, nenhuma assim, não existiam esses comentários dentro de casa apesar da gente viver o samba, música preta dentro de casa, minha mãe tinha coletâneas da Alcione, do AGP, do Roberto Ribeiro. Nós virávamos as noites, toda a família assistindo o Carnaval do Rio de Janeiro e experimentamos...eu conto isso e pra alguns pretos e pra eles isso é muito difícil de acreditar, mas a minha mãe pegava os filhos pequenos íamos todos assistir o carnaval de rua aqui na cidade ... comprava um lugarzinho na arquibancada. Hoje eu trabalho com Carnaval e tem gente que diz assim, 'ah, mentira. Essa nega aí sempre viveu super bem e duvido'. Mas era isso, a gente vivia. Mas, não existia uma discussão com relação a isso, era uma coisa que era meio que natural pra nós. E foi ficando mais seletivo depois com o passar dos anos só. Mas, eu vivi essas coisas em casa apesar da gente não ter uma conversa e um comentário (Kehinde, M5, 47 anos).

A cápsula protetora da família de origem de Kehinde parece tê-la blindado de informações sobre os estigmas sociais que carregam a sua cor de pele e o grupo racial ao qual pertence. Porém, o momento crítico surgiu, e com o passar do tempo, ela sentiu a necessidade de compreender mais sobre as questões raciais e foi em busca de informações, sendo a única dentro da família de origem a ter interesse pelas temáticas raciais. Pode-se dizer assim que Kehinde foi se desencapsulando, ou seja, saindo da cápsula protetora familiar, tomando consciência do significado da sua identidade e buscando informações promotoras de consciência racial. Ela parece ter feito uma revisão crítica sobre a forma de socialização no ambiente familiar, então, quando a filha nasceu, ela disse que a filha seria criada diferente. Assim, adotou uma nova forma de orientação no processo socializador, ao invés de tentar proteger a filha, retardando as informações sobre possíveis problemas raciais, Luena foi preparada para o enfrentamento, para se acaso esses problemas surgissem.

#### *A formação da família nuclear*

Kehinde engravidou do namorado Akin, mas não ficaram juntos na época. Eles se uniram quando Luena já estava com pouco mais de três anos. Durante esse período, ela e a filha ficaram morando no núcleo familiar de Kehinde, com os pais e os irmãos dela, localizados no centro da cidade. Quando se casou saiu da casa dos pais, um bairro de classe média alta e foi morar na casa da sogra em uma comunidade na periferia da cidade, o que a colocou em contato com outras realidades, essa vivência possibilitou apresentar novos mundos para a filha.

Fui morar com a minha sogra numa realidade bastante diferente da que eu estava acostumada, por lá vivi dez anos. Então, a Luena teve um outro olhar, uma outra convivência. Junto a casa da minha sogra, ainda tinha um centro de umbanda dela, né? Imagina que nós estudamos sempre em colégio católicos, né? Apesar de não sermos católicos, era tudo muito diferente. Eu já estava um pouco mais acostumada, já conhecia alguma coisa, mas pra ela tudo é muito novo, apesar de ter três anos e pouco. Apenas ter vivido fora dali, né? E eu acho que ela incorporou bem assim (...) a minha sogra sempre foi muito agitada, era uma casa muito agitada, era a casa de todo mundo, assim da vila, assim, ela sempre ajudou muita gente, imagina um Centro de Umbanda, né? É uma referência, era uma referência na cidade também, por ajudar e na religiosidade. Então, era a casa de todo mundo, era uma casa com muito movimento, muito agitada, já acordava com rádio alto, com a TV a mil, ela era muito, ela era

mil pelo Brasil e foi um aprendizado maravilhoso. A Luena conviveu com muitas coisas, muitas referências, né? (Kehinde, M5, 47 anos).

Luena concordou com a mãe. Ela viveu na comunidade (periferia) até os 12 anos de idade, fez amigos na periferia e na escola, onde a maioria das crianças eram brancas e de famílias com dinheiro. Segundo ela, a experiência de viver em uma comunidade, onde a grande maioria das pessoas são negras, foi muito importante, pois pôde perceber as diferenças de realidades nos dois mundos em que viveu (a comunidade e a região central da cidade) e, também, percebe as diferenças entre ela e o irmão mais novo que não chegou a morar na periferia. Embora a cidade tenha uma grande quantidade de negros e um histórico de resistência da população negra, as desigualdades sociais atravessam esse público, colocando-o geograficamente na periferia da cidade, conforme relata Luena.

(...) mas, a gente vê muita diferença social. Então, quando a gente fala de vir morar no centro de classe média alta, de estudar em escolas particulares, óbvio que a gente vê a diferença, né? E principalmente quando eu estava na escola numa turma de quarenta pessoas, de quarenta crianças, sendo que eu era a única aluna negra na sala de aula, então aí a gente via muita diferença (Luena, Fa5, 25 anos).

Mesmo com essas realidades sociais atravessando a família da mãe e a do pai, Luena acredita que isso não atrapalhou tanto a convivência dos pais e, também, a família, inclusive a criação dela e do irmão mais novo. Kehinde era a principal responsável pelos cuidados com a filha, alinhando os horários para que também pudesse cuidar de si e de seu processo de profissionalização.

#### *F06 - Família Ancestral*

A *Família Ancestral* é de configuração casada, formada por Jalia (M6, 46 anos), o filho mais velho Erasto (Fo6, 28 anos), a irmã do meio de 16 anos e o irmão mais novo de 15 anos. Os membros dessa família que participaram da entrevista foram Jalia (M6, 46 anos) e Erasto (Fo6, 28 anos). O nome Jalia significa "Privilégio" em Kiswhaili. Erasto por sua vez, significa "Homem da paz". Provavelmente esse nome masculino surgiu na África Oriental. Eles são naturais de São Paulo - capital, mas no momento da entrevista estavam morando no interior do Estado de São Paulo. A mãe é nutricionista com pós-graduação completa e o filho é auxiliar de almoxarifado e tem ensino superior incompleto. Dos sujeitos, Erasto é

o único que já é pai dentre os filhos entrevistados. Em seu estado civil consta união estável/ casado e ele tem 2 filhos (uma menina de 9 anos e um menino de 6 anos). Ele teve a primeira filha muito jovem, entre 19 e 20 anos de idade, e se casou logo em seguida.

Jalia foi mãe solteira, com 18 anos engravidou, acidentalmente, do pai de Erasto, com quem não tinha nenhuma relação séria, pois “nunca fomos um casal”, diz ela e ele era 20 anos mais velho. Eles se conheciam há uns seis meses, mas ela diz “nunca fui casada com o pai do meu filho (participante da pesquisa) me casei, ele tinha 5 anos e meu marido é pai dos meus outros dois filhos com quem sou casada atualmente há 23 anos”. O pai biológico de Erasto participou de sua infância e o filho chegou a morar com ele, pois tinha guarda compartilhada com Jalil.

A gente tinha a guarda compartilhada, aí teve uma época ele quis a guarda, o Erasto passou um ano morando com ele e eu ficava aos finais de semana. Não deu certo (...) Ele tinha em torno de uns cinco anos. É. Cinco anos. Estava indo pro primeiro, estava saindo da fase EMEI e depois que ele retornou. Continuou assim bem distante, ficava nos fins de semana, às vezes, férias. E daí ele casou, tem outros filhos, daí eles deram um bom distanciamento. É uma relação bem distante (Jalia, M6, 46 anos).

Erasto mencionou que os pais eram separados e se lembra da fase em que morou com o pai e menciona o quanto o pai era ausente. Mas, segundo ele, também não fazia questão, ao contrário da relação com a mãe. “Eu sou apaixonado pela minha mãe”, diz ele. Sobre a relação com o pai ele enfatiza as diferenças entre o pai e o padrasto.

Eu não tinha intimidade, muita intimidade com ele. Era pouca relação, entendeu? (...) Então eu não tinha uma coisa meio que de família. Eu via ele só às vezes, então eu via mais como alguém assim, algum parente. Não um pai, né? Tipo, aquela figura paterna, sabe? Eu tive isso mais com o meu padastro, entendeu? Que depois a minha mãe se casou, aí eu tive isso, mais contato com o paterno (Erasto, Fo6, 28 anos).

Porém, o fato de ter muitos irmãos na casa do pai fazia com que ele gostasse de estar lá, porque permitia que ele pudesse brincar.

Eu morei com meu pai, eu era bem criancinha, assim. E eu tinha vários irmãos. Eu tenho vários irmãos, né? Por parte de pai. Então pra mim era legal, como eu não tinha irmão por parte de mãe quando criança, agora tenho uma irmã de dezesseis e um menino

de quatorze, mas naquela época eles não eram nascidos ainda, eu não tinha irmão por parte de mãe. Daí eu gostava porque tinha várias crianças pra eu brincar lá com meu pai. Mas eu não gostava muito dele, na verdade assim, sei lá. Não sei. (...) Então o tempo que eu ficava lá, eu ficava com meus irmãos brincando e tal e depois ia por causa da minha mãe e voltava e segue a vida, entendeu? Não tinha esse amor por ele, essa coisa. 'Ai, quero meu pai.' 'Ai, meu pai, não sei o que'. Nunca tive isso. (Erasto, Fo6, 28 anos).

A ausência da figura paterna, seja emocionalmente ou fisicamente, é algo que se apresenta na maior parte das famílias entrevistadas e a função paterna acaba por ser cumprida por alguma figura masculina do núcleo familiar ou sobrecarregando as mães com mais uma função.

Em meio a descoberta da gravidez veio a separação dos pais e a mudança de vida ocorreu de forma repentina. Junto com a mãe e as irmãs, Jalia precisou mudar de bairro e de casa, o que exigiu adaptação, pois enquanto ocorria o processo de transição individual e familiar, ela ainda vivenciava a situação disruptiva que foi a separação dos pais, tudo isso de forma simultânea.

Mais do que o meu pai também, que já estava numa fase de separação. E aí houve essa divisão de família. Foi bem difícil pra gente, porque os meus pais se separam e nesse momento que eu engravidado e tenho o Erasto, eu moro ainda na área militar, meu pai é militar. Quando os meus pais se separaram houve muita mudança na nossa vida, bastante mesmo (Jalia, M6, 46 anos).

As mudanças devido à separação afetaram a forma como a família precisou lidar com a gravidez, com a rede de apoio e com o abandono parental. O nascimento do filho na adolescência, a separação dos pais, a mudança de casa e de vida e a antecipação do futuro podem ser considerados estressores não normativos (WALSH, 2016) que fizeram parte da transição geracional familiar e individual de Jalia, causando desequilíbrio no ciclo vital familiar.

E aí pelo meu pai eu não tive esse acolhimento assim, não houve recusa, nem nada disso. Mas não houve aquele apoio de quem fica, quem leva, quem busca, como que vocês vão fazer agora, né? 'Eu, tipo, tô me separando, eu tô indo levando o carro tudo', e todas nós não tínhamos carro, nenhuma de nós mulheres da casa, minha mãe nunca dirigiu. Minha mãe trabalhava na rede pública, era funcionária pública e enfim (...) Mudamos de casa, mudamos de bairro. Porque quando os meus pais se separaram, meu pai já está pra entrar na reserva também da Aeronáutica, né? Para aposentadoria, né? Que eles chamam de reserva. Então ia



haver de fato esse deslocamento planejado. No futuro, né? A coisa que era pra acontecer tipo dois, três anos depois, se antecipou. Então nós mudamos não de bairro, mudamos de casa, pra uma casa bem menor, com outro tipo de estrutura. Aí meu pai tem essa nova família, e aí ele entra na reserva e vai morar no interior de São Paulo. Então foi um momento bem difícil pra minha mãe e com eu, com um bebê e com uma criança foi turbulento esses dois primeiros anos. Acho que mais pra ela do que pra mim, na verdade. Porque como eu tinha um emprego, né? Não saí do serviço, tinha a escola (Jalia, M6, 46 anos).

Porém, depois de passado as problemáticas e o desequilíbrio do sistema familiar, Jalia enfatizou que deu tudo certo e reconheceu a importância da rede de apoio que obteve das mulheres da família nesse processo.

Mas deu tudo certo, as coisas fluíram muito bem diante da situação. Eu vejo hoje meninas adolescentes grávidas que não tem a mesma estrutura e apoio que eu tive. Eu tive por ser uma família de maioria mulheres talvez, né? A gente se ajudava muito (Jalia, M6, 46 anos).

*Negro, branco, preto ou pardo? Mais um fator estressor no sistema familiar de Jalia*

A autodeclaração gera debates intensos entre os membros da Família Ancestral. Segundo Hordge-Freeman (2019), classificação racial é diferente de identificação racial, pois esta implica consciência racial internalizada. A problemática da classificação racial é a maior probabilidade de se fazer reivindicações de branquitude, em que a depender do ambiente pode se autoclassificar como pardo ou branco. Assim, embora se autodeclare negro, Erasto é negro de pele clara, quase branco e é fenotipicamente lido como branco na sociedade brasileira, de forma que ele não apresenta situações pessoais em que percebeu ser de cunho racial. A mãe parece ter sentido mais os efeitos diretos do racismo do que o filho. Na Família Ancestral, o filho nasceu branco e isso causou alguns atravessamentos raciais com a mãe durante a infância dele, em que por vezes era questionada sobre ser ou não a mãe da criança. Com o tempo, ele foi escurecendo e foi ficando pardo, conforme a percepção da mãe que o declara pardo na ficha biográfica. Segundo Jalia, o pai de Erasto “é branco, muito branco. Loiro dos olhos azuis, então eu coloquei pardo por conta disso, mas ele se declara negro”. Questionada se foi ela que o declarou pardo, ela diz que “não, eu declaro, eu não sei se na pesquisa era importante colocar, por conta de o pai ser branco e a mãe ser

negra, entendeu? Eu fiquei na dúvida (...) eu percebo ele como um negro. E e ele também se percebe como negro (...) eu não sei se precisava ser miscigenado, né? Porque pelo pai ser branco”. As questões inerentes ao colorismo perpassam o núcleo familiar de Jalia. Ela vem de família negra, mas tanto o pai de Erasto quanto o marido são brancos e ela é negra, assim os filhos nasceram com o tom de pele mais claro, surgindo conflitos sobre a identidade devido à cor da pele. Ela relatou sobre esses conflitos nas relações sociais e de autodeclaração apresentados pelos filhos.

Por exemplo, o meu filho caçula se enxerga negro, também se declara negro. A minha filha se declara parda. Ela sempre fica na dúvida porque a pele dela realmente é clara. Igual a do pai. Meu marido é branco. Então ela fica nessa transição assim, 'como que você se enxerga né?' Ela não se enxerga negra, porque de fato a pele dela não é negra, então ela se enxerga parda. Mas ela também fica nessa, nesse transe porque numa conversa e numa discussão ela se declara como do grupo negro de família negra, de pessoas pretas, dessa bandeira e ela fala que tem sempre essa questão dos amigos e na questão escolar de falar: 'não, mas você não pode. Não é seu lugar de fala porque você, sua pele não é negra'. Daí ela fala, mas a minha mãe é negra, minha vó é preta, minhas tias são pretas, né? (...) Porque na verdade as discussões são assim, de modo geral pra todo mundo. Eu acho que pros adolescentes, um pouco maior. Porque tem toda essa questão de realmente da cor da pele da pessoa né? (Jalia, M6, 46 anos).

A lógica racial brasileira que fomenta o branqueamento (MAIA & ZAMORA, 2018), parece ser reproduzida no âmbito da Família Ancestral, porém essa lógica é negada ao se assumirem negros, gerando conflitos ao terem de se afirmarem negros no âmbito social. As fronteiras raciais (pardo ou negro de pele clara) promovem tensões e barganhas nas relações de intimidade e com o capital racial incorporado pelo fenótipo oferta passabilidade social, mas é preciso a negação da negritude (HORDGE-FREEMAN, 2019), jogo esse que a Família Ancestral disse não ter topado. Porém, mesmo diante da afirmação da própria negritude e das raízes ancestrais africanas, o social nega a possibilidade de eles serem negros. Até hoje os negros brasileiros precisam afirmar e justificar a sua existência enquanto negros porque, para o olhar social, é ruim ser negro.

Eu ouvi ontem inclusive, uma pessoa falando assim, eu não me lembro o contexto da história porque eu estava fora do assunto, mas a pessoa falou assim: 'ah mas por exemplo, - se referindo a mim, vocês são moreninhas, vocês não são pretas'. Como assim

sabe? Então eles acham que se você enquanto pessoa preta seja pejorativo. Então se a pessoa fala pra você é moreninha, isso é melhor. Isso é um horror. Aí eu eu falei pra pessoa que ela estava me ofendendo falando daquele jeito, moreninha como se ser negro fosse ruim. Eu falei: 'não, eu sou negra, sou preta, eu sou uma mulher preta, de família preta, minha mãe é preta, as minhas irmãs são pretas'. Meu pai já é mais claro, porque também é miscigenado, meu pai é pardo, mas a minha mãe é de família preta. O pai dela era de origem miscigenada com índio. Eu falei nossa eu sou uma mulher preta. E a pessoa acha que é ruim falar, né? 'Ai mas você é morena'. 'Não, não sou morena. Eu sou preta.' Complicado, né? (Jalia, M6, 46 anos).

As categorizações raciais da Família Ancestral possuem inconsistências raciais e de cor que os deixam confusos na explicação sobre a autodeclaração, talvez esperassem receber aprovação de seu *status* racial. Tais elementos compõem a fluência racial afro-brasileira, enfatizada por Hordge-Freeman (2019). Segundo a pesquisadora, a “fluência racial é tanto sobre as estratégias diversas que as pessoas usam para identificar e gerenciar situações raciais como também um reflexo das diferentes maneiras que as pessoas definem a si e aos outros” (p. 179). Assim, a socialização racial aborda a influência do fenótipo e da consciência de cor na experiência dos afro-brasileiros, incluindo a forma como os membros familiares se autodefinem racialmente, discutem essas classificações entre si e percebem a sua importância.

Ao ser perguntado sobre a autodeclaração de ser negro na ficha biográfica, Erasto se justificou dizendo que se reconhece preto. Segundo ele, as pessoas não o consideram como preto, mas ele sim.

Preto, eu me considero preto pela minha avó, que eu tive mais contato pela minha mãe, pela minha família por parte de mãe que eles tem essa descendência, né? Africanas, sei lá, tal. Então eu me considero preto mesmo. É mesmo que eles falam que eu não sou, mas eu me considero, né (Erasto, Fo6, 28 anos).

O fato de as pessoas não reconhecerem Erasto como preto tem a ver com a sua proximidade com o branco, devido a cor de pele clara. Para o *check up* social, mesmo não sendo branco, ele também não é preto e isso o coloca em lugares de vantagens sociais que uma pessoa com o tom de pele mais escura não alcançaria, o que Horge-Freeman (2019) chama de capital racial incorporado. Devido aos fatores fenotípicos, ele se beneficia (ainda que de forma inconsciente) da lógica racial pigmentocrática (LIPSCHÜTZ, 1944) e do colorismo (WALKER, 1983) presentes

no sistema social e, também, uma herança da sócio história brasileira. Porém, para Erasto, se autodeclarar preto pareceu se configurar mais como um ato político de afirmação de sua identidade, pois também é uma forma de evocar e honrar a sua ancestralidade e a sua descendência africana. Foi a partir dessas dinâmicas raciais complexas que o nome da família foi escolhido. A pigmentação da pele dos membros familiares, os colocam em um lugar de vantagens na lógica social pigmentocrática e do colorismo, ao mesmo tempo em que os insere em conflitos identitários que perpassam pelo mesmo ponto. Ou seja, o que deveria ser a redenção social, a cor de pele clara, tornou-se bandeira para a afirmação da negritude, de lealdade e de honra aos ancestrais africanos. Nessa lógica, de reverenciar e reconhecer os ancestrais negros dentro do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2014/ 2022), eles estão sempre traindo. Pois, na regra da etiqueta racial brasileira, o esperado é não se declarar negro/a, muito menos preto/a.

#### *F07 - Família Luta*

A família Luta é composta por Ana Davenga (M7, 42 anos), o atual marido, o filho Habib (Fo7, 20 anos) e o filho mais novo de 18 anos, que são filhos do mesmo pai. O pai de Habib nunca se casou com nenhuma mulher, mas teve outros dois filhos com outras duas mães diferentes, ou seja, Habib tem o irmão (filho dos pais) e mais dois meio-irmãos (filhos de outras duas mulheres). Para a presente pesquisa foram entrevistados Ana Davenga e o filho mais velho, Habib. O nome Ana Davenga é inspiração da personagem do livro "Olhos d'água" da escritora Conceição Evaristo. Habib é um nome que mistura as origens árabe e hebraica. Habib carrega uma simbologia ancorada no afeto, vem envolvido com muita doçura e quer dizer “meu amor”, “muito amado” e “querido”. Eles residem em São Paulo e a perda de um dos membros familiares para a violência policial fez com que a mãe precisasse tomar medidas que envolvessem a segurança do filho, deixando-o com a avó paterna. Ela é assistente de figurino e possui ensino superior incompleto. Habib é estagiário e também possui ensino superior incompleto. No quesito raça/cor ambos declararam serem pretos. Fenotipicamente, Ana é uma mulher negra de pele um pouco mais clara do que a do filho que é negro de pele escura (preto). Na lógica racial brasileira e dentro da paleta de cores do colorismo, Ana tem mais passabilidade do que Habib.

A configuração familiar é um pouco complexa e por isso foi considerada separada, principalmente por causa da dinâmica familiar. Ana era solteira quando o filho nasceu. Na verdade, deveria ser de configuração recasada, porém ela nunca foi casada com o pai de Habib. Mas, ela casou-se com outro homem e o filho mora na casa da avó paterna desde os 12 anos de idade, ou seja, há uma dinâmica de família separada. Atualmente, Ana Davenga é casada com outro homem e o pai de Habib faleceu devido a um câncer no ano anterior à entrevista.

Ana engravidou quando ainda estava terminando o segundo grau. Ela e o então namorado eram colegas de classe no colégio. Quando questionada sobre a relação com o pai de Habib e a participação dele na trajetória de desenvolvimento do filho, Ana revela o seguinte:

Ele ficou alguns meses no início da gravidez, quando eu engravidei do Habib, quer dizer, depois que o Habib nasceu ele ficou alguns meses em casa tipo, menos de seis meses não tenho precisão, mas foi menos seis meses. E aí depois a gente continua namorando, aí eu engravidei logo em seguida de novo, e aí a gente encerrou de vez (...) Ele era taxista, né? Eu quando eu engravidei do Habib, eu tinha vinte e um anos. A gente estudava juntos, eu e o pai dele. E eu engravidei no finalzinho do terceiro ano, né? Agora é terceiro ano do ensino médio. E aí foi uma semana antes de eu me formar que ele nasceu. Mas, a gente só namorava mesmo, eu morava sozinha, tinha acabado de perder o emprego, tinha acabado de ficar desempregado e depois eu fiquei sabendo que eu estava grávida. Então foi uma loucura, né? E a gente, eu ficava em casa, estudava, a gente se via à noite, depois da escola, quer dizer, a gente saía da escola junto, às vezes ficava em casa ou ele ia pra casa dele, ele me levava em casa e era assim, namoro mesmo, normal (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Em termos desenvolvimentais, as situações que ocorreram com Ana, como a gravidez sem planejamento, antes de terminar os estudos e sem um relacionamento estável, a obrigaram a assumir novos papéis e responsabilidades antes do tempo, com mudanças de papéis sem clara demarcação transicional e sem uma estrutura formal organizada para tal. Ela precisou se adaptar ao ciclo de vida encurtado e a lidar com os anseios e os afetos advindos dessa nova fase.

Então, quando eu engravidei, eu fiquei com aquele susto, né? Do primeiro filho, ainda mais desempregada, pagando aluguel, né? Com uma situação não estável em relação ao relacionamento, mas eu aceitei assim, bem. E assim, eu dormia muito de manhã porque eu tinha muito sono, a noite ia estudar e a gente ficava, eu ficava a madrugada toda acordada porque eu sempre fui muito

noturna, né? Hoje ele é assim também, mas então de madrugada eu ficava acordada e ele era minha companhia. Então desde de barriga assim, eu conversava muito com ele. Eu tinha aquelas loucuras hormonais que eu ficava doida assim do nada, chorava muito, mas aí eu pensava muito em como que eu não podia ter certas reações, tipo de raiva, de depressão pra não passar isso pra ele. Porque aí eu comecei a ler muito sobre isso, né? Porque eu morava sozinha, então assim, não tinha muito, não sabia. Primeiro filho. Então eu comecei a ler bastante sobre. Então eu sempre controlava os meus sentimentos, bastante (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Durante a gravidez, ela ainda foi atravessada por algumas situações difíceis e tensas com o pai do filho, com constantes brigas juntamente com as alterações hormonais e o desemprego.

Eu brigava muito com o pai dele em relação a isso, porque eu tinha alterações de humores assim muito alta. E então a gente brigava bastante, eu tentava controlar. Depois que o Habib nasceu, eu continuava desempregada. Então assim, eu fiquei com ele, total aí cem por cento. Eu tinha medo de deixar ele com a minha mãe pra ir na padaria. Era muito grudado nele. Então os pais dele também conheceram o neto, teve uma série de situações em relação a minha gravidez e em relação a família do pai dele. Então, mas aí depois que ele nasceu, tudo, praticamente, assim, se resolveu. Então, eu tive um apoio da família, em relação a parte financeira, pra poder me estabilizar um pouco (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Os cuidados iniciais com o filho sempre foram de responsabilidade de Ana, mas depois de seis meses os demais familiares da parte do pai do filho começaram a participar da dinâmica de cuidados com a criança, pelo menos aos finais de semana.

Eu sempre fui a única responsável, né? Eu tinha aquele apoio assim, estou precisando de um pacote de fralda, precisando de um remédio aqui. Principalmente nos até os os primeiros seis meses porque ele ainda dependia de mim por causa do do de leite, então aonde eu ia, ele tinha que ir. Depois dos seis meses que eles começaram a pegar de final de semana, aí passava o final de semana lá, voltava no domingo, ia no sábado, voltava no domingo, mas dentro de casa era só eu mesmo. Era eu e ele, só (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Porém, na percepção de Habib, a principal cuidadora era a avó paterna, com quem passou a morar fixo, aos 12 anos de idade.

Principal assim, e minha avó, minha avó por parte de pai, hoje eu moro com ela, ela foi a principal. Eu ficava com a minha mãe, mas como minha avó por parte de mãe falava, eu não dormia lá na casa delas, então minha vó sempre ia de noite assim pra me buscar. Depois voltava pra casa da minha mãe. No dia seguinte. Mas depois dos doze assim, doze anos mais ou menos eu comecei a morar fixo com a minha avó e estou até hoje (Habib, Fo7, 20 anos).

Este é o cenário inicial apresentado pela família e os motivos pelos quais Habib foi morar com os avós paternos tem a ver também com a segurança do jovem. A morte do tio, irmão mais novo da mãe, fez com que a família se articulasse para que ele ficasse em segurança na casa da avó paterna, em um bairro considerado mais seguro. Com essa dinâmica familiar que se apresentou e se desenvolveu a história da *Família Luta*.

#### *F08 - Família Cuidadosa*

A *Família Cuidadosa* é composta por Helene (M8, 45 anos) e Anyango (Fo8, 21 anos). Helene é o nome de uma personagem do romance 'Sula' de Toni Morrison e Anyango significa "Amiga" em Af Do Quênia. Família Cuidadosa é composta por mãe e filha que apresentam as transições do ciclo familiar (etapas do desenvolvimento da filha e separação, por exemplo) como acontecimentos que se deram de forma tranquila e suave. Segundo Helene, a sua família de origem é muito voltada para o estudo, ao contrário da família de origem do ex-marido. Para ela, a filha aproveitou os dois lados familiares, sendo estudiosa, mas, também, dando importância para outras vivências, como acontece na família do pai.

Helene é Auditora de Contas Públicas, reside no Rio de Janeiro e seu estado civil é solteira. Na verdade, ela é separada, como nunca se casou no papel com o pai da filha, se considera solteira, embora tenha tido união estável com o pai da filha durante 15 anos. Anyango é estudante de Engenharia, solteira e mora em uma cidade no interior de Minas Gerais. Ambas se autodeclararam negras. Helene tem o tom de pele escuro e o cabelo crespo. Anyango tem o tom de pele claro e o cabelo cacheado.

A família tinha configuração nuclear/ casada durante a infância de Anyango, de acordo com Helene até os 15 ou 16 anos da filha. Porém, pela memória de Anyango ela tinha 8 ou 9 anos quando os pais se separaram. Helene é natural do Rio de Janeiro e antes de ter a filha, ela passou em um concurso em Brasília/ DF e

foi morar na capital federal, quando o então namorado foi junto com ela e logo depois engravidou de Anyango. Em Brasília, eles contaram com a ajuda de uma babá, pois não tinha rede de apoio familiar por lá.

O pai de Anyango esteve sempre presente e participou de sua trajetória de desenvolvimento, bem como os demais familiares que se fizeram presentes quando podiam. A separação dos pais foi sentida como estranha no início, mas depois Anyango disse que a transição do *status* familiar foi bem tranquila.

Ah, no começo eu achava estranho, né? Porque era só minha mãe. E aí mas era na verdade eu eu achava até bom, porque pude ver mais minha vó e eu estava num lugar que eu tinha mais parentes, em Brasília eu não tinha ninguém, só tinha meu pai e minha mãe. Mesmo que não fizesse muita falta, era bom ver os avós, entendeu? Passei muito tempo na casa das minhas avós, porque meu pai morava com uma e minha mãe morava bem perto da da minha outra vó. Que aí era muito legal. Podia passar bastante tempo, via, conversava, acho que é isso. Aí já começa a adolescência (Anyango, Fo8, 21 anos).

Durante o primeiro ano de separação dos pais, Anyango ficou intercalando, ora morando com o pai na casa da avó paterna e ora morando com a mãe. Depois, ficou de vez com a mãe.

E aí desde o quarto quinto ano, acho que desde o quinto ano. E aí era sempre ficava com minha mãe nos dias de semana, porque eu fazia escola, né? Eu estava na escola e quando era final de semana eu ia pra casa do meu pai, pra ver minha vó também porque meu pai mora com minha avó, coisa assim (Anyango, Fo8, 21 anos).

Ela se lembrou de poucas situações da infância, mas citou algumas vivências e presença dos pais.

Eu era muito bagunceira. Eu brincava muito na rua. Nossa rua era fechada, e aí às vezes eu ia pra casa de amiguinho sozinha. Não falava nada com os meus pais. Aí tinha essa preocupação, entendeu? E deixa eu ver se eu lembro de mais coisa... eu tinha minha infância, foi muito de ficar no parque, de ficar brincando. Então não lembro de muita coisa assim. Eu lembro mais da parte da minha mãe cuidar de mim, do meu pai cuidar de mim, do ser humano. De todo mundo muito presente (Anyango, Fo8, 21 anos).

A mãe disse ter sido muito controladora e com a separação ficou mais sobrecarregada devido aos cuidados com a filha e com as tomadas de decisões da vida, o que influenciou no estímulo da autonomia da filha.



Olha, eu acho que eu poderia ter melhorado, poderia ter sido uma mãe muito melhor nesse sentido (...) eu acho que aí é uma grande queixa minha para comigo mesmo, porque eu era bastante controladora. Eu acho a Anyango, eu demorei muito a deixar que aí foi quando eu vim pro Rio, né? E aí já estava na adolescência e tal. Quando ela era criança também eu era muito controladora (Helene, M8, 45 anos).

O que Helene nomeou como controladora é na verdade sobrecarga.

Então era eu levando pra isso, eu levando pra aquilo. É assim quase todo dia, só tinha folga na sexta-feira quando ela ia pro pai, então ficou eu acho que ficou muito pesado pra mim. Comida, trocar lâmpada chama pintor, chama isso e conserta aquilo. Então assim, eu me vi e mais a Anyango e não sei o que, vai escovar o dente, vai tomar banho, choveu, queimou. Então paga isso, paga aqui. Então eu me vi com muitas atividades, muitas e eu dirigindo o carro, não sei o que, com a gasolina e ter que pagar IPVA, tem que, né? Eu tinha muitas e muitas atividades e eu acho que eu fiquei mais pesada nessa época. Talvez, eu tenha sido uma mãe um pouco mais difícil de lidar nessa época que era uma carga grande. É e aí eu tinha paz só na sexta-feira, né? Que ela ia pro pai lá e graças a Deus, pronto agora não tenho tanta atividade, não tenho tanta coisa pra fazer, né? Posso sentar e ficar um pouquinho sozinha, né? E comigo mesma e sem tanta coisa porque eu tinha, tenho muita ainda. Mas agora eu diminuí porque ela está na faculdade já. Eu não tinha muita preocupação assim, de de de poxa a Anyango precisa gostar de estudo, precisa entender que o estudo é importante, precisa entender que não há outro caminho, que não o estudo. Então eu ficava nessa cobrança do estudo, mas ao mesmo tempo tem que ter o dente legal, tem que cuidar da pele, tem que passar protetor, tem que cuidar do cabelo, você não tinha a unha, e vai no médico, para pediatra. Então tinha muitas, muitas preocupações, né? E eu acho que né? Então quando vi essa coisa de estar eu e a Anyango em casa e eu acho que eu deixei de ser um pouco amiga da Anyango, né. Só aquela que está ali, ditando um monte de regra o tempo inteiro. Acho que esse período da adolescência foi mais difícil. Na infância a gente tinha ali estava ele e eu então acho que vou conseguir ser uma mãe mais legal (Helene, M8, 45 anos).

A percepção de tranquilidade de Anyango sobre a transição do ciclo familiar após a separação dos pais parece ter sido bem diferente para Helene, que narrou sobrecarga de cuidados, de tarefas e das atividades da filha. Este é o cenário inicial apresentado pelas narrativas de mãe e filha. Uma família nuclear com pais participativos e com divisão de tarefas de modo a organizar a vida e, posteriormente, uma família separada que contou com uma rede familiar extensa, tanto paterna quanto materna.

A família Quilombo é composta por Nyota (M9, 46 anos), Zola (Fo9, 25 anos) e Jana (a filha mais nova). Fazem parte desta pesquisa Nyota (46 anos) e o filho Zola (25 anos). Nyota significa "Guerreira" e Zola significa "calmo", "quieto", "tranquilo"; "pedaço de terra". A Família Quilombo é uma família negra formada no seio de uma família branca, como se tivessem aquilombados dentro da própria família de origem. Nyota tem origem em uma família negra e foi adotada pela família branca portuguesa. Na ficha biográfica ela colocou o estado civil solteira e ao decorrer da entrevista foi possível observar que ela passa de casada para divorciada que se torna monoparental, e até o dia da entrevista estava divorciada e solteira. Ela é do lar e tem ensino superior incompleto. Zola é estudante e tem ensino superior incompleto. Na ficha biográfica, ele colocou ensino médio completo e como profissão ele colocou desempregado. Quando foi questionado, ele explicou que havia trabalhado no Bobs, porque não tinha experiência, mas depois ficou desempregado e foi essa referência que ele usou para preencher a biografia e como havia trancado a faculdade, se percebia desempregado e não como um estudante. Tanto a mãe quanto o filho se autodeclararam pretos. Eles moram em um município do Estado do Rio de Janeiro.

No relato de Nyota, o filho foi muito desejado e aguardado por ela e pelo ex-marido.

Bem, ah, o Zola, ele, a gente não teve muito trabalho em cuidar dele nem socializá-lo, porque ele foi filho único nessa época, e ele foi muito bem esperado. Então assim, a gente guardou e deixou toda a energia pra tá cuidando dele, pra tá dando pra ele o que a gente podia dar de melhor, né? Nessa concepção, ele teve uma babá só, porque eu trabalhava, mas ele nunca ficou sozinho com a babá. A babá ia pra casa da minha mãe e cuidava dele lá enquanto eu estava trabalhando (Nyota, M9, 46 anos).

Na época, ela era casada e em acordo com o ex-marido ficaram um ano e dois meses tentando engravidar. Porém, o anúncio da gravidez e a chegada do filho tiveram alguns acontecimentos que interferiram no relacionamento com o ex-marido, provocando distanciamento e dificuldades relacionais entre a tríade.

Bem, eu era casada mas eu posso falar que praticamente eu fui uma mãe solo, porque o pai do Zola, ele nunca me ajudou, nem pra comprar uma (coisa), e uma observação, ele nunca pegou o Zola no colo (...) Nunca deu banho, e assim, casado comigo. Então, o Zola ele sempre foi muito apegado comigo porque ele

nunca teve nenhuma afinidade com o pai, o pai não permitiu (...) foi a partir de alguns momentos da gravidez. De um tempo da gravidez. Parece que assim, foi uma coisa muito, muito involuntária, mas eu tomei nojo do pai dele na gravidez assim, pra gente entrar dentro de casa eu tinha que abrir todas as janelas porque eu não suportava o cheiro dele, e inclusive o Zola na minha barriga quando começou a escutar, se o pai dele me encostasse ele chutava e me deixava incomodada. Eu tinha que ir pra outro lugar, pra outro lado (Nyota, M9, 46 anos).

O ex-marido não entrou na relação parental no início da gravidez devido a esses acontecimentos, mas depois que o bebê nasceu “aí a recusa já foi por conta dele mesmo” (Nyota). Apesar disso, quando precisava o pai cuidava da criança, porém não fazia contato corporal com o filho.

O pai olhava, mas não colocava a mão, pegava no colo, sabe? Aí, logo que o pai dele não tava trabalhando, começou a trabalhar. O pai dele fazia questão de rejeitar ele, e me dava até certas situações difíceis que ele começava a chorar o pai dele falava "olha faz ele parar de chorar que eu tenho que trabalhar" ou "faz ele parar de chorar porque eu quero ver jornal". Assim, foi uma coisa muito complicada, muito complicada mesmo (Nyota, M9, 46 anos).

Uma das preocupações de Nyota foi com a saúde do filho que teve complicações logo ao nascer.

Eu tive muito receio no sentido da saúde dele, porque o que acontece, ele nasceu ele teve duas paradas cardiorrespiratórias, porque ele passou da hora de nascer. Então assim, a minha preocupação toda era a morte súbita de bebê, era...eu tava assim, ele dormia junto comigo no quarto e todo o cuidado possível porque o médico falou comigo que ele não podia engasgar, ele não podia chorar muito, ele não podia passar por situações assim que todo bebê passa. Então assim, ele foi até de certa forma mimado, porque ele dava o primeiro choro era colo, a mamadeira era com o bico super fino, foi aumentando gradativamente de acordo com o que o pediatra foi pedindo, e muito mesmo eu tirava leite do peito. Ele mamou leite de peito, mas pra sugar na maioria das vezes ele precisava de mamadeira porque eu tinha muito leite. Então a preocupação toda foi a saúde dele (Nyota, M9, 46 anos).

A mãe adotiva foi uma fonte de apoio importante para Nyota. Na época, ela morava embaixo da casa da mãe, que era enfermeira, então entre um plantão e outro, ela auxiliava nos cuidados com o neto. O ex-parceiro pouco participava.

#### *A separação do parceiro*

Quando Zola estava se preparando para fazer o ENEM, os pais se separaram e a mãe foi morar com ele e a irmã mais nova em uma cidade no interior de Minas Gerais, local onde o pai de Nyota morava. O ex-marido decidiu ir também, porém não sustentou ficar e voltou para o Rio de Janeiro.

Me separei do pai dele, eu tinha dezenove anos de casada, eu acredito que vai fazer sete anos de divórcio, e pra ele (Zola) não foi fácil. Porque ele tava já estudando pra fazer o Enem, e o pai dele infelizmente não queria ficar com a gente mesmo, a gente morava em outra cidade, morava em V. (Minas Gerais), e eu já tava trabalhando lá, ele estudando para fazer o Enem, e o pai dele veio embora pra (cidade no município do Rio de Janeiro), e assim pra ele foi muito difícil (Nyota, M9, 46 anos).

O filho não saiu do foco dos estudos, porém a vida amorosa de Nyota era atravessada pelo ciúmes do filho que a impedia de se relacionar com outro homem.

Ele não saiu do foco dos estudos, mas assim, eu não podia namorar ninguém, eu não podia tá perto de figura masculina. E até os dias de hoje ele é ciumento. Ele faz questão, ele fala "olha, eu sou o macho alfa da casa", então ele sempre teve problema com isso, muito apegado a mim o tempo inteiro, e não permite que qualquer pessoa chegue perto de qualquer forma não. Assim então eu até aprendi numa situação de amizade, naquele jeitinho de mãe, ah quando tá conhecendo uma pessoa, conversar com ele, questionar, ver a visão dele, o que ele acha, se ele acha a pessoa legal, se ele concorda com a pessoa, os defeitos, e aí não tem tido problema (Nyota, M9, 46 anos).

Zola chegou a passar em quarto lugar em Ciências Sociais em uma universidade pública em Minas Gerais e chegou a frequentar o curso por dois anos, porém teve um quadro grave de depressão que o impediu de prosseguir no curso e então decidiram voltar a morar no Rio de Janeiro, quando foi fazer Direito em uma faculdade particular.

O ex-marido tinha surto psicótico e isso causava algumas situações difíceis e perigosas no âmbito familiar, por vezes, colocando em risco a vida de Nyota e a dos filhos. Sendo esse um dos motivos da mudança para outro Estado.

O pai dele, ele sofria de surto psicótico nessa época, só ficava no sofá, brigando com as crianças, brigando comigo, chutando o cachorro, jogando o chinelo no cachorrinho que a gente tinha um pinscher, e minha filha tomou pavor, minha filha tinha muito medo de toda noite minha filha escondia todas as facas da casa com o medo do pai dela matar a gente, então foi tudo muito difícil, muito difícil (...) eu fui pra V (Minas Gerais) porque eu já

tava tendo muito problema com relação ao pai dele. A minha intenção era ir sozinha, era já, era me separar nessa época (Nyota, M9, 46 anos).

O quadro de saúde mental do ex-marido era grave, com constantes conflitos, brigas e tentativas de suicídio e de feminicídio, colocando em risco a integridade de Nyota e a dos filhos.

O pai deles sempre teve problema psiquiátrico, mas nunca fez questão de se tratar, e ele ... com crise. E isso aqui em (município do Rio de Janeiro), ele começou a ter algumas crises, que nós nos separamos aqui e algumas vezes e reatamos. E uma foi porque ele tentou infelizmente se matar dentro da minha casa, com os meus filhos em casa. Ele pegou a corda de capoeira da minha filha e amarrou no pescoço, só que o nó tava errado graças a Deus, e ele não conseguiu se enfocar. Uma outra vez ele tomou meio litro de pinga e ele tomou dezesseis comprimidos de se eu não me engano, se eu não me engano foi diazepam ou alprazolam, e aí ele foi e começou a ser tratado, aí ele fez plano de saúde, começou a ser tratado, mas a gente começou a perceber em V. (Minas Gerais) que ele só ficava doente, os surtos dele só aconteciam com a gente, só dentro de casa que ele tinha surto. Ele vinha pra (Rio de Janeiro) pra fazer perícia ele não passava mal, ele ia conversar com os amigos ele não passava mal, ficava um mês, aí começou a ficar na perícia ficava dois meses, aí voltava. Aí chegou um dia em que eu fiz uma comida em casa, aí ele falou que se eu fizesse aquela comida ele ia embora no final do mês, e eu falei com ele, não, você não vai no final do mês você vai agora. Porque as crianças gostavam de comer aquela comida e eu gostava e não era uma comida ruim, na verdade foi um chuchu gratinado com carne e Bacon, então assim ele fez mesmo de gosto, ele tinha esses acessos só com a família. Aí eu pedi orientação do meu pai né e ele foi embora naquele dia, e até hoje a gente não teve mais contato físico, a gente conversa pouco né, de forma madura socialmente quando se trata dos filhos, mas agora minha filha de quinze anos já tá morando com ele, foi morar com ele essa semana, semana passada então a gente não tem muito o que conversar, porque o Zola tá com vinte e cinco anos, ela tem quinze. Optou por morar com ele, que agora ele tá bem, tá casado. E então assim, continua eu e o Zola sempre. A gente tá sempre junto, a gente tá sempre por perto (Nyota, M9, 46 anos).

Durante as crises do ex-marido, as crianças ficavam apavoradas ao ponto de se trancarem no quarto, guardarem as facas da casa, devido às ameaças que ouviam o pai fazendo. Nyota chegou a ser alertada pelo psiquiatra do ex-marido sobre cuidar de sua integridade física e a das crianças.

Apavoradas, desestabilizadas, com medo, eu, as crianças, tinha dia que eu colocava meus filhos dentro do quarto e empurrava a

beliche ou a cômoda pra porta e trancava a porta, com medo dele matar a gente à noite. Porque à noite ele acordava lutando com o dragão, ele acordava fazendo coisas assim, que era muito arriscado, e eu tinha medo de dormir. Então, eu colocava as crianças no quarto, trancava a porta, empurrava o móvel para segurar a porta até o outro dia de manhã. Até um dia que ele guardou um saco preto embaixo do colchão, e eu sempre tirei o colchão, eu sempre fui cuidadosa com isso porque as crianças sempre tiveram rinite alérgica, eu também tenho, tenho asma. E um dia eu fui virar o colchão e achei um saco preto e perguntei pras crianças se foi alguém que colocou porque eu não gosto que ninguém coloque nada embaixo do colchão por causa de ácaro. E o que aconteceu, as crianças falaram "não mãe, não foi a gente", aí eu perguntei pro pai deles, eu falei "foi você que colocou esse saco debaixo do colchão?" Ele falou comigo "foi," "mas tem algum motivo?" Ele falou "tem claro que tem, você tem asma e o dia em que eu não tiver satisfeito com você eu vou enfiar esse saco na tua cabeça, vou prender tua respiração, e como você tem asma e faz tratamento de asma, você vai ter morrido por causa da asma." A partir daí eu já comecei a não dormir com ele mais, e meus filhos tomaram muito medo que os meus filhos ouviram isso (...) O psiquiatra não abriu né pra mim, não pra mim, porque, por questão de ética mas pediu que eu cuidasse da minha integridade física e dos meus filhos, que eu tomasse cuidado (Nyota, M9, 46 anos).

Essas situações foram fatores estressores que culminaram na separação do casal, fazendo com que Nyota e os filhos precisassem se distanciar do ex-parceiro.

#### *O contexto da família de origem*

Nyota apresenta o contexto da família de origem a partir de vivências mediadas pela cor de pele. Ela relata situações de racismo explícito dentro da própria família adotiva, como momentos em que a mãe adotiva (branca, descendente de portugueses) dizia que o neto Zola era branco e não aceitava comer nada vindo das mãos de Nyota.

A minha mãe que é branca, a minha mãe ela faleceu, que me adotou, e eles tinham condições muito boa, foi isso que me levou a me formar e estudar e a me esforçar. E o que é que acontece, a minha mãe falava o Zola não é negro, a cor dele é negra, mas por dentro ele é branco (...) Isso era uma forma de racismo, porque a minha mãe achava que ele era muito bom pra ser negro, então ela não aceitava que ele era um negro. Ela falava que a personalidade dele não tinha nada haver com a cor, a cor era só uma questão a parte, que ele era muito bom pra ser negro (Nyota, M9, 46 anos).

A família do ex-marido, que era negro de pele mais clara, também reproduzia racismo em relação à Nyota. Embora todos fossem negros, o desejo de

‘branquear’ a família era manifestado pela mãe do ex-companheiro. Apesar dessas situações, Nyota reconheceu o amor da mãe branca pelo seu filho, porém havia a negação da negritude dele.

A minha mãe sempre amou ele demais, primeiro neto né o único até dez anos, e ela sempre falou, você não é preto, você não é negro. Zola é branco gente, olha o que o Zola faz, o Zola estuda violino em casa, faz judô, estuda numa escola particular. Um menino negro não faz isso, ele não é negro, é branco. Ela sempre falou isso, você não é negro (Nyota, M9, 46 anos).

O racismo na família adotiva de Nyota moldava o comportamento de sua mãe e dos demais membros familiares em relação a ela, a seus feitos e a até mesmo em relação aos feitos do seu filho, colocando-a em situações constrangedoras, de modo a não validá-la.

Olha, a minha mãe mesmo ela não aceitava que, ela não comia nada da minha mão, ela não pegava nem o copo de água da minha mão, não pegava copo de água da mão dos meus filhos, não pegava nada que os meus filhos dessem pra ela comer, ela tinha nojo da mão deles. E até na panela se ela tivesse cozinhando, e eu chegasse perto da panela ela gritava "não ponha a mão", ela separava os talheres que a gente podia pegar comida, ela separava o copo da gente. Chegava na casa dela tinha uma caneca de cada cor, ela deixava bem claro, "essa aqui é minha, essa é sua, essa é sua, essa é sua", e isso foi o tempo inteiro até, o ano, ano passado que a gente teve uma relação com a minha mãe melhor, com relação a racismo, que ela já tava com demência isquêmica, e ela não conseguia mais cozinhar, não conseguia fazer as coisas e ela começou a aceitar a gente como família. E com relação a família dela era a mesma coisa, a gente nunca era convidado pra festa, quando era convidado pra alguma coisa, era só o Zola mesmo, porque a família foi toda branca, então, e principalmente a minha família paterna também, meu vô era português, então meu vô até pra tomar a bênção, ele aceitava a bênção mas ele lavava a mão depois (Nyota, M9, 46 anos).

As situações de inferiorização racial eram escancaradas também com o pai e com o ex-marido.

Se eu levasse um presente no dia dos pais, no dia do aniversário dele pro meu pai ou de Natal na época, eu ia entregar e ele falava "mas é só isso que essa neguinha podia me dar", e a família da minha mãe eu ouvia tudo assim, quando eu me formei primeiro né, me formei no normal, e eu fui levar o convite pros meus tios, e um deles falou assim "que bom né, que bom, porque preto quando não caga na entrada caga na saída. Eu passei isso a vida inteira, na minha separação meu ex marido falava assim " eu

consigo mulher branca, eu não preciso de você " (Nyota, M9, 46 anos).

A dinâmica na família adotiva de Nyota perpassava pela lógica racial com a economia dos afetos mediados pela violência racial. Mesmo em processo demencial, a mãe a tratava de forma a inferiorizá-la, sugerindo que ela era suja e pediu para ir morar em um asilo devido a isso.

Foi muito difícil, porque minha mãe no início da demência isquêmica que ela ainda tinha condições assim, ela tava doente já, e ela mas ela tinha um raciocínio, ela tinha apenas lapsos da doença. Ela pediu pra a família dela colocar ela no asilo, porque ela não tinha coragem de comer as coisas da minha mão, ela não tinha coragem de conviver com a gente. Eh assim ela falava muitas coisas assim que muito fora do normal, e a gente teve sempre muito cuidado com higiene o tempo todo. (Nyota, M9, 46 anos).

Porém, ela retornou para casa, pois não conseguiu se adequar às regras do asilo. E quando retornou já chegou com outra postura.

Ela falava, ela ficou seis meses praticamente, de quatro a é cinco meses que ela ficou no asilo, quando ela viu que ela não gostava do asilo que ela não tinha liberdade, tava faltando aquele calor humano, ela pediu a mim pra ir embora, ela conversou com as minhas primas e com as irmãs, que na verdade ela foi colocada no asilo contra a minha vontade ,mas não por maus-tratos, por nada. E foi colocada no asilo, e depois ela pediu pra voltar pra casa, quando ela voltou pra casa ela já voltou diferente. Ela queria ajudar na cozinha, ela já não conseguia porque o que que acontece ela tinha tido um AVC que ninguém sabia, então ela achou que era catarata, mas ela operou catarata e continuou não enxergando, então a gente tinha muito, ai ela começou a fazer entrar no neurológico, aí foi quando descobriu que ela teve um AVC, que ela tava com duas artérias falsificadas no cérebro e que isso que piorou a demência isquêmica, que gerou a diminuição assim bem, como é que eu falo, bem intensa no cérebro, foi bem aguda a diminuição cerebral dela, foi muito rápido e bem aguda por causa que faltava o fluxo de oxigênio (Nyota, M9, 46 anos).

Na família de origem de Nyota não tinha mais ninguém negro, “todos brancos casados com brancos com filhos brancos”. Segundo ela, todo o seu entorno também era branco, desde a escola à vida social. Ela reconhece a falta de equidade como um dos responsáveis pela sua vivência.

Tudo, tudo majoritariamente branco. Porque o que é que acontecia infelizmente, infelizmente né o negro ainda sofre um problema muito grande na sociedade que é a falta de equidade.



Aí o que é que acontece, nem todos têm condições de tá estudando, de estar nos lugares que o meu filho frequentava ,e eu acredito também que eu só tive condições disso, porque eu fui criada por branco que tinha uma situação financeira boa, porque se eu tivesse com a minha mãe biológica, eu seria mais um (Nyota, M9, 46 anos).

Porém, as condições financeiras da família branca em que foi criada não a impediu de sofrer racismo e nem protegeu a sua família dessas vivências. Segundo Nyota,

aumentou, aumentou, porque todas as minhas conquistas por eles não eram merecidas (...) também não eram merecidas, meu filho nunca recebeu um parabéns da família de alguém da família, da família. Ele sempre foi isso aí mostra que você é negro, mostra que você dá conta. Ele nunca recebeu um parabéns, tipo assim, ah isso é o máximo que você tem que fazer (Nyota, M9, 46 anos).

Este era o contexto em que a família quilombo estava inserida. A história dessa família envolveu a negociação da racialização no ambiente familiar, onde há distinções fenotípicas e capital fenotípico que vão direcionar o tipo de afeto a ser liberado (HORDGE-FREEMAN, 2019), no caso, afetos negativos. As falas dos familiares de Nyota faziam parte do dia a dia dela e de seus filhos. Outros episódios de racismo aconteceram na infância de Zola e da própria Nyota, principalmente nas vivências na escola e na adolescência de Zola. Essas vivências ilustram as complexidades presentes nas relações familiares mediadas pela cor de pele, em que ser negro no ambiente da Família Quilombo era estar sob o olhar dos membros brancos da família adotiva, tendo de conviver com constantes tentativas de subalternização e de inferiorização, gerando afetos dúbios entre o cuidar e o violentar.

#### *F10 - Família “vence o melhor”*

A Família “vence o melhor” é natural de Minas Gerais, de configuração casada/ nuclear e é composta por Amachi (M10, 46 anos), o marido e Akilah (Fa10, 21 anos). O significado do nome Amachi tem sua origem em Ibo Da Nigéria e quer dizer 'Quem Sabe O Que Deus Nos Trouxe Através Desta Criança'. Akilah quer dizer: "Inteligente, Que Tem Razões". Amachi tem Ensino Médio Completo e é manicure, cabeleireira e aposentada. Akilah é estudante e tem Ensino Superior Incompleto. Ambas se autodeclararam pretas.

Amachi organizou a vida de modo a facilitar os cuidados com a filha. Assim que a menina nasceu ela parou de trabalhar para ficar com cuidado exclusivo, mas com 2 meses já retornou ao trabalho e deixava a filha na casa da mãe (avó da criança), de forma que nos intervalos pudesse amamentá-la. Amachi e o marido puderam contar com a sua mãe como rede de apoio na criação da filha e considera que a filha foi bem amparada em seus cuidados primários.

Ah em geral foi eu, meu marido né e minha mãe também que me auxiliou muito, muito, muito, muito. Eh eu tenho tido muito apoio dele e da minha mãe em geral. E aquela preocupação que eu não tinha nem experiência em cuidar, então eu tive muito assim, suporte dos dois. Então ela foi muito bem amparada em questão de ajuda (Amachi, M10, 59 anos).

As memórias de Akilah sobre a sua infância foram as de estar rodeada de gente, das tias, da avó e dos primos, os quais considera irmãos mais velhos e, no geral, de familiares da linhagem materna. Os familiares da linhagem paterna são mais distantes e não tiveram muita convivência. Ela tem uma meia-irmã mais velha, fruto de outro relacionamento do pai, que conviveu pouco durante a infância, mas que se reaproximaram quando ela já estava mais velha e depois do nascimento do sobrinho ficaram mais próximas.

O pai também esteve presente, porém como auxiliar nos cuidados diários, quando a mãe o acionava.

Ah meu pai tipo assim era mais pra tipo ficar brincando comigo ou então tipo assim pra olhar enquanto minha mãe fosse fazer alguma outra coisa mas aí geralmente eh ele trabalhava durante a noite tipo era é o plantão de doze por trinta e seis né? Aí tipo assim aí às vezes ele ficava o dia porque ele ia eh passar tempo com a minha irmã ou então fazer outra coisa aí tipo assim acabava que era mais isso tipo assim pra suprir quando minha mãe não conseguia fazer tipo não conseguia olhar e aí quando ele tinha folga também aí eh aí ele fazia né? Tipo assim ajudava a dar banho (Akilah, F10, 21 anos).

O lema ‘vence o melhor’ foi uma frase utilizada por Amachi para discorrer sobre como aconselha a filha a agir diante das situações adversas na escola, direcionando-a para uma personalidade mais pacífica e apaziguadora, de modo a não revidar as ofensas recebidas, caso ocorressem. Ela sempre fez o acompanhamento escolar da filha, indo à escola, procurando saber sobre como

estava o desenvolvimento escolar da criança. Um dia recebeu o *feedback* da cantineira sobre o comportamento alimentar compulsivo da filha.

Na hora do recreio brincava, brincava, mas pouco. Mas eu acho que depois até uma cantineira comentou comigo que achava estranho que ela comia umas dez vezes ou mais, dez vezes ou mais, mas ela me, aí eu fui lá procurar. Aí sempre eu era aquela mãe assim sempre eu tava indo procurar saber na escola, todo mês, procurava saber como é que estava sendo o procedimento dela. “ Não ela é muito tranquila, não ela é muito quietinha, não ela é isso, não ela é uma pessoa passiva, tranquila”. Aí a cantineira, eu conversei com a cantineira, ela falou assim: “mas eu não ponho muito”...ela comia a merenda da escola. Aí ela pegou e falou comigo, que ela comia demais, mas ela comia pouquinho, dez vezes, porque o recreio acabava, e o que fazia, aí ia pra sala, então eu acho que foi o refúgio que ela se encontrava pra ela não ficar naquele ambiente assim de que os meninos eles, eu acho que na verdade ela que não sabia comentar, acho que os meninos assim se isolava, “vamos brincar, não vamos brincar com essa grandona não” ela é isso, pode ser isso, isso que, hoje eu vejo isso (Amachi, M10, 59 anos).

Com o passar do tempo, ela percebeu que a filha sofria rejeição dos demais colegas, associando ao fato de ela ser uma criança maior do que as outras.

Ela sempre foi aquela menina mais fortinha e alta, alta comprida, mas agia como uma menina de quatro, seis anos, entendeu, mas na verdade o pessoal olhava e pensava, o que é que essa menina tá fazendo aqui, essa menina, o diferencial acho que é pelo tamanho. Ela nunca foi a primeira da fila, ela sempre foi a última da fila (Amachi, M10, 59 anos).

Mas, à medida que Akilah foi crescendo, os problemas de socialização persistiram e ela se isolava cada vez mais. Até que um dia, já na pré-adolescência da filha, a mãe percebeu a gravidade da situação e pediu ajuda para a direção da escola.

Ah bom, porque eu sempre ia na escola procurar saber, aí até que foi a gota d'água que eu peguei fui na escola, conversei com a direção, pedi pra observar que eu estava observando isso, isso e isso. Aí ela me deu todo apoio, foi, procurou saber dela, das meninas que era mais aproximada, e foi realmente vendo esse processo aí, que existia isso. Aí elas pegaram a partir daí eu fui trabalhando e conversando muito com ela.. aí já deu aquela melhorada até que ela se reergueu, entendeu? Mas eu olhei, não é questão que eu, que eu que eu larguei de mão não, mas só caiu a ficha mesmo desse processo de rejeição, eu caí essa ficha foi no sétimo, oitavo que eu passei a perceber mais que tava mais... (Amachi, M10, 59 anos).

Quando questionada sobre os resultados dessa situação e o que foi feito a partir de então. Ela disse ter aconselhado a filha a se destacar pela via dos estudos.

Com essa situação, foi feito o seguinte que eu sempre tinha, a minha orientação é sempre o seguinte que sempre eu falei pra ela vence o melhor, você não tem que debater, coisar, você vai se destacar é nos estudos (...) É nos estudos que você vai se destacar, você não tem que se preocupar porque fulana não conversa, porque ciclana não conversa, porque é minha amiga, nem nada, é você se destacar, questão de em questão de grupo, aí eu sempre, eu orientei desse jeito, pra se virar. Se ela não quer entrar no grupo, então você vai fazer sozinha. Eu não sei se eu fiz certo mas eu acho, hoje eu vejo que eu fiz certo, que eu acho que eu ajudei ela, não sei ... eu no meu pensamento, eu acho que eu ajudei ela, estava um pouco ... deu o trabalho o professor “eu vou fazer trabalho sozinha porque não teve pessoa, ninguém quis me aceitar no grupo. Então sempre eu mostrava, ajudava ela a pular essas etapas, a vencer essas barreiras, “você vai se destacar é nisso”, então hoje ela é uma menina até desembolada, desembaraçada, e conquistei desde essa época pra lá, desembaracei e tá caminhando, entendeu? (...) Mas essa foi a força que eu pude fazer e falar pra ela, aos meus poucos conhecimentos (Amachi, M10, 59 anos).

Assim, Akilah seguiu os conselhos da mãe sendo estudiosa e conseguindo avançar através dos estudos. Embora estudasse em escola pública, os pais, especialmente a mãe, tinham a preocupação de que fosse estudar em uma boa escola, com alunos com bons comportamentos e sem bagunça. Akilah não revidava as violências recebidas, mas também não interagia com as demais crianças e teve dificuldades de estabelecer vínculos na infância. Quando questionada sobre as vivências na escola, ela responde que esse é um “tópico sem fim”. Segundo ela, tentava interagir, mas sofria muito *bullying* dos colegas e acabava se isolando. Quando falava com os pais sobre os tratamentos recebidos pelos colegas na escola, a mãe dizia para ela não ligar para eles. Da primeira infância até o início da adolescência, Akilah foi xingada e rejeitada na escola, de modo que se isolou e não conseguiu fazer amizades verdadeiras. Nessa fase, ela acabou não conseguindo espaço para falar sobre a rejeição sofrida, nem na escola e nem em casa. A situação dela na infância remete aos estudos de Cavalleiro (1999/ 2012) sobre socialização de crianças negras, que destaca o silêncio para o racismo, tanto do lar quanto escolar. O ápice foi no início da adolescência quando a mãe conseguiu perceber que algo estava errado e decidiu buscar auxílio psicológico para a filha. Segundo

Akilah, as coisas só melhoraram quando ela já estava na adolescência e também havia mudado de escola.

Os membros dessa família foram criados em berço evangélico em que as questões raciais e interseccionais são ainda um tabu ofuscado pela fé. A filha (Akilah) é quem destoa trazendo outras perspectivas para o núcleo familiar. Mas, ela disse não ter religião e apresentou suas ressalvas em relação a isso.

(...) mas eu atualmente não me identifico com nenhuma religião assim acho que por traumas, enfim e aí é isso, muito por conta disso também eu vinha trazendo várias coisas, uma visão mais feminista mesmo ou falando sobre coisas que eu vi que falavam na igreja que eu ficava tipo assim: ‘nossa isso é muito absurdo’. Tipo de: ‘ah se você está sofrendo violência doméstica dentro da sua casa é porque você não é uma mulher sábia que tá edificando a sua casa’. Não que aqui em casa a gente já tenha passado por isso, mas eu já tinha essa noção de que era algo muito absurdo e aí eu falava sobre isso e aí tipo assim: ‘ah não mas você está exagerando’ e aí muitas coisas que eu trazia eram tipo, ‘ai mas você está exagerando’ (Akilah, F10, 21 anos).

As violências eram relativizadas e Akilah não encontrava espaço para o debate sobre essas situações. Em relação a ter abertura ou não para questionar, se queixar das vivências e falar sobre a sua sexualidade, ela disse o seguinte:

Não na igreja, mas dentro de casa eu questionava porque dentro da igreja eu sabia que eu não ia ter (espaço para falar), porque eu ia ser totalmente assim punida né, mas eu tentava trazer isso tipo assim pra dentro de casa o debate, enfim. Tanto também com relação a minha sexualidade também era alguma coisa ... é uma coisa né? Que no caso eu não falo e da minha família assim é muito complicado, tipo de passar por essas coisas assim, sabe? Enfim (...) Não tem, por que eu não falo (sobre a sexualidade), mas, por exemplo, de ser a Bi, assim tipo que era uma coisa que ... mais uma dessas questões assim de que eu não teria abertura pra falar de várias coisas com a minha família (Akilah, F10, 21 anos).

O silêncio do lar em torno das violências sofridas pela filha na escola, a religião cristã evangélica como pilar da fé, o silêncio da escola em torno do isolamento de Akilah e o seu próprio silêncio sobre os acontecimentos e sobre a sua própria sexualidade foram ingredientes que fizeram parte da infância e da adolescência da menina. Porém, ela encontrou válvula de escape quando conseguiu passar em um curso técnico de uma universidade pública, local onde ela encontrou espaço para discutir questões raciais e interseccionais com mais profundidade,

trocas e escuta. Diante disso, pode-se dizer que não tenha sido possível aos pais de Akilah auxiliá-la em relação às dificuldades vivenciadas. Eles também não tiveram uma educação com letramento e alfabetização racial, sendo direcionados para caminhos e trajetórias mais conservadoras e tradicionais, reproduzindo, na educação da filha, o modelo de socialização universal aprendido. Mas, sabe-se que o amor e o cuidado estavam presentes, mesmo quando não sabiam o que fazer diante do sofrimento da filha.

### *F11 - Família Resistência*

A *Família Resistência* é composta pela mãe Aisha, M11, 41 anos (solteira, pós-graduada e professora da rede Estadual de Ensino) e Alos, Fo11, 22 anos (solteiro, músico e com segundo grau incompleto), residentes no Sul do Brasil. O nome Aisha significa "ela é vida" em Swahili. Alos, Zola escrito ao contrário: Significa "calmo", "quieto", "tranquilo"; "pedaço de terra". Na *Família Resistência*, a mãe luta todos os dias para que o filho permaneça vivo.

Na ficha biográfica, Aisha disse o seguinte:

sempre moramos com a avó materna. Tivemos ajuda do pai biológico até 10 meses. Posteriormente, quando ele completou dois anos conheceu o padrasto que se tornou o pai de coração que contribuiu com cuidados até ele fazer 14 anos, no entanto, nunca morou com nenhum dos dois. Ainda mantém contato esporádico por telefone com os dois pais (...) Sempre moramos com a minha mãe (branca), avó materna dele e com o tio (preto) meu irmão mais velho. E, há dois anos, em virtude da pandemia, meu namorado (branco) também passou a morar conosco (Aisha, M11 - 41 anos).

Aisha estava muito empenhada em dar o seu relato, mas o filho não conseguiu marcar um horário para fazer a entrevista. Em conversa via *WhatsApp*, ela relatou o estado de saúde mental do filho, o motivo pelo qual ele não conseguiria dar a entrevista e os motivos pelos quais ela acredita ser importante a participação deles na produção do conteúdo para a pesquisa.

Primeiramente eu peço desculpas dessa instabilidade dele, mas eu fico muito triste, porque a nossa instabilidade e tudo que a gente tá vivenciando é reflexo de tudo que você já sabe, né, já pode imaginar o que é a vida de uma mãe preta e de um filho preto que não tem um fim, a partir da hora em que eles saem da barriga da gente, já tá sentenciado né toda uma história e um sacrifício e tudo mais e também muito amor né. Éh, então é

justamente por tudo isso que seria importante para contribuir e gerar material de pesquisa, gerar questões de luta para movimento, porque embora seja muito parecidas as histórias nunca vai ser igual, né. Eu acho que a gente poderia contribuir e eu vou fazer de um tudo para que mesmo que ele fale pouco, que ele não consiga e que ele responda com frases curtas...eu vou tentar (...) porque agora ele tá bem magoado, bem destruído, bem pisoteado, a gente não tem um minuto de paz, a gente nunca tem paz e embora a gente tenha família, mas é uma maternidade sozinha sabe. É ficar sozinho sempre. Ser mãe preta é você lutar sozinha contra um exército inteiro. Muito obrigada por você compreender. Um abraço! (Aisha, M11 - 41 anos).

A violência racial do sistema social é uma grande preocupação para Aisha, pois faz parte do aparelho do Estado que, em tese, deveria proteger a sua família. Sobre a rede de apoio, disse que os movimentos sociais que ela participava não conseguiram entender sobre as demandas das mulheres negras, então decidiu se afastar. Ela relatou, ainda, como tem feito para proteger o filho e como ela o blinda de modo a mantê-lo vivo.

(....) aí a minha luta constante ficou pra ele, pra minha maternidade que eu vivo todos os dias, praticamente pra ele. Eu vivo pro meu filho, protegendo o tempo todo e eu moro na rua do quartel da polícia militar que passa todos os dias na frente da minha casa e que muitas vezes, mesmo sabendo quem mora aqui, quem estão eles dão batida no meu filho no portão da casa antes dele entrar. Então, eu não durmo, eu quase não como, quando durmo eu durmo demais, porque me medico em dobro porque eu tô tentando pelo menos ficar viva, para não soltar a mão dele, né. Porque é muito pesado, eu tô bem adoecida, mas eu tenho que ficar firme por conta dele, porque senão ele vai desistir e eu sei que ele vai desistir. Primeiro porque ele é novo, muito novo e é homem, não tem filhos, não tem outras coisas e é como se a inconsequência da juventude falasse pra ele que ele não tem nada a perder e que já deu pra ele, então minha luta é essa, é diária. (Aisha, M11 - 41 anos).

Diante dos dados sobre a saúde mental da população negra do Ministério da Saúde (2018) e sobre o índice de vulnerabilidade juvenil no Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020), a preocupação da mãe com o filho negro torna-se ainda mais alarmante. No caso de Alos, os efeitos do racismo avassalam a sua subjetividade de modo que o genocídio da juventude negra o atravessa afetivamente, de forma que o coloca em estado de inércia, inoperante e desligado do mundo pelo embotamento afetivo.

Aisha enfatizou, ainda, que os estudos que estão sendo produzidos fazem muita diferença na vida das mães de crianças negras, podendo ser fonte de orientação e esclarecimentos.

E faz. Faz muita diferença, pode ter certeza que faz muita diferença as suas escritas. Por isso que eu me interessei muito pela tua temática, porque eu tinha iniciado uma página – mãe preta, filho preto – porque a gente queria expor como que é pra poder ajudar e orientar outras mães pretas e também né com contribuições de mães brancas que tem filhos pretos que é o caso da minha mãe, né, e eu vim de um relacionamento inter-racial e é terrível também por causa da minha mãe que é uma mulher negra que teve filhas brancas e é uma escravização do marido, das filhas que já são moças e ela não percebe. Então, por isso que eu valorizei muito. A tua temática é muito importante, muito importante. Se dedique e faça o máximo que você puder, porque é muito dolorido. É um corte profundo que num cicatriza nunca. É muito dobrado a luta de uma mãe preta com um filho preto. É osso demais (Aisha, M11 - 41 anos).

Os contatos cessaram e as entrevistas gravadas não ocorreram. Algum tempo depois, ela entrou em contato, pedindo uma indicação de um profissional de psicologia para o filho, em que foi indicado um profissional da rede e os contatos cessaram novamente. Aisha reconhece a importância de estudos sobre infâncias negras e sugere que há uma demanda das mães por pesquisas nessa perspectiva. Embora a cartilha da Unicef (2010) sobre o impacto do racismo na infância e o dossiê de pesquisas e práticas sobre infâncias negras (GOMES & ARAÚJO, 2023) apresentem algumas perspectivas, faz-se necessário mais estudos focados nas especificidades da criança negra. Assim, embora o filho de Aisha já seja um jovem adulto, as vivências da infância e da adolescência tem efeitos em seu momento atual devido ao contexto em que viveu e ainda vive.

## **6.2. EIXO 2 – Trajetórias de socialização e socialização étnico-racial**

No eixo 2, pretendeu-se conhecer a trajetória de socialização dos filhos/as e a socialização étnico-racial no ambiente familiar e escolar. Para tanto, na entrevista semiestruturada foram investigados dois tópicos: Tópico 1: Infância e Adolescência e Tópico 2: Questões Raciais. Os tópicos possuem seis e quatro grandes temas, respectivamente, que se desdobram em subtemas relacionados, conforme a tabela de temas e subtemas a seguir.



Tabela 4: Temas e Subtemas das entrevistas

	<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Tópico 1</b> Infância e Adolescência	1-Cuidados maternos	Principais preocupações Dia a dia Cuidado Pai Ponto crítico Rede de apoio Relacionamento com os pais
	2- Projetos educativos	Escolha da escola
	3 - Autonomia	Fazer_não_fazer
	4 - Regras e limites	
	5 - Conflitos	
	6 - Relações Sociais	Ponto crítico Relações amorosas Festas Vivências na escola
<b>Tópico 2</b> Questões Raciais	1 - Criança negra	Experiências negras
	2 - Cor de pele	Ponto crítico Vivências na infância
	3 - Racismo	Ponto crítico Descobriu se negro/a
	4 - Leituras e estudos	

Os temas e os subtemas foram direcionados com o objetivo de saber algumas especificidades da trajetória de socialização na fase da infância e da adolescência, conforme a seguir: Escolha da escola (Como foi o processo de escolha da escola); Principais preocupações (Quais foram as principais preocupações ao longo da infância); Dia a dia (Rotina na infância); Cuidado (Cuidados maternos e cuidados primários); Fazer Nao Fazer (O que podia fazer ou não ao longo infância o que também tem a ver com regras e limites e autonomia); Regras e Limites (como eram negociadas e estabelecidas); Conflitos (Como eram resolvidos); Autonomia (Como foi desenvolvendo a autonomia, especialmente na adolescência); Pai

(Participação do pai); Relações sociais (Socialização entre pares); Ponto Crítico (Momentos de crise/ transição ao longo do ciclo vital familiar e da trajetória de socialização); Rede de apoio (Quem era a rede de apoio nos cuidados na infância); Criança Negra (Criação de crianças negras/ como foi criar uma criança negra); Cor de pele (Percepção da cor de pele como uma questão nas relações sociais); Questões raciais (Se conversam sobre questões raciais seja na família, seja na escola/ Entendimento das questões raciais de forma mais ampla e sistêmica); Racismo (Sobre a percepção de racismo sutil e vivência de situações de racismo direto ao longo da vida dos filhos); Leituras e estudos (Sobre letramento racial); Relações amorosas (Como vivenciou o apaixonamento na fase da adolescência/ primeiro amor); Festas (Convites para participar da vida social dos amigos); Relacionamento com os pais (Como os filhos lidavam com os pais ao longo da infância e da adolescência); Relações sociais (Se conseguiu estabelecer vínculos com os grupos de iguais ao longo da trajetória de socialização); Vivências na infância (Quais vivências/ experiências marcaram a infância com amigos, pais, familiares etc); Descobriu negro/a (Quando e como foi perceber o significado de ter o corpo negro); Experiências negras (Experiências de racismo sutil na infância e na adolescência e como estabeleceu relações com outras pessoas); Vivências na escola (Situações pontuais de violência, discriminação e preconceito). O subtema pai surgiu no relato dos participantes ora como ausência, ora como presença coadjuvante, mas a *Família “vence o melhor”* e a *Família Cuidadosa* enfatizaram a presença do pai de forma mais constante. A figura paterna não estava no escopo do roteiro da entrevista, porém surgiu como ausência no discurso da maioria dos entrevistados.

### 6.2.1. Análise Interfamiliar: resultados pelo software IRaMuTeQ

A análise interfamiliar contém os relatos de todos os 20 entrevistados (10 mães, 4 filhos e 6 filhas) de todas as famílias. O corpus geral foi constituído pelo relato das entrevistas dos 20 participantes e contém todos os temas citados acima. A análise do material textual foi realizada utilizando o software IRaMuTeQ e o corpus geral é composto por 20 textos separados por 1765 segmentos de texto (St) com aproveitamento de 1713 St, representando 97,05% do total. Emergiram 62031 ocorrências (preposições, palavras, formas ou vocabulários) sendo 2892 palavras com formas distintas e 2600 palavras com uma única ocorrência. O conteúdo

analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1, contém 181 segmentos de texto entre os 1713 analisados, representando 10,6%. A classe 2, contendo 509 St entre os 1713 analisados, representando 29,7%. A classe 3, contendo 457 St entre os 1713 analisados, representando 26,7%. E por último, a classe 4 com 566 segmentos de texto dos 1713 analisados, representando 33%. A figura abaixo apresenta a divisão e porcentagens das classes analisadas pelo IRaMuTeQ

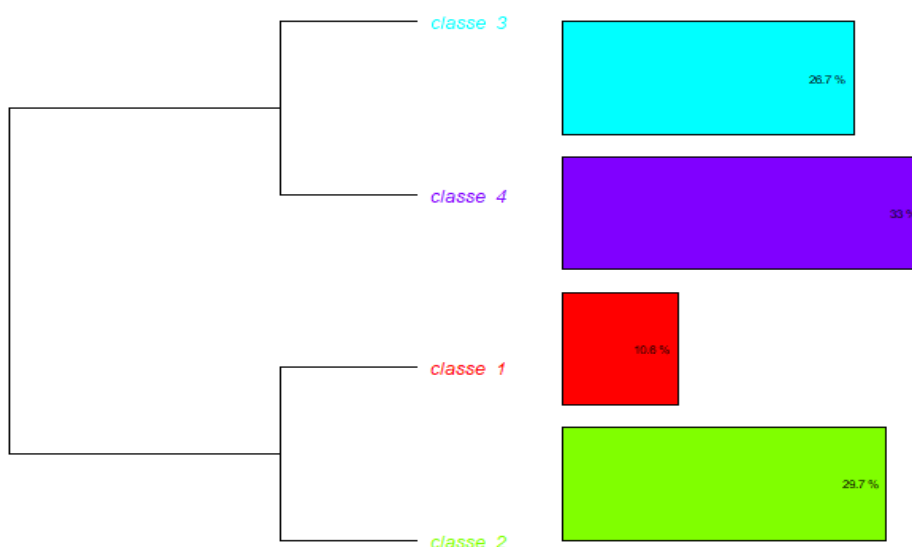


Figura 3: Divisão e porcentagens das classes analisadas pelo IRaMuTeQ.

De modo a visualizar melhor as classes, elaborou-se um organograma com a lista das palavras geradas pelas classes a partir do teste do *qui-quadrado*. Estabeleceu-se o  $\chi^2$  de 3,84 para a realização das análises. Vocabulários semelhantes entre si e os diferentes das outras classes são apresentados no organograma. A seguir serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma das classes de acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

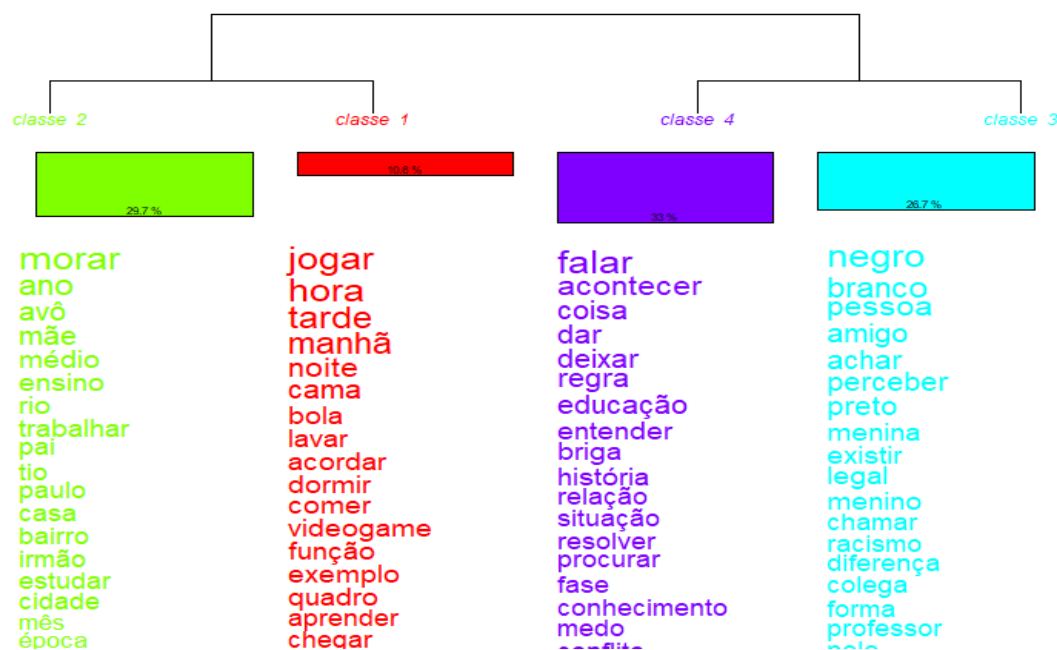


Figura 4: Organograma com a lista de palavras divididas nas classes.

Vale ressaltar que essas quatro classes se encontram subdivididas em duas ramificações (A e B) do corpus total em análise. O subcorpus A, denominado Cápsula Protetora é composto pela classe 1 - Práticas de cuidado e pela classe 2 - Lar e rede de apoio que são ramificações dos temas do Tópico 1 (Infância e Adolescência): Cuidados Maternos, Autonomia, Regras e Limites, fazendo parte os subtemas: Dia a dia, Cuidado e Fazer\_não\_fazer no que se refere à rotina, aos cuidados e às atividades diárias como escola, tarefas e atividades extraclasse. O subcorpus B, denominado Socialização Étnico-racial, é composto pela classe 3 - Relações sócio raciais e pela classe 4 - Comunicação e Resolução de conflitos. Em ambas as classes surgiram palavras que se referem aos temas do tópico 2 - questões raciais e do tópico 1 - infância e adolescência, principalmente quando se refere aos temas conflitos e relações sociais, do tópico 1. A comunicação e a resolução de conflitos fazem parte das tensões presentes no campo das relações sócio raciais.

#### *Subcorpus A - Cápsula Protetora*

É dentro do lar e com a rede de apoio que as práticas de cuidado vão acontecer, mas para que isso ocorra de forma segura, as mães criaram uma espécie de cápsula protetora em torno da prole. Os processos que se desenrolaram em casa e na escola estavam interligados e exerceram influência mútua. As crianças foram matriculadas em instituições de educação infantil, as situações ocorridas tanto na família quanto na escola eram levadas e trazidas pela criança, fazendo parte de seu

repertório social e comportamental, como situações que envolveram racismo e também a participação das mães nas reuniões escolares. A criança fazia parte do microssistema familiar e do microssistema escolar, estabelecendo relações distintas em cada um desses sistemas com seus pais, irmãos, colegas e professores. Essas relações tiveram repercussões variadas em seu desenvolvimento e em sua maneira de se posicionar (BROFENBRENNER & CECI, 2011), o que foi possível perceber nos resultados da presente pesquisa. O conceito de cápsula protetora de Erving Goffman (1975) traduz bem o que as mães fizeram para educar e socializar as suas crianças e adolescentes negros. Sabendo-se que os atributos físicos, especialmente a cor da pele, manifestam as representações sociais sobre o negro (NOGUEIRA, 2021), construídas historicamente, sendo atreladas a atributos morais e/ou intelectuais inferiorizados e estigmatizados impactaram, de algum modo, na trajetória socialização dos participantes. De forma consciente ou inconsciente, a prole foi criada dentro dessa cápsula protetora, na tentativa das mães de protegê-la de qualquer “ameaça” que lhe pudessem causar um sentimento de inferioridade, ou seja, de certa forma, protegendo esses indivíduos de sofrer discriminações, ao mesmo tempo, que havia uma tentativa de auxiliar na formação de sua identidade social. Construir e manter a rotina das crianças, minimamente estável, era uma forma dessas mães protegerem a prole, especialmente na escolha da escola. Mesmo sendo escolas particulares e de minoria de crianças negras, elas procuravam formas de promover o bem-estar dos filhos, pela via material e pelo acesso à educação que consideravam de qualidade.

Dentro do microssistema familiar, a criança conseguiu ser minimamente protegida dos estigmas, preconceitos e discriminação socialmente construídos, porém, devido ao fator racial, observou-se a necessidade de que os membros familiares tivessem algum tipo de letramento e consciência para as relações raciais. A escola fez parte da socialização secundária, embora seja considerada parte do microssistema social. O círculo doméstico não conseguiu mais proteger a criança encapsulada, considerado um momento crítico na vida do indivíduo protegido, o que foi um ponto de tensão, embotamento afetivo e entristecimento da criança em algum momento de sua trajetória de socialização. Porém, ainda que de forma sutil, as características raciais promoveram estigmas, especialmente relacionados à cor e ao cabelo, até mesmo dentro da família, conforme estudos de Hordge-Freeman (2019). Tais fatores aumentaram, ainda mais, as tensões e as dificuldades

interacionais ao longo da trajetória desses indivíduos, situações que ficaram mais evidentes no subcorpus B sobre socialização étnico-racial.

### *Subcorpus B - Socialização étnico-racial*

O fato de ser uma criança negra exigiu que a figura de cuidado estivesse atenta às formas de cuidar, mesmo sem ter muita consciência racial do que é criar uma criança negra, as mães construíram em torno da prole cuidados especiais, e algumas pensaram na escolha da escola dos filhos, levando em consideração não só a proposta pedagógica, mas também os fatores raciais. A socialização racial tem atravessamentos de gênero desde muito cedo, o que corrobora os estudos de Hughes et al (2006) e Davis Tribble et al (2019). Porém, em alguns casos o silêncio sobre as questões raciais e racismo permaneceram tanto no lar quanto na escola.

A representação das classes, com seus respectivos nomes e nuvens de palavras correspondentes à classe estão no organograma abaixo.

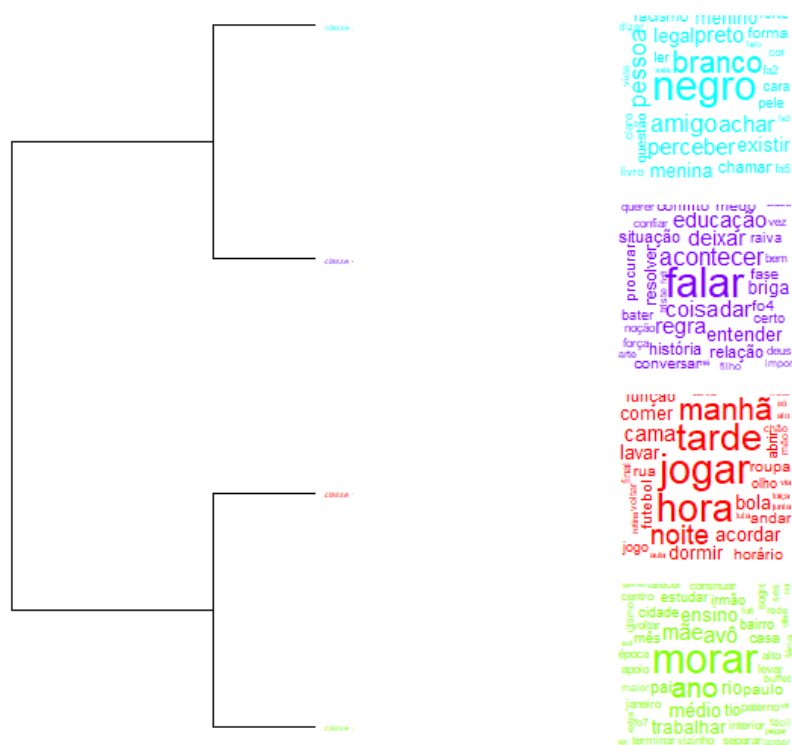


Figura 5: Organograma com a nomeação das classes e a lista de nuvens de palavras divididas nas classes.

Na Análise de Similitude (AS) do corpus textual, verifica-se o surgimento de palavras com forte representação, muito próximas às palavras centrais, tais como: 'brincar', 'esporte', 'videogame' e 'atividades', etc. A Análise de Similitudes demonstra quais são as raízes centrais de cada tema abordado e as suas ramificações, pode-se inferir, por exemplo, que as palavras 'brincar' e 'jogar' estão relacionadas a atividades de lazer realizadas pelos filhos em seu dia a dia.

A palavra mãe aparece no centro conectando com outras palavras centrais nas ramificações como 'morar', 'casa', 'pai', 'escola' e 'ficar'. Nas entrevistas, as mães são o ponto central quando se trata dos cuidados com a prole. No geral, ao longo da trajetória de socialização das crianças, as mães trabalhavam e estudavam e precisavam conciliar as tarefas domésticas com a própria rotina e com as atividades da prole. Elas são as principais responsáveis pela prole, desde pensar os cuidados do dia a dia aos projetos educativos das crianças como a escolha da escola. Algumas mães tiveram início da vida reprodutiva ainda na adolescência e de forma não planejada, influenciando o *timing* dos marcadores biológicos, como o caso de Jalia (Família Ancestral), Sula (Família *Sisters*), Ana Davenga (Família Luta) e Haben (Família Coragem). Porém, mesmo sem planejar a primeira gravidez, elas utilizaram estratégias reprodutivas qualitativas, com poucos filhos e alto investimento parental, inclusive da rede de apoio. No geral, as mães tiveram entre 1 e no máximo 3 crianças, sendo a média de 2 crianças por genitora. As demais mães planejaram ter a criança, especialmente o/a filho/a participante dessa pesquisa, como Amínia (Família Amorosa), Nyota (Família Quilombo) e Amachi (Família Vence o Melhor) que disseram que a criança foi muito planejada e esperada. Duas das mães fizeram parte da exceção como Helene (Família Cuidadosa) que engravidou do companheiro quando eles já estavam morando juntos e de Kehinde (Família Diferenciada) que engravidou do namorado e continuou na casa dos pais até irem morar juntos em outro bairro. O investimento parental de cuidado extra maternal foi necessário na trajetória de socialização da prole, com ajuda fundamental da rede de apoio, especialmente das avós, irmãs, tias e vizinhas. A palavra mãe também se refere às mães das mães (avós) que são pessoas importantes na rede de apoio das mães cuidadoras e estão presentes no relato da maioria dos entrevistados.

O cenário (*setting*) social dos filhos participantes, que definiu as condições ambientais concretas para as experiências iniciais de socialização na infância, ocorreu como um processo co-ativo, com diferentes experiências interacionais. Os ambientes de cuidado das famílias entrevistadas envolveram múltiplos cuidadores com a prole, com diversas pessoas funcionando como parceiros de interação. Porém, nem sempre estava relacionado à disponibilidade das pessoas na rede de apoio que, por vezes, era fragilizada. Esses contextos múltiplos se distinguem das interações diádicas, nas quais a mãe é a única responsável pelos cuidados com o bebê. No caso das mães entrevistadas, elas precisaram pedir ajuda, no geral, para outras mulheres de sua rede, que se organizaram para dar apoio à figura materna. Pode-se pensar que, no caso das famílias participantes, as trocas sociais das crianças ocorreram de forma mais ampla na família estendida, ampliando a rede para o investimento parental e as possibilidades de formação de vínculos. Nesse caso, as habilidades dos bebês para as interações sociais e a garantia de sobrevivência advindas do investimento parental (BANDEIRA, 2009) ocorreram de forma mais ampla. Sendo crianças negras, pode-se refletir que com os possíveis atravessamentos das violências raciais do macrosistema social, ter uma rede de cuidado estendida e fortemente vinculada aumentam as chances de sobrevivência da prole e de ampliar a comunidade linguística (PESSÔA, 2009), levando em consideração o contexto interativo, cultural e como o ambiente se organiza para receber o novo membro (PESSÔA, MENDES E SEIDL-DE-MOURA, 2009; SEIDL-DE-MOURA, 2009). Porém, quando se trata de socialização étnico-racial, a maioria das mães reconheceu as complexidades envolvidas nas interações sociais, especialmente na escola. A maioria delas transmitiu algum tipo de mensagem de socialização étnico-racial para os filhos, de forma a tentar protegê-los do mundo externo, além de criarem junto com a rede de apoio uma cápsula protetora para o filho e a estendeu o máximo que puderam.

As palavras centrais das ramificações ('pai', 'morar', 'casa', 'ficar', 'ano' e 'escola') estão conectadas com as palavras centrais das classes como 'jogar' na classe 1, 'morar' na classe 2, 'negro' na classe 3 e 'falar' na classe 4 que emergiram da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As quatro classes estão representadas na árvore de palavras abaixo:



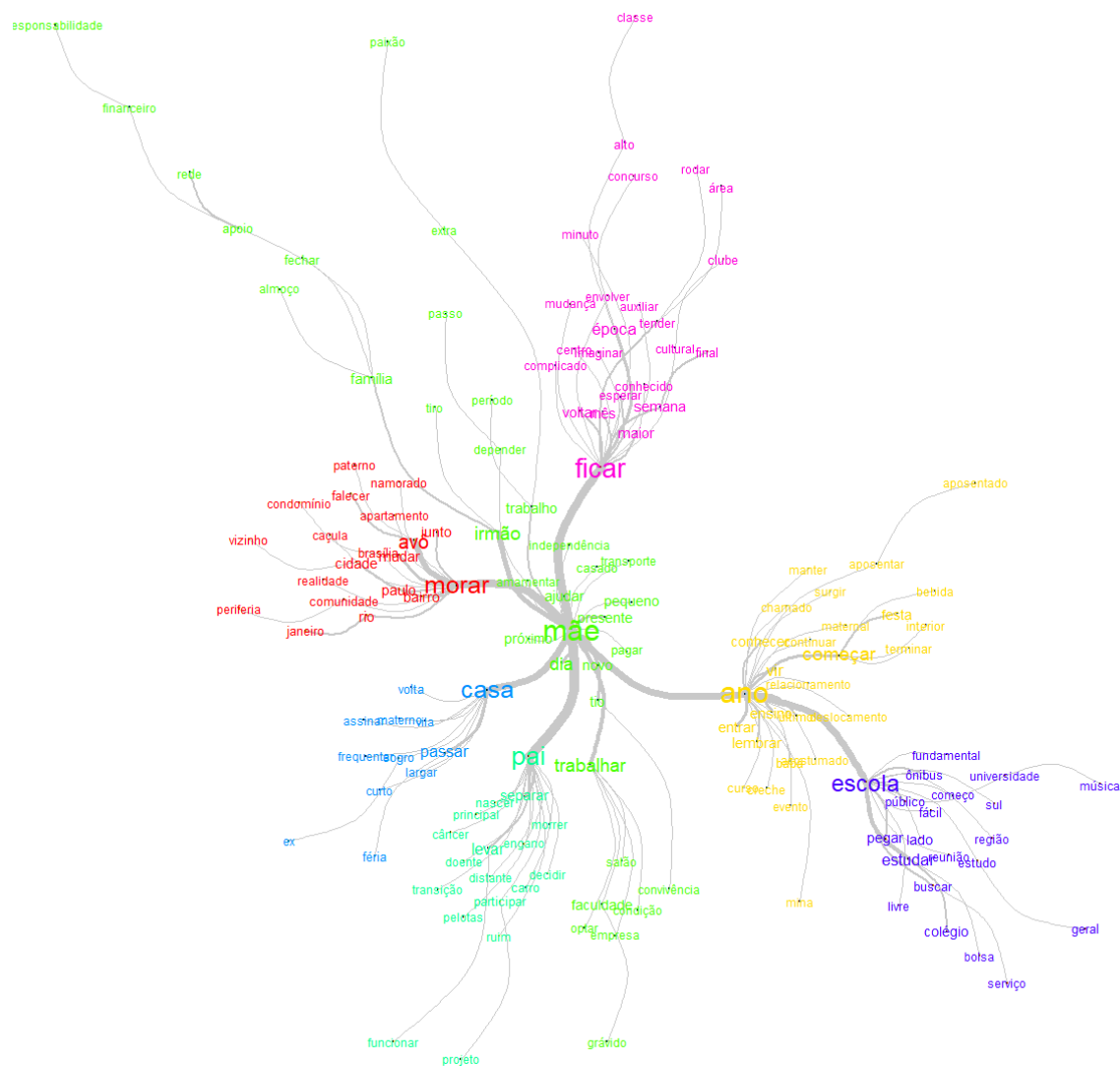


Figura 6: Árvore de palavras com as palavras analisadas nas classes

Com isso, observa-se que na CHD das classes que compõe todo o corpus textual, a palavra ‘mãe’ é central nas ramificações de ‘casa’, ‘morar’, ‘pai’, ‘trabalhar’, ‘ficar’ conectando a palavra ‘ano’ e ‘escola’, o que pode inferir que as mães desempenharam um papel socializador significativo nos cuidados com a prole. Mesmo dentro de contextos múltiplos, com cenário de cuidado co-ativo e considerando e reconhecendo as diferenças culturais das famílias entrevistadas, a figura materna continuou sendo a referência principal de cuidado com a prole, o que vai ao encontro das pesquisas de Keller (1998) e Keller & Eckensberger (1998). Desde os primeiros anos de vida, na fase de recepção, as crianças receberam cuidados da rede de apoio extendida, com exceção de Anele (Família Estudiosa) e

Amachi (Família ‘Vence o Melhor’) que privilegiaram os cuidados com as crianças até a idade de entrada na escola, na fase de aquisição, com maternagem mais extensa. A centralidade da palavra ‘mãe’ na CDH também está relacionada ao que diz respeito às responsabilidades com a socialização e educação da prole, desde os cuidados primários básicos à escolha da escola, conduzindo o *script* de socialização e de cuidados com a criança.

#### *Classe 1 – Temática da Classe: Práticas de Cuidado*

A classe 1 corresponde a 181 segmentos de texto, o que equivale a 10,6% do corpus analisado. A classe 1 é composta por palavras como: ‘jogar’ ( $x^2 = 197,32$ ), ‘hora’ ( $x^2 = 184,69$ ), ‘manhã’ ( $x^2 = 143,67$ ), ‘tarde’ ( $x^2 = 178,04$ ), etc. A classe 1 se relaciona com os cuidados na infância e na adolescência da prole, baseado em formas de educar e de se organizar diariamente a rotina e as atividades dos filhos ao longo do processo de desenvolvimento deles.

As práticas de cuidado aconteceram *a priori* dentro do *background* cultural do microssistema familiar dos filhos/as. As crianças se desenvolveram de acordo com os *scripts* de seus cuidadores, que planejaram os ambientes (*settings*) para seus filhos, atribuindo atividades diárias, arranjos de dormir, interações sociais e cuidados parentais apropriados. Porém, geralmente, com a ajuda de outras mulheres da rede de apoio. Essas atividades ocorreram nos cenários projetados pelas mães que forneceram contextos interacionais como casa e escola. Tais resultados estão em consonância com estudos de Keller (1998) sobre os diferentes caminhos de socialização até a adolescência, em que a cultura de cada família e as crenças de cada cuidadora estiveram presentes nas práticas de cuidado. Foi possível perceber que tais práticas foram moldadas com o intuito de zelar, instruir e fomentar o progresso dos filhos, manifestando-se como um conjunto distinto de atitudes. Esses comportamentos foram profundamente influenciados por aspectos socioculturais e foram desenvolvidos de maneira singular em cada núcleo familiar. Considerou-se práticas de cuidado as formas que as mães encontraram de cuidar das crianças no dia a dia, desde a interação e os cuidados primários com o bebê. Da fase de recepção à rotina que envolveu a escola e outras atividades e da fase de aquisição às regras e limites na fase de transformação, que envolveu a entrada na adolescência até a fase adulta.

Os sujeitos desta classe fazem parte das famílias: *Sisters*, Luta, Diferenciada, Coragem e Quilombo. Os segmentos de textos são, em sua maioria,

compostos pelas falas da prole (filhos e filhas), tendo também relatos das mães sobre o dia a dia no período da infância do/a filho/a. No geral, as respostas fazem menção aos temas do Tópico 1 do corpus textual que trata sobre a socialização dos filhos na fase da infância e da adolescência da prole. O conteúdo faz menção à rotina e dia a dia dos participantes, utilizando palavras como: ‘jogar’, ‘hora’, ‘manhã’, ‘tarde’, ‘noite’, ‘acordar’, ‘videogame’, etc. O que pode ser ilustrado na nuvem de palavras a seguir:

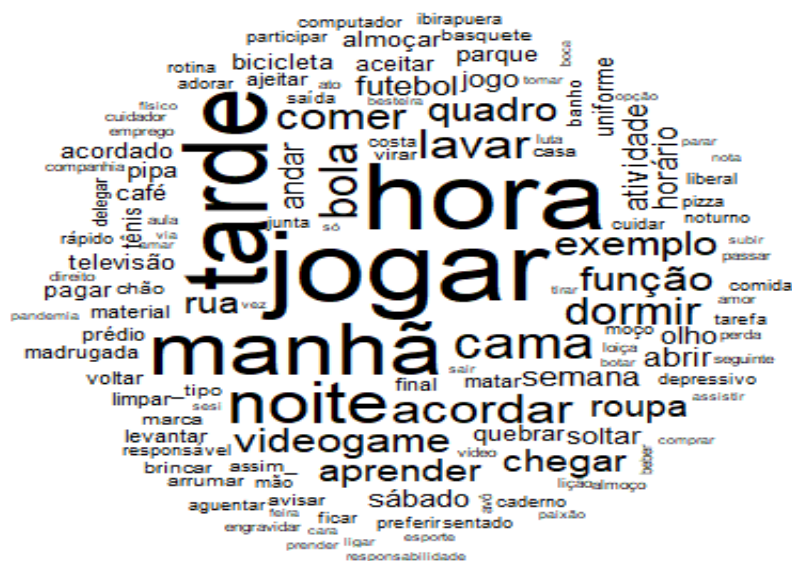


Figura 7: Nuvem de palavras do corpus textual analisado

Na família Quilombo, Nyota (M9, 49 anos) revelou que os cuidados com o filho (Zola, Fo9, 25 anos) foram feitos praticamente sozinha, recebendo o suporte de uma babá e da mãe quando ela estava trabalhando. Embora fosse casada e tivesse planejado o nascimento do filho, o marido não auxiliou nos cuidados primários com o bebê, tendo uma relação mais distanciada e até mesmo de afastamento após o nascimento do filho. Situação similar à Família *Sisters*, Luta e Diferenciada. No caso da Família Coragem, Haben (M4, 38 anos) contou com as irmãs como auxiliares no cuidado com o filho, Danso (Fo4, 20 anos).

Na Análise de Similitude (AS), verifica-se o surgimento de palavras com forte representação que se encontram muito próximas às palavras centrais, tais como: 'brincar', 'esporte', 'videogame' e 'atividades', etc. A Análise de Similitudes demonstra que a raiz central da classe 1 é a palavra “ficar” que tem a ver com ‘ficar

de olho' e também 'ficar juntos', ou seja, cuidar da prole e ficar com a família, que está relacionado aos cuidados com a criança, desde os cuidados necessários em cada etapa do desenvolvimento à rotina que envolve as obrigações como organização da casa, hora de chegar, hora de dormir, atividades de lazer como jogar futebol, videogame, etc, mas também a momentos festivos em família. Isso demonstra que a palavra 'jogar' que se destacou na nuvem de palavras é uma ramificação da palavra central 'ficar', que tem nas proximidades as palavras 'brincar', 'futebol' e 'televisão'.

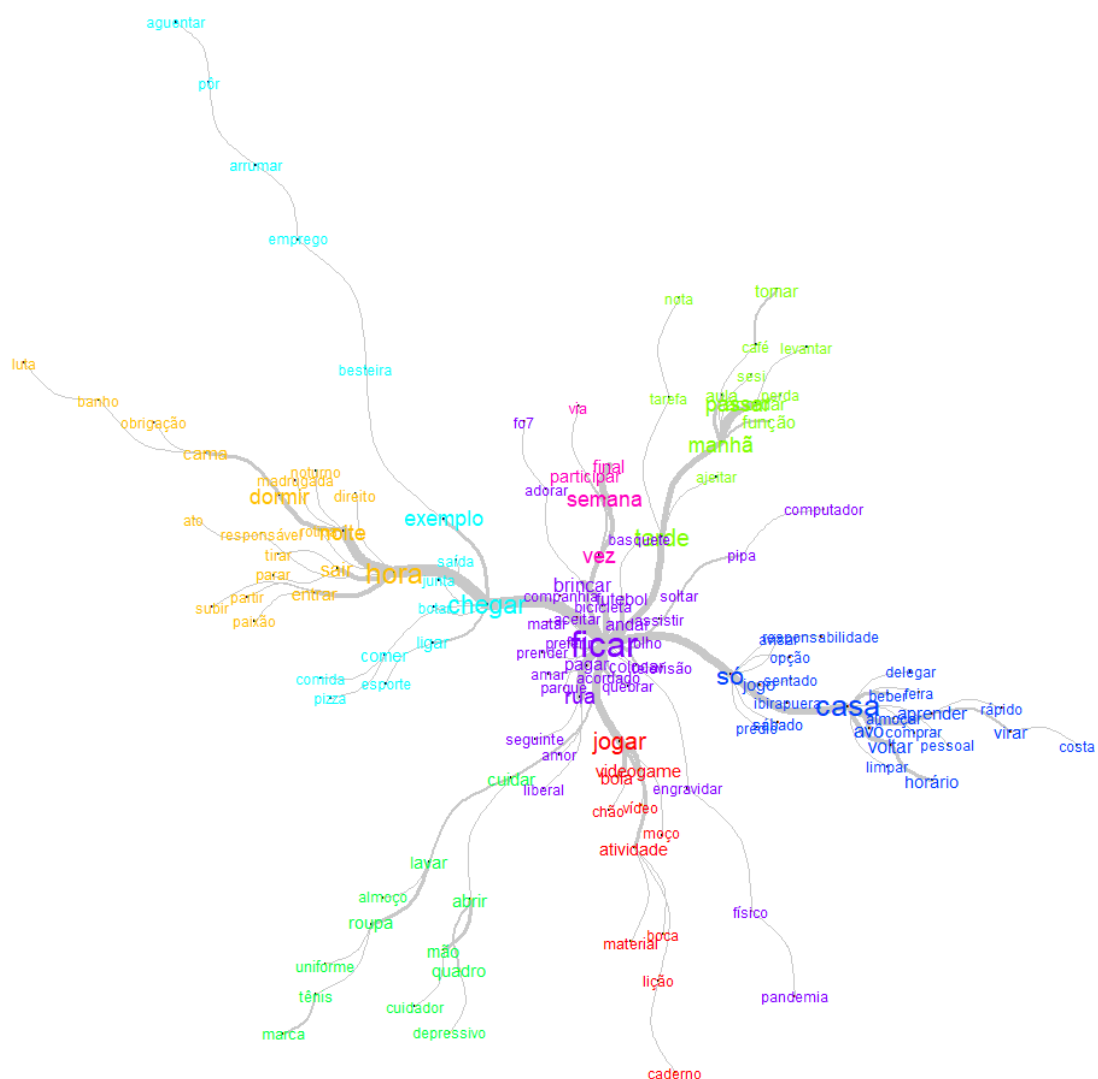


Figura 8: Árvore de palavras com as palavras analisadas na Classe 1

Desse modo, pode-se inferir, por exemplo, que jogar pode estar relacionado a atividades de lazer realizadas pelos filhos em seu dia a dia, mas também quando estão juntos em família. A palavra ‘videogame’ e ‘futebol’ surgiram no dia a dia dos filhos/as como no caso de Luena (Fa5, 25 anos) que praticava esportes na escola e tinha como *hobbie* jogar videogame com o pai em casa, muitas vezes, em detrimento de sair para festas e aniversários de 15 anos das amigas, na fase da adolescência. Jogar futebol foi uma saída encontrada por Luena para a socialização na escola. Ela era conhecida pelo desempenho no esporte, o que de certa forma, colaborou para que ela pudesse formar vínculos sociais e fazer amigos. Tal situação remete aos escritos de Winnicott (1975) sobre o papel cultural e de reconhecimento presentes no ato de brincar/ jogar, fomentando e estabelecendo vínculos sociais. O desempenho da menina nos esportes gerou reconhecimento, o que propiciou a constituição de relações sociais mais saudáveis.

#### *Classe 2 - Temática da Classe: Lar e rede de apoio*

A classe 2 corresponde a 509 de 1713 segmentos de texto, o que equivale a 29,7% do corpus analisado. Essa classe é composta por palavras como: “morar” ( $\chi^2 = 172,35$ ), “ano” ( $\chi^2 = 107,51$ ), “avô” ( $\chi^2 = 73,58$ ), ‘mãe’ ( $\chi^2 = 65,09$ ) etc. A classe 2 se relaciona com o ‘lar’, no sentido de lugar e de moradia e ‘morar’ se relaciona com mudança geográfica e de realidade no sistema familiar.

Na classe 2, a palavra ‘morar’ se destacou na análise e está relacionada aos sujeitos que fazem parte das famílias: Coragem, Amorosa, Dócil, Privilegiada, Diferenciada, *Sisters* e Luta. Os segmentos de textos são, em sua maioria, os relatos dos filhos e das filhas, tendo também relatos de algumas mães sobre os temas que se destacaram. Além disso, destacou-se a participação da rede de apoio como auxiliares nos cuidados com a prole, como avós e avô.

Na nuvem de palavras da classe 2, surgiram com maior intensidade as palavras ‘morar’, ‘ano’ e ‘mãe’. E, com menos intensidade emergiram as palavras ‘bairro’, ‘cidade’, ‘apoio’, ‘avô’ que estavam relacionadas a morar (de moradia), destacando o lugar geográfico onde os sujeitos circulavam e como funcionava a dinâmica de moradia que estava relacionado aos cuidados e as responsabilidades com a criança. O que pode ser ilustrado na nuvem de palavras a seguir.

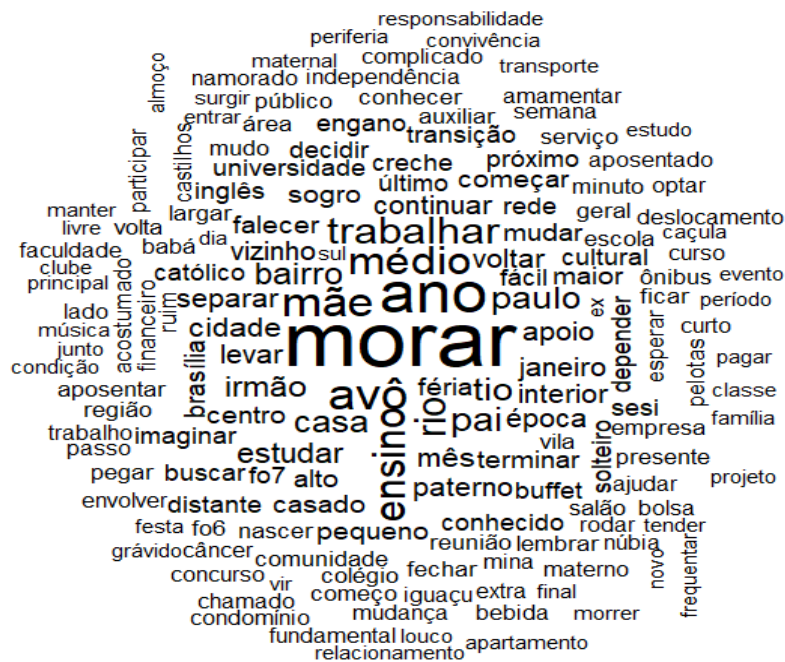


Figura 9: Nuvem de palavras com as palavras analisadas na Classe 2

Os relatos sobre morar também giraram em torno da organização da dinâmica dos filhos durante a semana e nos finais de semana. Na Família Diferenciada, o ‘morar’ também tinha a ver com a avó, com o centro da cidade, com a periferia e com as realidades da mudança de classe social. Até os quatro anos de idade, Luena (fa5, 25 anos) morava com a avó materna na região central da cidade (localizada no Sul do país), até a sua mãe Kehinde (M5, 47 anos) mudar-se para a periferia com o marido, levando a filha. Quando ela tinha 12 anos de idade, a família voltou a morar na região central da cidade, tendo que reorganizar a dinâmica familiar novamente. Nas Famílias Coragem, Privilegiada, Amorosa, *Sisters*, Vence o melhor e Estudiosa, a palavra ‘morar’ está relacionada às mudanças geográficas que aconteceram ao longo da trajetória de socialização e de desenvolvimento da prole, como: mudar de bairro, de cidade, da casa da mãe, de escola, morar com a mãe, com o pai e com a avó e, ainda, tinham a ver com rede de apoio familiar morando perto ou longe. Mas, também estava relacionado com mudanças da dinâmica do cuidado devido a separação dos pais, conforme relato de Anyango, membro da Família Cuidadosa.

Aí eu comecei a morar com minha mãe e nos finais de semana alguns sim, outros não, eu ia pra casa do meu pai. Que aí eles se

separaram, né? e na verdade, eu acho que eu morei mais um ou dois anos em Brasília só com minha mãe e aí eu fui pro Rio de Janeiro. Que aí eu fiquei vivendo só com a minha mãe no apartamento. Na verdade, eu morei com meu pai...eu morei um pouco com minha mãe e aí eu me mudei pra casa do meu pai pra ficar com ele bem um pouco. Se eu não me engano foi um ano, não foi muito tempo não. E aí eu mudei de volta pra minha mãe e aí eu fiquei morando só com a minha mãe. E aí desde o quarto, quinto ano, acho que desde o quinto ano. E aí era sempre minha mãe nos dias de semana, porque eu fazia escola, né? Eu estava na escola e quando era final de semana eu ia pra casa do meu pai, pra ver minha vó também porque meu pai mora com minha avó (Anyango, Fa8, 21 anos).

Na Família Luta, a palavra ‘morar’ estava ligada a um acontecimento trágico que foi a morte do irmão de Ana Davenga (M7, 42 anos) pela polícia, levando-a a tomar decisões em busca por segurança física e proteção da integridade do filho Habib (Fo7, 20 anos) na casa da avó paterna.

Eles voltaram um mês depois. O Habib ficou muito mais próximo, porque ele tem uma paixão pela avó dele. Então, ele ficou muito mexido assim, com a morte do tio. Então desde aí começou a ficar muito mais lá. Ele ficava duas, três vezes na semana, vinha pra casa final de semana, não conseguia ficar, às vezes ficava durante a semana em casa, final de semana, dependendo do que fosse ter para sei lá, um almoço, alguma coisa, um aniversário. É o aniversário não, que eles sempre foram presentes, mas assim, um almoço de família, não sei o quê, de final de semana, no começo, ele evitou, porque sentia falta, porque eles ficavam muito juntos, né? E eu dei esse espaço a ele. Nunca tive essa coisa não você tem que ficar comigo. Não eu falei 'não, se você não estiver se sentindo bem em estar aqui por causa desse tipo de situação...Por medo também, a vó dele ficou, os avós deles tinham muito medo, né. Então ele começou a ficar mais tempo com a avó e tanto que hoje ele mora com a vó. Ele mora com os avós (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Esses dados remetem aos estudos sobre o papel do contexto, do vínculo, da socialização e da apresentação do mundo social no processo de desenvolvimento humano (CAVALLEIRO, 1999; PESSÔA, MENDES & SEIDL-DE-MOURA, 2009; BANDEIRA, 2009) em que a vida da família, nesse caso, especialmente a vida das mães é organizada de modo a promover uma socialização segura para a prole. No caso de Ana Davenga (M7, 42 anos) o acontecimento trágico, intensificou a barreira protetiva do filho, inserindo-o em contexto de maior segurança e cuidado, utilizando a rede de apoio dos avós como recurso especial de segurança para o adolescente (BARBOSA, 1987). Os mecanismos de intervenção externa, ou seja, a

intervenção da polícia, levaram a Família Luta a intensificar a cápsula protetora (GOFFMAN, 1975) do filho, tomando medidas protetivas que pudessem minimizar os danos causados pela situação vivenciada. Mesmo com tantas mudanças relacionadas à palavra ‘morar’, as mães tentaram manter a rotina dos filhos, especialmente relacionado à escola, de modo a dar algum tipo de estabilidade e regularidade no processo de desenvolvimento deles, assim tentaram manter a estabilidade das relações, no contexto e no tempo ao longo do processo de desenvolvimento dos filhos (BROFENBRENNER & CECI; 2011), mesmo que de forma frágil devido às imposições do contexto.

Outro fator central na rotina das famílias Privilegiada e Diferenciada foi a universidade. Assim, as mães tinham que pensar no deslocamento de modo a inserir no trajeto formas de levar a criança na escola ou em outras atividades. No caso da Família Diferenciada, Kehinde fazia faculdade e precisava cuidar da rotina dela e da filha de modo a conciliar os horários para que ela pudesse cumprir com os cuidados com a criança. Na Família Ancestral, Haben levava o filho para a faculdade de música que ele fazia e a sua rotina implicava as responsabilidades de cuidar, mas também de levar e de buscar. Posteriormente, a Universidade tem a ver com a entrada dos jovens na faculdade mencionada pelas mães. É possível observar que na conexão entre as palavras na árvore de similitude, a palavra universidade está ligada à mãe, ao trajeto, à escola, à morar etc, conforme ilustrado na nuvem de palavras do mapa geográfico das atividades do dia a dia abaixo:



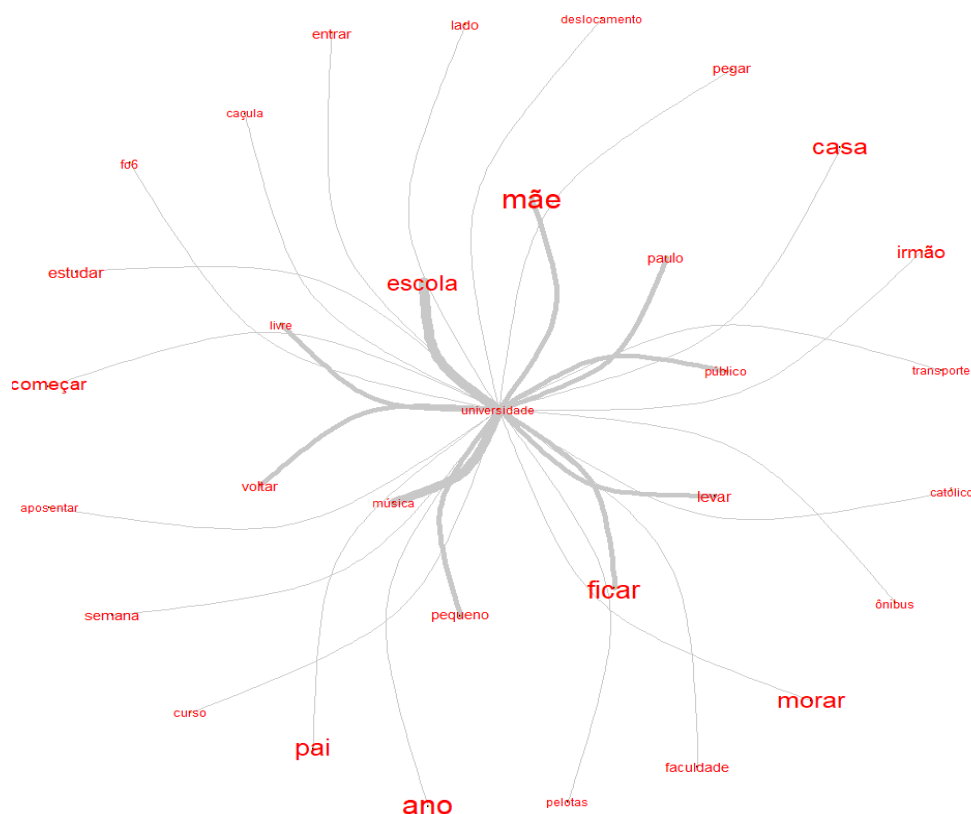


Figura 10: Mapa geográfico das atividades do dia a dia da classe 2

### *Classe 3 - Temática da Classe: Relações sociorraciais: um campo de tensões*

A classe 3 corresponde a 457 segmentos de texto, o que equivale a 26,7% do corpus analisado. A classe 3 é composta por palavras como: “negro” ( $x^2 = 122,89$ ), “branco” ( $x^2 = 83,03$ ), “pessoa” ( $x^2 = 63,12$ ), “amigo” ( $x^2 = 58,7$ ), “perceber” ( $x^2 = 57,22$ ) etc. Essa classe dá destaque aos temas que envolvem as relações sociais e raciais. Outras questões atravessaram a trajetória de socialização das crianças negras, especialmente no momento de construção de relações sociais na escola.

As palavras ‘negro’ e ‘branco’ estão diretamente relacionadas ao contexto escolar que os sujeitos entrevistados se encontram. No geral, os filhos estudaram em escolas particulares e narraram as experiências vivenciadas, em que se percebiam como diferentes no espaço escolar. Luena (Fa5, 25 anos) diz sempre ter tido consciência de sua negritude devido aos ensinamentos dos pais, eles são muito ligados à cultura negra e às danças afro e passaram os ensinamentos e o orgulho das

origens para ela. Segundo Luena, os pais sempre a alertaram sobre o que significa ela ser uma menina negra em uma escola particular, composta majoritariamente por pessoas brancas. Ela reconhece a importância dos pais na construção desse olhar para questões raciais. “Então eu acho que a grande parte dessa minha criação, foi muito importante pelo fato dos meus pais terem sido o alicerce, de estar sempre me mostrando as coisas pra fazer a minha identidade” (Luena, Fa5, 25 anos). Na Família Diferenciada, gênero, raça e classe se inter cruzam na trajetória de socialização de Luena, sendo as preocupações atravessadas pelo fato de ser uma menina negra estudando em escola particular de uma cidade no Sul do país. Questões raciais e sociais se misturam a todo tempo. Kehinde (M5, 47 anos) sai da realidade de classe média alta, local ocupado por maioria de pessoas brancas e decidi ir morar na periferia da cidade, em local de classe média para baixo e composta majoritariamente por negros. A filha mais velha (Luena) acabou sendo a ponte entre os dois mundos em que a raça e a classe eram demarcadores de diferenças. As mensagens de socialização passadas dos pais para a jovem parecem ter a intenção protetiva, incutindo nela o orgulho cultural de modo a fortalecê-la para o enfrentamento no espaço escolar, caso precise ela terá ferramentas o suficiente para se defender das situações atravessadas por racismo. Tais atitudes dos pais ressoam com os estudos de França e Silva (2021), em que a conscientização produzida pelos genitores têm o objetivo de proteger a filha. Além disso, o perfil demográfico (morar na periferia da cidade) pode estar diretamente relacionado com o orgulho cultural incutido na menina, sendo essa a preocupação inicial de seus pais. Ainda que posteriormente, ela tenha entrado em outro perfil geográfico indo morar na região mais central da cidade, recebendo mensagens socializadoras mais diretas sobre discriminação e preconceito. Assim, Luena recebeu as duas práticas de socialização étnico-racial: a do orgulho cultural e a de preparação para os problemas raciais.

Há tensões que também ocorreram no espaço escolar, especialmente quando as relações sociais envolviam maior proximidade ou intimidade. Na Família Quilombo, Nyota (M9, 46 anos) revelou a própria experiência na escola como exemplo, de modo que entendia as questões raciais desde muito pequena, o que serviu de modelo para as escolhas a serem feitas ao longo da socialização do filho Zola (Fo9, 25 anos). Ela também estudou em escola particular e era uma das poucas

alunas negras no ambiente e as suas vivências perpassavam por rejeição, inclusive nas danças, que os professores tinham que procurar um menino negro para fazer par para dançar com ela, pois nenhum menino branco queria. Além disso, ela chegou a ser considerada a menina mais feia da sala por causa do cabelo. No caso do filho, uma situação que ela considerou racista o atravessou aos três anos de idade, na escolinha em que ele estudava. A escola fez uma homenagem a Monteiro Lobato e a professora decidiu que Zola seria o saci. “E eu não concordei, eu falei: não, ele não vai de saci, ele pode ir de qualquer outra roupa” (Nyota, M9, 46 anos). A professora insistiu, mas ela manteve o seu posicionamento e conseguiu outra fantasia para o filho e “tive que conversar com a professora e com a pedagoga, porque eu não gostei, eu achei discriminação, eu achei que a seleção foi uma seleção racista” (Nyota, M9, 46 anos). Tal situação ilustra a falta de preparo dos professores para lidar com questões interétnicas na escola. Ainda há uma carência na formação dos professores que os leva a abordar as diferenças de maneira inadequada, resultando na reprodução de práticas pedagógicas discriminatórias, seja por meio de atitudes preconceituosas ou pela incorporação de conteúdos didáticos que veiculam estereótipos negativos em relação a alunos de determinados grupos sociais e raciais (FRANÇA & SILVA, 2021).

As vivências narradas por Luena e Nyota remetem aos estudos de Davis Tribble et al (2019) sobre mensagens de socialização racial em que os sistemas de opressão interligados ao gênero, a cor de pele e ao cabelo são fatores moderadores para a socialização racial, especialmente para as mulheres negras. Os bens culturais ou orgulho cultural também estão presentes na fala de Luena, sendo um fator protetivo e construtivo para a formação de sua identidade, conforme estudos dos autores mencionados. Embora Nyota e Luena sejam de gerações e regiões do país distintas, pôde-se perceber pelo discurso que os fatores raciais e culturais conectam as duas gerações, tendo em comum o fator racial.

Na Análise de Similitude (AS), a raiz principal tem as palavras: ‘pessoa’, ‘negro’, ‘amigo’ e ‘questão’. A palavra ‘pessoa’ ocupa a parte inferior da árvore sobreposta pela palavra ‘social’, com as ramificações mais próximas das palavras ‘galera’, ‘preto’, ‘permitir’, ‘conviver’ e ‘contato’. A palavra ‘negro’ é circulada pelas ramificações mais próximas das palavras ‘branco’, ‘grupo’, ‘particular’, ‘consciência’, ‘movimento’, ‘criar’ e ‘amizade’. Seguindo a raiz principal tem as palavras ‘amigo’,

‘olhar’, ‘atenção’, ‘questão’, ‘racial’ e ‘racismo’. Como forma de representar a análise do corpus textual, foi gerada uma árvore de palavras com as principais palavras citadas na classe 3.

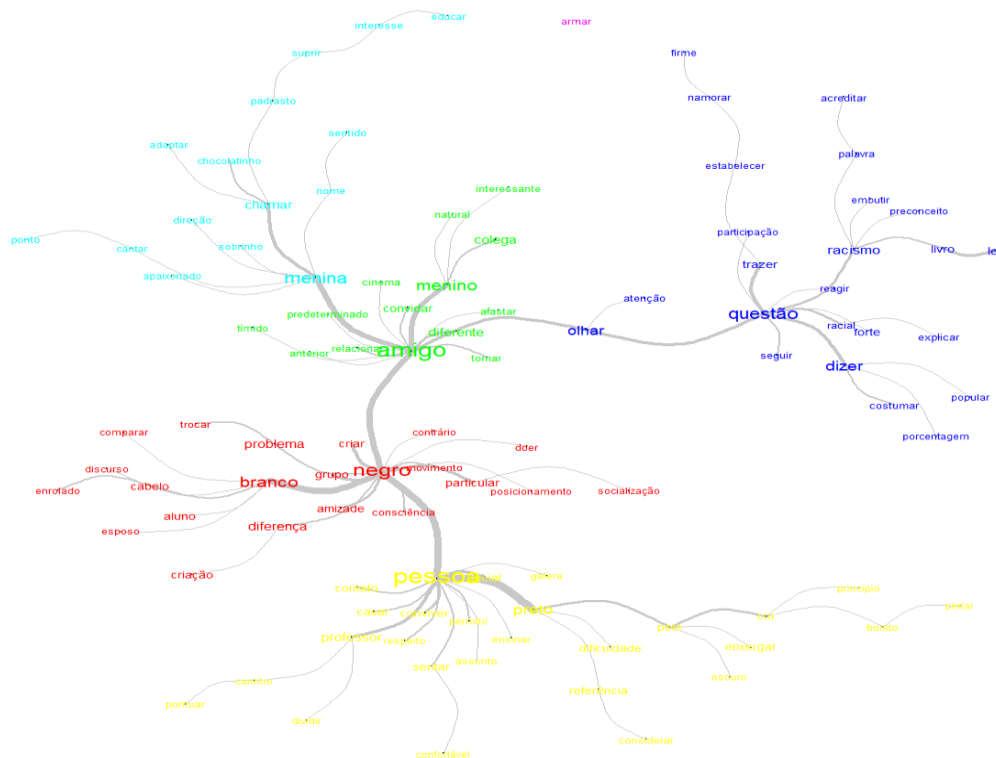


Figura 11: Árvore de palavras representativas da classe 3

É possível inferir na AS da Classe 3 que as palavras ‘pessoa’, ‘negro’, ‘amigo’ e ‘questão’ estão diretamente ligadas às questões raciais nas relações sociais, em que o fator ‘ser negro’ norteia a qualidade das relações, desde a infância. O fato de os participantes negros estarem em espaços com maioria de pessoas brancas as inserem em contexto promotor de vivências complexas que tem os atravessamentos raciais e racismo, de formas diversas, como mediadores das relações. Desse modo, desde muito pequenos precisam lidar com as inconsistências raciais e as negociações na cultura pública, conforme estudos de Hordge-Freeman (2019). Assim, desde muito cedo, os jovens entrevistados precisaram fazer conciliação e reconciliação sobre as suas características fenotípicas ao longo da própria socialização, o que gerou traumas e desconfortos diversos.

#### *Classe 4 - Comunicação e Resolução de conflitos*

Na classe 4, os sujeitos fazem parte das famílias: Vence o melhor, Estudiosa, Luta e Coragem. A maioria das respostas são das mães, mas alguns filhos também relataram sobre as temáticas que surgiram nessa classe. A palavra ‘falar’ está ligada a conflitos, vivências e experiências na escola, perpassando por regras quando se trata de dar as regras, negociar o que pode entrar em conflitos e cumprir as regras ou não, o que tem a ver com comunicação.

A classe 4 corresponde a 566 segmentos de texto, o que equivale a 33,04% do corpus analisado. A classe 4 é composta por palavras como: “falar” ( $x^2 = 89,48$ ), “acontecer” ( $x^2 = 45,06$ ), “briga” ( $x^2 = 28,64$ ), “resolver” ( $x^2 = 21,65$ ), “conversar” ( $x^2 = 17,22$ ), “conflito” ( $x^2 = 17,28$ ), “reclamar” ( $x^2 = 16,29$ ) etc. Essa classe dá destaque aos temas que envolvem comunicação e resolução de conflitos. A palavra ‘falar’ também está diretamente ligada à palavra ‘acontecer’, sendo que tem a ver com acontecimento ou situação, ou seja, se alguma coisa acontecer é preciso falar para que possam ser tomadas as devidas providências e resolver. Como forma de representar a análise do corpus textual, foi gerada uma árvore de palavras com as principais palavras citadas na classe 4.

Figura 12: Árvore de palavras representativas da classe 4

Na Família Vence o melhor, a palavra ‘conflito’ está ligada a obediência na percepção de Amachi (M10, 59 anos), mas na percepção de Akilah (Fa10, 21 anos) “os conflitos na infância eram resolvidos com castigo, ou era palmada, ou era os dois. Essas coisas que culturalmente a gente banalizou... eu não morri por causa disso, mas eu sei que tem várias questões por trás disso”. Na adolescência, a resolução de conflitos era na base do castigo e da proibição, pois tinha mais a ver com a autonomia e a busca por mais liberdade.

A palavra ‘falar’ está relacionada à ‘briga’ e a ‘acontecer’, mas Akilah era instruída por Amachi (M10, 59 anos) a não brigar e sim a falar com os professores ou com algum superior caso algo esteja acontecendo. No caso da filha, falar tem a ver com silêncio, pois Akilah (Fa10, 21 anos) não falava que estava sofrendo *bullying* dos coleguinhas que diziam que “eu era muito estranha, que eu era feia que ninguém gostava de mim ali, que não tinha o porquê de eu estar ali que era melhor eu ir para outro lugar” e para não interagir com eles, ela passava o recreio na cantina

comendo. Segundo Amachi (M10, 59 anos), a filha não reclamava, ou seja, não falava sobre o que estava acontecendo, mas ficou sabendo pelas cantineiras do comportamento da filha no recreio.

Disso aí eu entendi o seguinte, pra não participar do recreio, para não ter aquele transtorno dos meninos, de querer bater em tudo, e eu que falava “você não briga, não falar, não fazer, então eu acho que era um refúgio pra ela, de ficar lá na merenda, na cantina que lá ela achava que ela tava super protegida. Mas depois que eu fui saber disso (Amachi, M10, 59 anos).

Akilah (Fa10, 21 anos) diz que reclamava da escola e que gostaria de sair logo de lá, mas, segundo ela, a sua mãe dizia

Ai não minha filha, mas pensa que quando as pessoas vierem falar com você é só você fingir que nada aconteceu, não ligar pra isso e tentar focar em qualquer outra coisa...como se fosse nossa eu vou ligar uma chavinha e não vou ligar mais pra galera fazendo bullying comigo (Akilah, Fa10, 21 anos).

Então, ela entendeu que falar não resolveria e acabou se fechando. Atualmente, Akilah entende que o *bullying* era na verdade motivado por racismo, pois um dos colegas “ficava falando toda hora do meu nariz, que eu tinha um nariz muito grande e era muito aleatoriamente, eu estava existindo e ele ficava tipo nossa, seu nariz é muito grande”, o que afetou a construção de sua autoestima e autoimagem. Ela se fechou, pois considerou que não tinha com quem falar sobre o que estava acontecendo, o que acabou afetando a comunicação e a relação com os pais.

Eu me fechava, mas não tinha muito com quem falar e aí eu acabava não falando muito sobre isso com ele, só que aí acabando que eu ficava muito estressada, qualquer coisa recente, mesmo um bom dia eu ficava: nossa! não sei o que tem de bom dia eu ficava assim, mais ríspida nesse sentido dentro de casa. Mas aí eu ficava guardando tudo pra mim, aí eles já sabiam que tinha alguma coisa acontecendo que não estava muito bem, só que eu não falava muito o que era e eu acabava deixando as coisas se resolverem sozinhas acabava que não resolvia. Não trocava tanto com os meus pais porque eu já sabia que eles iam falar. Minha mãe falava tipo que ela já tinha passado por isso aí ela acabava falando de coisas que a galera da escola dela falava com ela que eram muito piores. Aí eu ficava nossa OK, então eu tenho que agradecer porque não é pior que mas aí ela não ajudava em nada (Akilah, Fa10, 21 anos).

A vivência dessa situação na Família Vence o melhor remete aos estudos sobre experiências de socialização em torno da cor de pele e do cabelo de Davis Tribble et al (2019) em que as experiências racializadas de indivíduos negros e as mensagens de socialização racial recebidas direcionam a sua trajetória de socialização. Corrobora também os estudos sobre fluência racial (HORDGE-FREEMAN, 2019) em que a socialização depende do aprendizado social e da educação racial aprendidas dentro da família. No caso de Akilah, a sua trajetória de socialização na infância foi marcada pelo isolamento e pelo silêncio, pois falar não adiantava. Ela silenciou durante toda a infância e no início da adolescência eclodiu as tensões e a mãe precisou buscar ajuda psicológica para a filha. Surgiu, então, o momento crítico na aquisição da identidade étnica (BARBOSA, 1987) de Akilah. É importante ressaltar que o silêncio da escola é diferente do silêncio familiar. A mãe da jovem parece ter tentado proteger a filha, orientando-a para não reagir e que pedisse ajuda aos professores. O silêncio da escola pode estar ligado ao despreparo em lidar com situações de violência racial. Com isso, pode-se relacionar tal situação aos estudos de Cavalleiro (1999) que enfatiza a intenção presente no silêncio do lar e escolar. Segundo a estudiosa, o silêncio na esfera educacional clama por inferioridade, desrespeito e desconsideração. Em casa, o silêncio reflete um sentimento de impotência diante do racismo da sociedade, que se revela hostil e poderosa. Em ambiente doméstico, o silêncio encobre a dificuldade de abordar sentimentos ligados ao sofrimento. Além disso, no contexto familiar, o silêncio revela a falta de preparo do grupo para lidar com o problema, uma vez que essa geração também aprendeu e internalizou o silêncio como parte de sua socialização.

A palavra ‘briga’ também está relacionada a conflitos e a falar, especialmente quando se trata de situações permeadas por algum acontecimento desestabilizante, como alguma situação de racismo direto ou a um ponto crítico como a situação trágica do assassinato do irmão de Ana Davenga (M7, 42 anos) na Família Luta. Segundo ela, o irmão morreu por omissão de socorro. Os policiais invadiram a casa em que ele estava jogando videogame com amigos, ele correu e então, os policiais atiraram nas costas dele.

E aí eles pressionaram o meu irmão pra falar aonde estava. Se tinha droga, onde estava, não sei o quê, não sei o quê. E quando ele foi atendido, ele já tinha perdido muito sangue e já tinha falecido. Aí lá o meu irmão mais velho estava lá no IML e tudo



eles abriram como confronto policial. E meu irmão não assinou. Ele falou, eu não vou aceitar, não foi confronto. Isso foi um erro de vocês. Então não vou assinar. Meu irmão foi enterrado três dias depois, porque nós tivemos que entrar em contato com a vereadora que era amiga da família. Que era conhecido de um conhecido da família, e ela que liberou o corpo, porque eles não queriam liberar, porque queriam que a gente assinasse como confronto policial (Ana Davenga, M7, 42 anos).

Depois de liberarem o corpo do irmão, a família de Ana foi ameaçada por policiais à paisana que ficaram rondando a comunidade onde eles moravam. As brigas com o filho eram devido ao medo dessas ameaças e o controle de idas e vindas se intensificou e a preocupação com a integridade física dele também aumentou. As brigas tinham a ver com o medo que se estabeleceu na família devido a este trágico acontecimento. Com isso e, em busca por proteção dos filhos, levou-a a tomar medidas consideradas excessivas por Habib (Fo7, 20 anos), como controlar as saídas, ligar o tempo todo e o filho falava que iria se cuidar, com o tempo ela se tranquilizou e parou de intervir com tanta frequência.

Então, foi bem tenso, mas ficou esse trauma né? A gente está sempre com medo. Sempre que eu ando, não fala com fulano, não chega tarde, então foi bem complicado pra eles também. Aí depois a gente foi conversando, foi soltando, foi vivendo a vida de novo. Não que eu tenha perdido o controle, né? Porque eu controlo eles cem por cento. Só não coloquei rastreador no celular (Ana Davenga, M7, 42 anos).

O momento crítico chegou de forma trágica para a Família Luta e o círculo doméstico já não era mais o suficiente para proteger o filho (GOFFMAN, 1975; BARBOSA, 1983). Ameaçados de morte pela polícia, restou a Ana ampliar a rede e abrir mão de ter o filho por perto, levando-o para morar na casa da avó paterna.

Falar nas famílias negras entrevistadas significa mais do que uma palavra (verbo) ligada ao ato de falar, mas está conectada com ouvir, escutar, conversar, educação, brigar e resolver. Quando se trata de socialização de crianças e adolescentes, nenhuma trajetória é linear, mas a socialização de crianças e adolescente negros é atravessada por situações que torna complexo demais o básico que é a possibilidade de fazer amizades com os iguais. Seja na infância ou na adolescência, a cor de pele exige do indivíduo em formação a construção de recursos especiais de proteção que ele ainda nem tem capacidade maturacional para tal.

Na Família Coragem, Haben (M4, 38 anos) diz que o filho Danso (Fo4, 20 anos) era bem tranquilo e não era de confusão. Segundo ela,

ele é bem pacífico assim ele não é muito de confusão não. Então é mais tranquilo de lidar com as questões dele, a gente conseguia conversar e alguns casos era necessário alguém intervir. No sentido assim, igual por exemplo, se tivesse algum comportamento na escola, às vezes, as minhas irmãs ajudavam porque também a gente tinha essa coisa de superproteger, então assim se acontecer alguma coisa com o João a gente descia lá de bonde pra brigar, pra resolver (Haben, M4, 38 anos)

Uma dessas situações, que o bonde precisou descer para brigar, foi o racismo que Danso (Fo4, 20 anos) sofreu na escola, ainda no período de alfabetização. Uma coleguinha repetia falas racistas para ele, o que o fazia chorar. Haben (M4, 38 anos) conversou na escola, mas as falas da menina para o Danso não cessaram. Então, ela tomou a decisão de intervir procurando a coordenação. Ela decidiu que o filho seria o próximo aluno a contar história na próxima aula, mesmo não sendo o dia dele fazer a atividade, a escola acatou.

E aí escrevemos uma história pro Danso que era a história da tinta de Deus. E Deus criou o mundo e num dia fez isso, no outro dia fez aquilo outro, e aí chegou o sétimo dia que era pra pintar as coisas e Deus pegou as pessoas mais especiais e criou uma tinta especial e transformou essas pessoas negras, pessoas que ele não gostava, ele deixou lá sem cor (Haben, M4, 38 anos).

A professora não concordou com a história, mas Haben ameaçou:

Essa é a história do Danso. E se o Danso for proibido de falar, eu boto uma faixa aqui na porta, eu ponho um carro de som aqui na porta, eu grito. Porque a história do meu filho vai ser ouvida e ele vai ser respeitado em qualquer espaço que ele tiver. Ele contou a história (Haben, M4, 38 anos).

A contação de história repercutiu por umas duas semanas que, segundo Haben, foram bem tensas. Alguns colegas do filho disseram que também eram especiais e ela teve de enfrentar a revolta dos pais das crianças que a questionavam sobre a história e ela falava: “ensina seu filho não ser racista, se ele não for racista ele não vai se doer com isso”. Depois disso, ela ficou observando o comportamento deles na porta da escola e percebeu que “as crianças absorveram melhor do que os adultos, tanto que a menina que estava falando as coisas com ele parou de falar, nunca mais falou” (Haben, M4, 38 anos).

Na Família Estudiosa, ‘conflito’ está relacionado com ‘resolver’ e Zuri (Fa3, 21 anos) usa da diplomacia para resolver os conflitos e diz: “sempre me dei bem com as pessoas, com conflitos, eu sempre soube lidar muito bem com conflitos que apareciam pra mim, mas era uma relação diferente”. Assim, ela se define como “aquela pessoa que tem que trazer todo mundo de volta, sabe? As pessoas explodem e aí você tem que botar todo mundo pé no chão, eu sempre fui essa pessoa” (Zuri, Fa3, 21 anos). A forma de resolução de conflitos de Zuri, sugere que a jovem utiliza mais estratégias proativas do que conflitivas, dando a entender que ao longo do tempo desenvolveu habilidades facilitadoras para a comunicação.

### **6.2.2. Discussão**

As classes estão bem representadas nas nuvens de palavras e na Análise de Similitude, com palavras representativas das falas dos sujeitos entrevistados e dos temas definidos. Devido à quantidade de temáticas e ao tamanho do corpus textual, as classes não comportam todas as temáticas, de modo que outras formas de análise foram utilizadas para analisar outros temas que não se manifestaram claramente nesta etapa da análise. No que se refere à trajetória de socialização e socialização étnico-racial de crianças negras, as quatro classes da análise interfamiliar conversam entre si e são complementares. As famílias negras entrevistadas precisaram criar uma cápsula protetora de modo a executar as práticas de cuidado no dia a dia. Quando os momentos críticos surgiram, os membros familiares precisaram se reorganizar de modo a resolvê-los. Na maioria das famílias, a socialização racial aconteceu, de forma mais direta, quando os problemas raciais surgiram, com exceção das mães das famílias Luta, Coragem, Diferenciada e Estudiosa que conversavam e pareciam estudar de forma mais aprofundada, sobre as temáticas raciais com a prole. As demais famílias não estudavam diretamente sobre as questões raciais e buscavam informações mais superficialmente, mas todas reconheceram os atravessamentos do racismo na trajetória de socialização da prole.

De acordo com França e Silva (2021), a socialização étnica exerce impacto nas estratégias de enfrentamento contra o preconceito e a discriminação. Por exemplo, a orientação cultural na trajetória de socialização contribui para a resiliência diante da discriminação, influenciando positivamente a autoestima e a identidade. Durante a infância precoce e média, crianças encorajadas a adotar

abordagens proativas em situações raciais demonstram menor propensão ao uso de estratégias passivas no enfrentamento ou à adoção de estratégias que indiquem racismo internalizado, como crenças, atitudes e ações baseadas em estereótipos raciais. Em contraste, entre adolescentes e adultos expostos a situações hipotéticas de discriminação, quando os pais enfatizam mensagens de preparação para o preconceito, esses indivíduos tendem a recorrer mais a estratégias proativas, como buscar apoio, e menos a estratégias conflitivas, como o confronto verbal.

Os filhos das famílias Coragem, Estudiosa e Diferenciada pareciam ter maior letramento racial do que os demais filhos, aumentando as chances de terem uma postura mais proativa diante dos problemas raciais. Akilah, filha da Família ‘Vence o melhor’, tem mais letramento racial do que a mãe Amachi, mas foi na escola técnica da universidade federal que pode ter contato com as temáticas raciais e interseccionais. Porém, durante a infância e até o início da adolescência, a postura da jovem diante dos problemas raciais foi mais passiva, incentivada inclusive pela mãe Amachi, que culminou em adoecimento devido às violências raciais vividas na escola e ao silêncio diante das situações.

Quando se trata de resolução de conflitos, as famílias precisaram utilizar recursos especiais de proteção da prole como intervir na escola e mudar o filho de casa para protegê-lo. Além disso, surgiu o momento crítico na aquisição da identidade étnica, quando se posicionar não era uma opção, pois sempre vence o melhor e ser melhor significa deixar para lá ou chamar um superior para defender. É não brigar e não discutir, ou seja, o melhor é quem tem uma personalidade pacificadora. Porém, essa postura também pode ser considerada uma forma de enfrentamento encontrada pelos pais para responderem às violências raciais, especialmente no âmbito escolar, pois acreditavam estarem fazendo o melhor para a prole. A questão que se impõe é: como proteger a criança e o adolescente negros, ao longo de suas trajetórias de socialização, dentro de um sistema social sem preparo para recebê-los?

### **6.3. Eixo 3 – Projetos Educativos: Perspectivas dos filhos/as**

Sobre os projetos educativos, os temas: questões raciais e os subtemas: cor de pele, escolha da escola, descobriu-se negro, experiências negras e vivências na

escola surgiram nas falas principais dos filhos e filhas como atravessamentos importantes na formação deles, influenciando os projetos educativos ao longo do processo de desenvolvimento. Os temas relações sociais, racismo e leitura e estudos estão relacionados às trajetórias de socialização e socialização etnico-racial dos filhos e filhas, mas também atravessaram os projetos educativos ao longo do processo de desenvolvimento da prole. Todos os participantes (membros pertencentes à prole), responderam pelo menos uma dessas temáticas: Núbia (24 anos, Fa1, Família Sisters), Ayana (21 anos, Fa2, Família Amorosa), Zuri (21 anos, Fa3, Família Estudiosa), Danso (20 anos, Fo4, Família Coragem), Luena (25 anos, Fa5, Família Diferenciada), Erasto (28 anos, F06, Família Ancestral), Habib (20 anos, F07, Família Luta), Anyango (21 anos, Fa8, Família Cuidadosa), Zola (25 anos, F09, Família Quilombo) e Akilah (21 anos, Fa10, Família Vence o Melhor).

Buscou-se analisar, de forma mais aprofundada, como esses temas são tratados, percebidos e vivenciados pela prole enquanto realizam os projetos educativos feitos pelos cuidadores, no geral as mães, ao longo da trajetória de socialização, ou seja, buscou-se compreender como os filhos e as filhas vivenciaram na prática os projetos educativos elaborados pelos seus cuidadores. Assim, apresentam-se os resultados e discussão das análises feitas a partir do discurso dos sujeitos (4 filhos e 6 filhas) da pesquisa. Para tanto, foi feita a análise de conteúdo (Bardin, 2016) das falas. Articulou-se tais discursos com o aporte teórico sobre relações raciais, educação, família, raça e racismo utilizados. Com o objetivo de ilustrar como os temas se articularam, utilizou-se o software IRaMuTeQ de forma complementar à análise de conteúdo.

Assim, serão apresentados os resultados de pesquisa obtidos a partir das entrevistas com os filhos/as. A maioria da prole entrevistada estudou em escolas particulares, pelo menos na infância e as vivências e experiências negras estão relacionadas ao contexto escolar. Porém, também têm jovens que estudaram em escolas da rede pública e que vivenciaram situações similares. Segundo o relato dos participantes, o alunato das escolas particulares era composto majoritariamente por pessoas brancas. A palavra ‘racismo’ pouco aparece no discurso da prole, mas situações racistas surgem no relato de todos e no geral, as situações narradas acontecem no contexto escolar. E esse mesmo contexto escolar pode ser promotor

de pensamento crítico sobre as relações sociais, raça e racismo, conforme o relato de uma das filhas entrevistadas, estudante de uma escola federal do Rio de Janeiro.

Os jovens entrevistados têm entre 20 e 28 anos. No geral, possuem alguma consciência das diferenças raciais e sociais e tiveram algum tipo de contato com algumas leituras e estudos, discussões e debates sobre questões raciais, ainda que de forma superficial pelas redes sociais. Nem todos problematizam esses temas ou se aprofundam, mas reconhecem a cor de pele como demarcador de diferenças. Os jovens com maior contato e entendimento do que é raça, racismo e seus efeitos, ficaram visivelmente emocionados quando entrou no tópico socialização, especialmente na escola, e no tópico questões raciais, dando mostra da mobilização dos afetos causados pelas experiências vividas ainda na infância. Falar sobre construção de amizades, vida amorosa na adolescência e descoberta da negritude pareceu inseri-los em um lugar socialmente traumático sendo comum em seus relatos a presença de rejeição social, discriminação e preconceito. Assim, os temas foram inseridos de acordo com as falas dos sujeitos, em alguns casos mais de um tema surge na mesma fala. A análise dos resultados foi feita com base na memória dos jovens sobre a infância e a adolescência deles, em que relataram as vivências e experiências ao longo da trajetória de socialização, desde os cuidados primários às conexões sociais na adolescência, enfatizando a qualidade das relações estabelecidas tanto em casa quanto na escola.

### **6.3.1. Escolha da escola**

Os depoimentos destacaram a diversidade de fatores que influenciaram a escolha da escola, desde a participação ativa dos cuidadores, no caso as mães, até a busca por praticidade e recomendações. A importância da voz da criança no processo decisório, a flexibilidade para escolher, a influência de fatores práticos e recomendações de amigos dos pais foram algumas das respostas dos filhos sobre o processo de escolha da escola. Os jovens compartilharam a jornada escolar, influenciada pela praticidade para os responsáveis, pela proximidade com irmãos, mas também pelas limitações financeiras da família. A escolha entre instituições públicas e privadas, especialmente instituições renomadas, é destacada, evidenciando os desafios acadêmicos e financeiros enfrentados durante o percurso

educacional. Os relatos ilustraram a complexidade das decisões educacionais e as várias influências que moldaram o caminho educacional de cada indivíduo.

*Zola, 25 anos, Família Quilombo*

Zola descreveu o processo de escolha da escola em sua infância, destacando a participação ativa de seus pais. Eles selecionavam duas ou três opções, permitindo que Zola visitasse e expressasse a sua opinião. Esse envolvimento resultou na escolha de escolas alinhadas com as suas preferências. A abordagem de seus pais reflete a importância de considerar a perspectiva e a participação da criança no processo de escolha educacional.

*Erasto, 28 anos, Família Ancestral*

Erasto compartilhou suas experiências desde a infância até o ensino médio, onde a proximidade e a praticidade foram fatores decisivos na escolha da escola, pois o colégio era do lado de casa. Porém, ele não participava do processo de escolha da escola, sendo deliberada pela mãe. No entanto, destacou a oportunidade de escolher um curso técnico em automação e mecatrônica durante o ensino médio. Ele ressaltou a importância da praticidade e da opção pessoal ao decidir sobre a educação, além de mencionar a mudança de São Paulo para Agudos, cidade localizada no interior de São Paulo, como um fator influenciador para abandonar o curso técnico.

*Habib, 20 anos, Família Luta*

Habib discutiu a escolha da escola sob a influência de diferentes fatores. A decisão de frequentar um colégio católico foi guiada pelo custo-benefício e pela proximidade da casa de sua mãe. A recomendação de uma amiga do pai levou à escolha da escola católica, indicando a confiança na qualidade da instituição. A escolha da escola era feita pelos pais.

*Anyango, 21 anos, Família Cuidadosa*

Anyango não se lembrava de ter participado da escolha da creche, pois era muito pequena. Mas, se lembrou de ter participado de forma mais ativa da escolha da escola quando se mudou. “Eu participei da escolha, quando eu mudei, se eu não me engano no primeiro ano do ensino médio. Eu mudei de escola de novo e fui na escola pra ver e escolher. Eu participei de bolsas e tals”. Compartilhou que seu

amor pela arquitetura é desde a infância. Com a ajuda de sua mãe, que buscou referências profissionais em sua rede de amigos da área de engenharia, levou-a a escolher a engenharia civil. Tal fato, destaca a importância de escolhas educacionais alinhadas aos interesses pessoais da filha. Mesmo sem ter referências próximas, ainda pequena, ela manifestou o interesse em construir prédios e então descobriu que teria que fazer engenharia civil.

*Danso, 20 anos, Família Coragem*

Danso detalhou sua jornada educacional, desde a infância até o ensino médio. Ele mencionou a escolha das escolas baseada em praticidade para seus pais, desde a facilidade de transporte até a escolha do colégio devido à qualidade do ensino, apesar dos desafios financeiros.

Eu não tenho memória de não estar na escola, sabe. Tipo assim, não teve, nunca eu, nunca passei um período que eu me lembrasse sem frequentar a escola, sem estudar. Falar a verdade, eu não lembro muito dessa escolha da instituição. E pelo menos não nos primeiros anos. Eu lembro que a primeira escola que eu estudei normalmente era um lugar que os meus pais tinham facilidade de me deixar para poder ir pro serviço (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

O jovem destacou a influência da escolha da escola com base no fato de o irmão mais novo já estar estudando na instituição. A proximidade de idade entre os irmãos é evidenciada, mencionando que normalmente um não frequentava um local onde o outro não estivesse. A experiência do irmão mais novo, que tinha bolsa no colégio, influenciou a decisão dos pais de também matricularem Danso lá, apesar das dificuldades financeiras. Os desafios financeiros na educação foram complicadores para a execução dos projetos educativos na prática, sendo sentida como um fator determinante em suas escolhas educacionais. Ele destacou a dificuldade de pagar a mensalidade do colégio, chegando a ser equivalente a um salário mínimo. A concessão de bolsa para o irmão influenciou a escolha, mas o custo significativo foi um desafio para a família. A narrativa do jovem destacou a importância de lidar não apenas com o ensino acadêmico, mas também com as implicações financeiras ao optar por determinadas instituições de ensino. Devido a fatores financeiros, ele migrou para a escola pública e fez uma comparação entre escolas públicas e particulares, narrando as diferenças entre o colégio, uma escola



particular onde enfrentou desafios acadêmicos intensos, e as escolas públicas que estudou.

Era muito diferente. É tipo assim, eu até comparo assim, um pouco com as coisas que eu vi. Por exemplo, estando dentro da igreja evangélica. Eu fiquei tipo assim, esse momento de que eu estava lá na escola particular, as pessoas tinham outros assuntos e outras vivências que estavam muito fora do meu conhecimento. Tipo assim, pessoal ia pra Disney, fazia cursinho, e sei lá, tipo viajar e fazer viagem internacional. Tipo todo mundo lá na escola particular tinha uma condição de vida melhor, durante uma época que por exemplo, a gente às vezes passava dificuldade pra poder comer e a galera lá ficava sentado nas paradas, então tipo, era bem diferente do que da vivência que eu tive em escola pública, em escola pública era tipo, estava todo mundo na merda igual. As questões eram outras. Assim, eu tenho mais, eu tive mais noção de escola pública, depois que eu comecei a trabalhar. Porque tipo assim, quando eu trabalhava eu vi como pesou, sabe? Tipo assim, tinha dia que eu estava só muito cansado, porque assim tinha a dizer, eu estudava pra caramba (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

Ele destacou a diferença não apenas no ensino acadêmico, mas na necessidade de lidar com problemas adicionais nas escolas públicas. Os problemas adicionais a que Danso se referiu tem a ver com as vivências na escola que fizeram parte das relações sociais estabelecidas que eram mediadas por conflitos e violências. Porém, ele mesmo resolvia as situações de conflitos no ambiente escolar.

Não precisava chamar minha mãe, porque eu mesmo ia lá conversava e eu resolvia a situação que aparecesse. Porque tipo, se você arrumar confusão é da porta pra fora. Não traz confusão pra dentro de casa. Aprendi. Então tipo assim, resolvia essas coisas quando aparecia dessa forma. Já resolvia com treze anos. Eu sempre fui muito bom de papo. Então tipo assim, eu usei isso ao meu favor o máximo que eu pude. Aí eu lembro, até era que nessa vez, nessa briga que teve e eles iam chamar minha mãe e tal, só que aí eu fui conversar, ver se, falei assim: ‘não ó, não foi bem assim que aconteceu, eu tava’, tipo expliquei a situação. Aí só que tipo, sempre foi assim, eu sempre tive, como eu sou irmão mais velho então eu tinha que cuidar não só de mim, eu tinha que cuidar do R. também que é meu irmão mais novo, então tipo assim, eu tinha que ter uma maldade, que não podia deixar certas coisas acontecerem e que se eu pudesse intervir, eu tinha que intervir. Então desde sempre eu ficava esperto com essas coisas (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

Danso proporcionou uma visão detalhada de suas vivências escolares, destacando diferenças significativas entre escolas particulares e públicas. Ele

compartilhou conflitos sociais enfrentados, desenvolvendo ao longo do tempo habilidades de resolução independente. Suas reflexões revelaram uma compreensão mais profunda das disparidades sociais e econômicas entre os alunos, influenciando suas percepções na escola e na igreja. Ademais, ele destacou a diversidade racial nas escolas públicas, contrastando com suas vivências em escolas particulares. Essa diversidade é apresentada como uma característica marcante do ambiente escolar público em comparação com o particular. “Na escola pública já era mais variada, sabe! Tinha mais gente negra, mas também tinha gente branca, tinha gente muito branca. Foi mais misturado, lá nas escolas públicas foi bem mais misturado”, em termos de composição racial e social. O cenário escolar narrado pelo jovem remete ao local em que se realizou o trabalho de etnografia e emancipação de Pinho (2019) em uma escola pública, levando em conta a possibilidade produção de subjetividades masculinas racializadas em contexto de violência e opressão. Assim, no contexto da escola pública em que Danso estudou, pode-se pensar que a intervenção através de atividades reflexivas, utilizando o universo cultural dos jovens de modo a criar uma zona comum para a intervenção, podendo ser um caminho para mitigar as tensões e violências, conforme enfatizado por Pinho (2019).

*Luena, 25 anos, Família Diferenciada*

Luena narrou a história da escolha da escola, relatando a sua experiência escolar desde a infância até o ensino médio. Inicialmente, frequentou uma escolinha próxima à casa dos avós maternos até a transição para o ensino fundamental, quando seus pais decidiram escolher uma escola. A escolha da escola foi influenciada pela proximidade dos coleguinhas da escolinha e pela relação próxima entre os pais. A opção foi a continuidade na mesma escola da mãe e a jovem revela que, durante todo o ensino fundamental (dos sete aos quatorze anos), estudou na mesma escola que sua mãe frequentou quando criança.

E acabou que alguns coleguinhas da escolinha, meus pais como os pais eram muito próximos acabaram ‘ah, vamos colocar maioria na mesma escola’. E aí surgiu a pesquisa de escolas, e aí acabou que a minha mãe, eu estudei, fiz todo o meu ensino fundamental, dos sete aos quatorze anos na mesma escola que a minha mãe estudou (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

Essa escolha foi associada também à proximidade da casa dos avós maternos. Além disso, a falta de carro na família até certo ano é destacada como um fator que a levou a utilizar transporte escolar, como vans. O contexto familiar, incluindo a proximidade dos avós e as decisões conjuntas dos pais, desempenhou um papel crucial na escolha da escola.

*Zuri (21 anos, Família Estudiosa)*

Zuri destacou que o processo de escolha da escola foi participativo, junto com a mãe. Desde o início, a mãe envolvia Zuri e o irmão, permitindo-lhes visitar as escolas e expressar suas preferências. Essa experiência foi marcada por um acordo entre os irmãos e a mãe influenciava nas opções, mas Zuri e seu irmão participavam ativamente na escolha, refletindo sobre as opções apresentadas. A família optou por escolas particulares até enfrentarem desafios financeiros. Nesse momento, Zuri e o irmão passaram a estudar em escolas públicas. Essa mudança revela a necessidade de adaptação da família diante das circunstâncias e a priorização da educação, mesmo em contextos diferentes. Além da escolha da instituição de ensino, Zuri destacou a liberdade que sua mãe concedia nas atividades extracurriculares. A prática da natação era uma atividade obrigatória, mas nas atividades artísticas, como dança, Zuri tinha a liberdade de escolher.

Então a minha mãe sempre deixou a gente muito livre nas escolhas da gente. Óbvio que direcionando, né? ‘Ai eu acho que isso é mais legal’, ‘Ah isso não combina tanto com você, com seu estilo de vida’, mas ela sempre deixou a gente muito livre. Como fazer todas as nossas escolhas (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

A mãe respeitava as decisões da filha, mesmo quando havia uma mudança de interesse, como no caso do balé. O depoimento revelou a flexibilidade nas escolhas esportivas do irmão de Zuri. Ele experimentou diversas modalidades esportivas, e a mãe apoiou suas decisões, inclusive quando ele decidiu fazer hipismo, realizando um sonho pessoal dele. Isso demonstra a abertura da mãe para permitir que os filhos explorassem seus interesses e vontades.

*Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o melhor*

Akilah relatou que sua mãe era responsável por escolher a escola dela. A escolha envolvia considerações práticas, como proximidade de casa, conhecimento

da comunidade e informações sobre a reputação das escolas. Os critérios utilizados para a escolha da escola eram baseados em critérios práticos, como proximidade de casa e conhecimento da comunidade, bem como informações sobre a qualidade da escola.

Eu estudava em escola pública. Geralmente era minha mãe que escolhia. Pelo que a galera falava, ela via quais eram as melhores escolas. Digamos que ela tentava arrumar algum jeito de me matricular, porque geralmente era matrícula por ordem de chegada mesmo, então por indicação. Que tinha muita essa coisa de ser por indicação e era uma escola estadual na época. Eu era municipal. Era mais ou menos assim, ela ficava lá e era geralmente pensando também onde que fosse mais perto de casa pra facilitar a questão de deslocamento, tudo mais e também geralmente de pessoas que eram mais conhecidas mesmo, sabe então é desde o começo até tipo. quando eu saí pro ensino médio, foi uma escola tipo mais do bairro mesmo ou então da região sabe era meio que isso (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o Melhor).

Essa abordagem refletiu uma preocupação com o acesso à educação e a qualidade do ensino. Destaca-se que o processo de matrícula nas escolas públicas era muitas vezes feito por ordem de chegada e, às vezes, por indicação. A mãe de Akilah demonstrava interesse e empenho, chegando a acampar na porta da escola para garantir uma vaga.

Inclusive tem uma história de minha prima que ela me contou. Então, ela pegou a minha infância. Ela já era mais ou menos jovem adulta. Aí ela falou que minha mãe ficou acampada na porta da escola, dessa escola pra conseguir porque todo mundo ficava tipo concorrendo muito, ficou um dia antes na fila e estava já tinha tipo três quatro pessoas na fila ela ficou, meu pai ficava revezando com ela pra eu ficar na fila, minha avó pra conseguir uma vaga porque era uma escola que eles falavam que era muito boa. Ela falou assim “nossa tem que ter essa oportunidade pra colocar” pra me colocar lá? Aí eu fiquei tipo “caramba, não incrível!” (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o Melhor).

A história da mãe da menina acampando na porta da escola demonstra a participação ativa dos pais no processo de escolha da escola. Esse nível de empenho sugere a importância atribuída à educação e ao ambiente escolar. A descrição da fila e da competição por vagas em determinada escola ilustra os desafios enfrentados pelos pais na busca por escolas consideradas melhores. Isso ressalta a importância dada à qualidade da educação e ao prestígio da instituição. Essa situação ressoa com pesquisa de Wagner et al (2012) sobre projetos educativos dos

filhos, em que o investimento na formação profissional é uma das estratégias dos pais para a concretização de tais projetos.

### **6.3.2. Relações sociais**

Nesse tópico, pretendeu-se tratar do tema relações sociais formais e informais. As relações formais envolvem os aspectos institucionais, que correspondem aos vínculos estabelecidos com a instituição de ensino. Sabe-se que nesse tipo de relação, o afeto entre as partes envolvidas é um elemento secundário. As relações informais são estabelecidas de maneira mais duradoura e são baseadas no afeto e na intimidade entre as pessoas envolvidas, ou pelo menos se direciona para isso, sendo conduzidas por meio de uma linguagem mais coloquial, como por exemplo, nas relações familiares e de amizade. Com isso, buscou-se saber sobre as relações entre os pares em que se apresentam os modos como os jovens se relacionavam no ambiente escolar. O intuito foi compreender como foram estabelecidas as conexões entre os iguais, a recepção na escola, a construção de amizades, o estabelecimento de vínculos institucionais e sociais e as vivências amorosas na adolescência.

*Ayana, 21 anos, Família Amorosa*

Sobre as relações sociais e a formação de amizades, Ayana compartilhou a sua experiência de solidão inicial na escola, destacando um padrão peculiar. Ela observou um ciclo em que duas amigas brigam, e a terceira busca consolo com ela, formando assim um grupo temporário. A narrativa incluía um trio de meninas e Ayana percebeu, retrospectivamente, que em momentos de conflito entre duas delas, a terceira se aproximava dela, integrando-a, mas era de forma temporária. A história da jovem evidenciou como as relações sociais nem sempre são construídas de maneira orgânica, mas muitas vezes são influenciadas por dinâmicas complexas. Ayana descreveu que, durante muito tempo, as interações sociais eram limitadas, com amizades e convites esporádicos e uma certa restrição nas atividades sociais. A narrativa sugeriu uma certa exclusão ou restrição na participação em eventos sociais, destacando uma dinâmica mais restrita de amizades durante esse período.

O relato de Ayana corrobora estudos e pesquisas sobre a construção do silêncio e da submissão no processo de socialização na educação infantil, em que o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (CAVALLEIRO, 1999; BOTELHO, 1999; MUNANGA, 2004; ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012). Porém, nesse processo de fazer amizades com a possibilidade de expansão de sua rede social, Ayana refletiu sobre uma mudança significativa no Ensino Médio, em que a dinâmica social se expandiu. Ela mencionou a influência de uma amiga mais extrovertida que a ajudou a expandir seu círculo social, a conhecer novas pessoas e a criar amizades fora do ambiente escolar.

Então, por muito tempo acho que até dois mil e quinze quando eu estava no nono ano eu ia no máximo uma, duas vezes na casa de uma amiga ou a gente ia no cinema uma coisa assim, mas nada muito constante. Então, e um monte de vezes era tipo assim. Uma convidava a outra pra ir pra casa e falava que a mãe não tinha deixado convidar muita gente, aí aí quando me convidava era só a gente também, nunca era de fazer em festa, essas coisas assim e foi mais ou menos isso. E depois do nono ano que eu consegui outras amizades e foi uma amizade de uma menina, que ela era muito saideira. Então, depois disso que eu comecei a sair bastante com ela, a arrumar um monte de mais amigos. Porque como ela era saideira, ela conhecia um monte de gente, aí eu ia junto aí eu conhecia também. De fora da escola. Hoje eu tenho três amigas da minha escola ainda. Então da escola anterior, eu não tenho mais contato com ninguém, mas eu sigo nas redes sociais, essas coisas assim (Ayana, 21 anos, Fa3, Família Amorosa).

Essa amiga saideira é negra o que sugere uma maior inserção, participação social e uma diversificação nas relações interpessoais. Tal fato, destaca a evolução das relações sociais ao longo do tempo e a importância das influências externas para a formação de amizades na vida da jovem. O fato de não encontrar mais os colegas das escolas anteriores, supõe fragilidade no estabelecimento dos vínculos nos espaços escolares anteriores, ainda que os siga nas redes sociais. Outro fator é a possibilidade do reconhecimento de si diante de outra menina negra.

O isolamento e o embotamento afetivo de Ayana é uma das consequências da rejeição social. Esse cenário remete às análises de *Tornar-se negro* da psicanalista Neusa dos Santos Souza (2021), que destaca que em uma sociedade multirracial, marcada pelo racismo e pela hegemonia branca, o impacto subsequente ocorre quando o indivíduo negro enfrenta de frente as condições

concretas de opressão em que está imerso. O cotidiano é repleto de situações em que o negro se depara com opções de diálogo insatisfatórias, envolvendo afirmação/negação, exploração e dominação/submissão. Desse modo, nenhum de seus movimentos foi o suficiente para que ela pudesse efetivamente pertencer ao grupo de amigas anterior, sendo necessário migrar de modo a formar o próprio grupo, pela via da identificação.

*Luena, 25 anos, Família Diferenciada*

Luena descreveu sua infância em uma comunidade de classe média baixa em uma cidade da região Sul do Brasil. Ela ressaltou que, apesar do local ser considerado periferia, sua família nunca passou por necessidades, e ela teve uma criação tranquila na comunidade. A transição de ambientes sociais vem com a mudança de uma realidade de classe média alta para a periferia, sendo mencionado a transição de um condomínio de classe média para uma comunidade de classe mais baixa, na periferia. Luena ressaltou que essa transição foi natural para ela, pois cresceu na comunidade. A jovem teve convivência com amigos na comunidade e destacou a importância desse lugar em sua criação, enfatizando que seus amigos estavam lá, e ela sempre teve uma vida tranquila na periferia. A comunidade representou uma parte significativa de sua identidade e experiência, enfatizando o impacto da criação na comunidade que foi influenciada pela postura de seus pais, que valorizavam o lugar e destacavam a importância de não menosprezar as pessoas que lá viviam. Luena também mencionou que a maioria das pessoas pretas vem daquele local.

Mas, essa transição eu não sentia tanto porque eu vivia lá. Mas, eu também tinha o outro lado, de quando eu ia pra escola eu tinha contato com outras pessoas, mas acho que foi natural, porque eu tinha um pouco do lado da questão da minha mãe que já conviveu com essas pessoas, já tinha convivido com essas pessoas e o meu pai que a função da comunidade de nunca menosprezar as pessoas da comunidade. E mostrar que a maioria das pessoas pretas vem da comunidade, que nós somos as exceções na sociedade (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

Ela destacou a desigualdade de realidades, mas a experiência na periferia proporcionou uma compreensão de desigualdades sociais, uma vez que ela passou de uma realidade mais abastada para uma comunidade mais humilde, sem passar por necessidades. Embora tenha sido uma transição considerada tranquila, Luena

ênfatiou os desafios nas relações escolares. Na escola, enfrentou desafios nas relações sociais, especialmente pela diferença cultural e econômica. Ela destacou a timidez como um fator que a fazia esperar que as pessoas se aproximassem, e menciona a incerteza sobre possíveis preconceitos por parte de colegas. Ela também recebeu a influência da área de esporte na sociabilidade escolar. A jovem era conhecida na escola devido à sua participação na área de esporte, o que a tornava uma figura reconhecida.

No caso, o maior desafio foi nessas relações porque eu nunca sabia como, eu acabei sendo uma pessoa dentro da escola conhecida também, porque eu era da área de esporte e acabava que todos me conheciam. Mas eu nunca sabia se eu poderia, atitude da pessoa, como eu chegar na pessoa e conversar sendo uma escola com muitas pessoas brancas, eu não sabia se eu, se as pessoas iam ser preconceituosas comigo ou não seriam preconceituosas. Então, a maioria das vezes, eu esperava as pessoas virem falar comigo do que eu ir falar com elas, acho que isso faz muito parte também da minha timidez. Mas o maior desafio foi ter relação com essas pessoas, porque querendo ou não elas vinham de uma cultura totalmente diferente da minha. De uma criação diferente da minha, onde a maioria das crianças são filhos de pessoas que teriam dinheiro, porque querendo ou não eu tive essa base muito boa, mas a minha realidade era diferente. Até porque eu morava, eu passei até uns doze anos, eu entrei com sete na escola até os doze anos eu morei numa comunidade, então foi diferente (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

Luena, também, destacou as diferenças materiais entre ela e suas amigas na infância. As discrepâncias nos bens, como celulares, roupas de marca e tênis, eram evidentes, mas Luena sempre manteve uma perspectiva tranquila e não era excessivamente apegada a luxos. A disparidade nos recursos materiais não impediu Luena de manter amizades. Ela percebia as diferenças, mas essas questões materiais não eram cruciais para ela. Havia uma consciência de que sua criação era diferente, mas isso não a incomodava.

Pesou bastante a função também de eu morar muito tempo na comunidade, mas essas minhas amigas foram, chegaram aí também à minha casa, mas acho que também a casa onde elas moravam não era da mesma situação da minha, até porque eu morava em uma comunidade então sempre foi mais ou menos isso, muito mais as questões materiais. Mas, em termos de os meus pais conseguiram me proporcionar muitas coisas com a ajuda dos meus avós também. Não vou deixar só na conta dos



meus pais. Meus avós também foram e são muito importantes na minha criação. Então eu sempre consegui ter o que eu quis e eles conseguiram sempre me dar o que eles conseguiam me dar. Então essa diferença de bens materiais acho que foi o que pegou mais. Eu percebia as diferenças, mas pra mim era tranquilo. Eu sei, eu nunca fui de querer muitos luxos (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

Mas, ela conseguiu fazer e manter relações sociais ao longo do tempo, pois ainda mantém contato com professores e coordenadores. Suas amizades, tanto dentro quanto fora da escola, contribuíram para sua experiência social, demonstrando uma construção positiva dos vínculos institucionais. Porém, o destaque no esporte pode ter funcionado como minimizador das tensões raciais nas relações sociais, podendo ser considerado um fator protetivo para o estabelecimento dessas relações.

*Núbia, 24 anos, Família Sisters*

Núbia descreveu uma vida social ativa, participando de festas, tendo amigos e namorados na adolescência. Ela destacou a importância de criar relações ao longo de sua vida, mantendo amizades desde a escola até a idade adulta. As relações sociais tiveram impactos positivos na vida da jovem, ela destacou ter construído uma rede de afetos ao longo de sua vida, incluindo amizades duradouras e experiências românticas na adolescência. Isso contribui para uma visão mais ampla de sua jornada no âmbito social.

Eu sempre tive uma relação muito boa com todo mundo. Eu participava de festas e com amigos. Era divertido, era divertido, mas era bom. Na adolescência eu tive dois namorados assim que duraram mais, mas fora isso não me envolvia com muita gente. Na escola eu fiz, fiz bastante amigos, tenho até amigos que eu levo até hoje e foi sempre muito... eu sempre gostei muito de criar relações assim (Núbia, 24 anos, Fa1, Família Sisters).

Em seu discurso, o fator racial não afetou negativamente as suas experiências na vida social. Núbia tem pele clara e cabelos compridos o que pode estar associado ao capital racial incorporado (HORDGE-FREEMAN, 2019) em que tende a receber mais capital afetivo por parte do social, colhendo benefícios psicológicos e afetivos facilitando a construção de uma rede de amigos.

*Habib, 20 anos, Família Luta*

Habib descreveu sua experiência na escola como sendo popular, envolvendo a participação em vários grupos de amigos. Esses grupos incluíam amigos de sala de aula, amigos do intervalo e um grupo específico para atividades como o futebol.

Eu, na escola, era muito bem popular. Eu tinha muitos grupos de amigos. Eu tinha o grupo de amigos da sala, eu tinha um grupo de amigos que eu encontrava só no intervalo, eu tinha um grupo de amigos que eu saía, né? E também quando tinha no geral, só futebol mesmo na escola, então eu tinha um grupo também pro futebol, então eu tinha bastante grupos na escola (Habib, 20 anos, F07, Família Luta).

A popularidade do jovem na escola parece ter sido influenciada por sua capacidade de integrar-se a diferentes grupos sociais, demonstrando uma habilidade de relacionamento interpessoal. No aspecto afetivo/ amoroso, Habib compartilhou que, durante sua adolescência, não buscava relacionamentos duradouros. Sua ênfase era em interações casuais, como ficar com diferentes pessoas. A narrativa revelou uma abordagem descontraída nas relações afetivas durante a adolescência, onde o foco principal era aproveitar experiências sem compromissos duradouros.

Em relacionamento assim, duradouro só fui ter eu acho que eu tinha dezesseis anos dezesseis ou dezessete, mas antes disso eu só queria saber de ficar pegando geral e é isso. Eu já fiquei, eu fiquei com muita gente na escola também, quando eu saía (Habib, 20 anos, F07, Família Luta).

Ele só passou a considerar um relacionamento mais duradouro por volta dos dezesseis ou dezessete anos, quando esteve envolvido em um relacionamento de oito meses.

Mas, um relacionamento assim duradouro, eu só fui pensar em ter pros dezesseis, dezessete anos que eu fiquei num relacionamento de oito meses. Já. Já com doze, doze e treze foi quando comecei doze anos estava no sexto ano. E daí é foi quando começou doze anos a dar beijinho nas meninas (Habib, 20 anos, F07, Família Luta).

A mudança de perspectiva em relação a relacionamentos mais duradouros sugere uma evolução nas expectativas e no entendimento sobre as relações afetivas ao longo da adolescência. Habib estudou em escola pública e a sua história destacou sua habilidade de estabelecer conexões em diferentes grupos sociais na escola. Além disso, ele compartilhou uma abordagem casual nas relações afetivas durante

a adolescência, com uma transição para a consideração de relacionamentos mais duradouros ao atingir certa maturidade. A narrativa reflete a sua aparente percepção de fluidez das relações sociais e afetivas durante o período escolar e a adolescência. Porém, o fator racial como moderador dessas relações não foi levado em consideração pelo jovem.

### 6.3.3. Cor da Pele

Pesquisas na área de educação infantil indicam que, mesmo durante a primeira infância, as crianças já conseguem perceber diferenças na aparência das pessoas, como a cor da pele. Nesse estágio, a responsabilidade dos adultos é crucial, devendo evitar explicações ou orientações que possam ser preconceituosas (UNICEF, 2010). Parte-se do princípio de que a cor de pele faz parte do processo de racialização em que branco também compõe esse grupo, não sendo inserido em uma categoria neutra, ou seja, em que se supõe como sujeito universal (sem raça ou sem cor de pele). Porém, o tema cor de pele apresentou os desafios das experiências associadas à cor da pele negra, relacionando com os demais temas e subtemas: questões raciais, relações sociais, racismo e leitura e estudos, enfatizados pela prole. Esse tema diz respeito às questões sobre “como se descobriu negro” e se a sua cor de pele interferiu nas relações estabelecidas pelo jovem. A cor de pele estava diretamente relacionada com racismo, pois as experiências de racismo narradas pelos participantes da pesquisa perpassaram pelas características físicas deles, em que a cor de pele e o cabelo foram alvo de mensagens de cunho racista.

*Akilah, 21 anos, Família Vence o melhor*

Akilah compartilhou suas experiências pessoais relacionadas à cor de pele, destacando o *bullying* que enfrentou na escola devido a esse fator. Ela mencionou que começou a compreender melhor a complexidade das questões raciais após o ensino médio. Sua busca por compreensão a levou a participar de grupos de pessoas negras, proporcionando um espaço para debater e trocar experiências. Akilah ressaltou a importância desse processo, especialmente após sua transição capilar, onde buscou apoio em ambientes que valorizassem sua identidade.

Inclusive foi bem depois da minha transição capilar, porque eu acho que a galera aqui em casa eu não tive muito apoio quando

eu estava passando, depois que eu fui tentando e buscar espaço que eu tivesse mais apoio pra isso, sabe? Porque eu alisava o meu cabelo desde quatro anos de idade, eu acho (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o Melhor).

Foi o ambiente universitário que possibilitou Akilah adentrar nesses debates, ficando os membros familiares como coadjuvantes no letramento racial da jovem. Em alguns momentos, o debate em casa era difícil ou impossibilitado devido à religião, crenças e desinformação dos pais ou dos demais membros familiares. O cabelo é um tema complexo e as mensagens de socialização racial recebidas em casa surgiram de forma a desencorajá-la ao uso do cabelo crespo. Desde criança, Akilah escutou brincadeiras e piadas na escola sobre a sua cor de pele e traços negróides, o *bullying* citado por ela tem a ver com essas características, nariz largo e tom de pele escuro. As vivências da jovem, ainda na infância, remetem aos estudos de Gomes (2019) sobre corpo e cabelo como símbolos da identidade negra, enfatizando que o cabelo dos negros na sociedade brasileira é um elemento que expressa o conflito racial vivenciado por negros e brancos. A autora destaca a zona de tensão entre o padrão ideal de beleza branca e o padrão real negro e mestiço no Brasil, utilizando o tratamento capilar como uma forma de expressar essa tensão, influenciando a identidade dos sujeitos negros. Nessa direção, pode-se dizer que a conexão de Akilah com as suas raízes negras e com a negritude se deu pela via do cabelo e as tensões raciais também.

*Danso, 20 anos, Família Coragem*

Danso, narrou uma experiência na igreja em que reconheceu a diferença devido à cor de pele, onde se sentiu excluído ao perceber a ausência de pessoas negras. Ele destacou seu questionamento sobre a concepção equivocada de que Jesus é branco, refutando essa ideia com argumentos humorísticos. A falta de alinhamento entre as discussões da igreja e sua própria realidade o levou a se afastar. Danso ressaltou a importância de não aceitar narrativas que não condizem com sua identidade, tomando a decisão de sair desse ambiente.

Assim, eu sinto isso, tipo, não foi de uma maneira direta, mas eu tipo, eu lembro que uma vez na igreja, eu não me senti bem vindo. Quando eu olhei por volta tipo, eu vi que não tinha mais gente negra lá, eu falei caraca tem alguma parada muito errada aqui. Eu lembro que, tipo assim, na época, eu estava muito, eu sempre fui muito de questionar as coisas assim. E nessa época

tipo, eu vi aqui porque não é tanto sobre a imagem, mas é mais uma concepção que as pessoas têm que Jesus é branco, só que não, Jesus não é branco, é impossível Jesus ser branco. Tipo assim, uma pessoa branca não aguentaria, não aguentaria quarenta dias no deserto, ia morrer de insolação no segundo pedindo um FPS setenta. Então é “umas” parada que eu nunca, que eu nunca aceitei e lá era justamente esse momento que as pessoas tinham essa conversa muito nada haver, não condizia com a minha realidade, então sabe, tipo esse lugar aqui não é pra mim. Fui embora (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

A percepção de Danso remete às sutilezas e porosidades do racismo em que a identidade negra forjada no branco promove uma distorção sobre si, ocasionada pelo não reconhecimento no outro, sendo necessário a negação das próprias características para se ver como humano. A experiência do jovem remete aos estudos de Souza (2021) sobre as complexidades envolvidas no processo de tornar-se negro. Ele não topou “perder a cor” para estar naquele espaço e escolheu sair, mantendo assim a sua identidade negra e as raízes que o conecta consigo mesmo, ao mesmo tempo em que, essas mesmas características, lhe causam diversos problemas raciais.

#### **6.3.4. Racismo**

O racismo tem efeitos prejudiciais tanto do ponto de vista psicológico quanto social na vida de qualquer criança ou adolescente. A criança pode internalizar a discriminação ao observar atitudes discriminatórias por parte dos adultos, tornando-se assim vítima do racismo. A prática do racismo e da discriminação racial é condenável e constitui uma violação de direitos, sendo considerada um crime inafiançável, conforme previsto em lei no Brasil (UNICEF, 2010). Existem várias formas de racismo e classificações que fazem parte das relações sociais e institucionais como: racismo recreativo, religioso, de intimidade, afetivo, ambiental, interpessoal, institucional, estrutural, dentre outros. Todas as formas de racismo promovem adoecimento e se iniciam muito cedo na vida dos negros, inclusive no parto, ao nascerem, conforme demosntrou o estudo da George Washington University sobre disparidades na sobrevivência de recém-nascidos.

Sobre racismo, buscou-se saber se os jovens se lembravam de alguma situação em que sofreram racismo, de forma direta ou indireta. As questões relacionadas ao corpo, cabelo e beleza surgiram no discurso dos sujeitos,

influenciando direta ou indiretamente nas situações racistas ocorridas nas relações estabelecidas ao longo da trajetória de socialização.

*Núbia, 24 anos, Família Sisters*

Núbia relatou ter vivenciado uma situação de racismo em seu trabalho recentemente, quando um senhor a ofendeu com palavras pejorativas. Ela compartilhou como essa experiência a fez sentir-se mal e inferior, destacando o impacto do racismo e a sua dimensão emocional. Núbia narrou a sua reação à ofensa, mencionando que apenas saiu do quarto sem confrontar o agressor.

Não passei por racismo na escola, não. Graças a Deus não. Olha já já tive ofensas assim, mas não foi nem na infância, nem na adolescência, foi quando eu já era mais velha mesmo. Eu acho que foi ano passado, mesmo. Tinha vinte e três. Foi no próprio trabalho mesmo, um senhor que eu tava atendendo e falou umas palavras baixas. Ah, sua neguinha e não sei o quê. E eu, ah está bom. E saí do quarto. Não fiz nada! (Núbia, 24 anos, Fa1, Família Sisters).

Ela expressou como, mesmo tendo mais informação e consciência sobre o racismo, ainda se sentiu mal com a situação. “Ah eu me senti mal, é ruim. Fiquei me sentindo assim e a gente acaba se sentindo inferior, mas não que a gente seja, né? Mas, pelo jeito que as pessoas falam acaba que a gente se sente mal”. Apesar disso, ela revelou que, atualmente, não costuma falar abertamente sobre suas experiências pessoais de racismo, mas destacou sua crescente consciência racial, alimentada pela exposição a informações através da internet. Ela enfatizou a importância de ter uma visão mais ampla sobre o racismo, o que a leve a ficar mais atenta às questões raciais que ocorrem ao seu redor. Ela disse que,

hoje em dia eu tenho mais informação, tenho mais com a internet aí também, né? Dá pra ter uma ideia melhor sobre as coisas e acaba que a gente vê mais sobre racismo, sobre coisas que acontecem e eu fico mais ligada nisso. Não que eu fale, eu só vejo mesmo, mas falar mesmo eu não falo não (Núbia, 24 anos, Fa1, Família Sisters).

Núbia compartilhou que, apesar de não ter falado diretamente sobre suas experiências, ela observa e se mantém informada sobre questões raciais. Ela ressaltou a discrepância entre a forma como as pessoas falam sobre o racismo em geral e como ela mesma lida com suas experiências pessoais. “Olha, nunca cheguei a conversar sobre mim, só sobre o assunto em geral. Agora sobre mim mesmo eu

nunca ...nunca cheguei a falar, nem sobre o que aconteceu, nem nada. Passou”, finaliza a jovem.

*Ayana, 21 anos, Família Amorosa*

Ayana se percebeu negra e se autodeclarou dessa forma, mas disse ser vista como parda pelas outras pessoas. Sobre a vivência de Racismo, Ayana afirmou não ter vivenciado racismo direto, pelo menos nada que ela lembrasse. Esse relato aponta a necessidade de explorar mais profundamente as nuances da percepção sobre o racismo, incluindo formas mais sutis ou internalizadas. Essa resposta sugere que, pelo menos conscientemente, ela não vivenciou episódios evidentes de discriminação ou preconceito racial. Mas, se lembra de situações em que a cor de pele foi uma questão para ela. Quando questionada sobre como é ser negra para ela, disse:

Então, pra mim agora é ótimo e antes eu sempre ficava pensando, tipo assim...será que eu não arrumo um namorado só porque eu não sou branca? Porque meu cabelo não é liso ou porque eu sempre ficava e depois de dois mil e dezoito que eu comecei a ficar com quem eu queria, mas, eu nunca cheguei a namorar. Eu namorei, estou namorando agora, há um ano já, mas antes disso eu sempre ficava me perguntando né! Por que será que ele só quer me beijar e meu corpo e não quer que eu fale pra ninguém ... não quer continuar, entendeu com a história, digamos assim (Ayana, 21 anos, Fa3, Família Amorosa).

Antes disso, a cor de pele de Ayana era um incômodo para ela e ela não soube dizer o motivo. E quando era mais nova “eu comecei a pegar menos sol, porque pra mim quando eu pegava muito sol eu ficava com cara de suja”. Quando questionada sobre como era se olhar com cara de suja, revelou que

era difícil, mas eu tentava sempre me arrumar, botar uma roupa mais bonitinha, mas aí tipo eu ficava pensando... que tipo assim eu sempre botava a roupa, porque as meninas brancas da minha escola botavam. E não ficava tão bom em mim aquelas cores como ficavam nelas. Então tipo assim às vezes eu comprava uma roupa botava uma roupa que estava todo mundo usando, mas em mim, eu não achava bom (Ayana, 21 anos, Fa3, Família Amorosa).

Além desse fator subjetivo de escolhas de roupas com base na estética de meninas brancas e de se ver como suja devido ao tom da pele, ela relatou uma situação na casa de uma colega de escola que, atualmente, reconhece como racismo:

Na minha adolescência eu acho que teve uma época, que foi quando eu comecei a fazer as minhas amizades, aí a minha amiga me chamou uma vez pra casa dela e a mãe dela só não deixava eu tocar na parede, porque ela falou que a parede estava sujando. Mas aí a filha dela, a minha outra amiga botavam a mão e sabe, não falavam nada. Na hora eu fiquei meio mal, mas porque a mãe só brigou comigo, né?!? Mas, eu não vi que poderia ser outra coisa. Eu pensei que realmente minha mão estava muito suja e estava sujando a parede (...) Então, não sei (se foi daí que veio a ideia de que você não podia tomar sol) Talvez tenha sido o meu subconsciente, porque isso foi, acho que, um ano antes de eu parar de tomar sol por causa disso. Mas aí pode ter sido, né? (Ayana, 21 anos, Fa3, Família Amorosa).

As falas de Ayana remetem estudos de Hordge-Freeman (2019) sobre a naturalização do estigma racial nas práticas e trocas afetivas rotineiras. A autora destaca que indivíduos cujas características racializadas se afastam da branquitude idealizada podem enfrentar reações que desvalorizam sua aparência, resultando na produção e reprodução de estigma. O olhar da mãe da amiga de Ayana pode estar ligado ao estigma que a cor de pele negra carrega, resultando na jovem uma internalização sobre si (suja) distorcida da realidade. Além disso, se arrumar tendo como referência as meninas brancas é uma forma de barganhar afetos dentro de um sistema racializado de valor, em que as características negras estigmatizadas precisam ser escondidas. Sem referências positivas sobre o significado de sua cor de pele, a jovem precisou conviver com a persecutoriedade racial que o seu tom de pele promove, sendo esse um dos efeitos do racismo na subjetividade. A mudança de perspectiva de Ayana se deu depois de fazer amizade com outra menina negra.

*Erasto, 28 anos, Família Ancestral.*

Da prole, Erasto é o único filho entrevistado que é casado e tem 2 filhos. Ele relatou não ter experienciado racismo em sua vida, inclusive durante seu trabalho como garçom. Ele mencionou que talvez sua pele mais clara possa ter influenciado positivamente em sua interação com pessoas ricas, mas afirma que nunca sofreu discriminação ou preconceito.

Não, nunca nem, nem perto nunca. E eu sempre trabalhei com atendimento, garçom. Nunca tive problema com ricos, né? Também. Nunca me destratarem. Nunca, só que também entra a questão, porque todo mundo fala que eu sou mais clarinho, né? Sei lá. Então também pode ser isso. Não sei, mas nunca tive nenhum tipo de preconceito, nenhum tipo de discriminação, nenhum tipo (Erasto, 28 anos, Fo6, Família Ancestral).



O jovem abordou sua identidade racial, destacando que é mais claro, mas afirmou que isso não o incomoda. Ele expressou um certo orgulho em sua origem racial, mesmo que sua família, incluindo filhos e esposa, seja mais clara. No entanto, ele ressaltou que essa questão não é algo que ele considere relevante ou que o afete significativamente.

Ah difícil, difícil, eu não, eu não sou muito ativo nesta parte não. Meus filhos são bem branquinho, minha esposa é branquinha também, mas eu não ligo, eu não tenho essa visão assim de tipo, somos diferentes, sabe? Eu falo que eu sou, a verdade é mais por orgulho mesmo, pra falar que eu sou, sabe? Mas, não que se for pra falar você é branco eu sou então só não tem problema, sabe? (Erasto, 28 anos, Fo6, Família Ancestral).

As falas de Erasto apresentaram as problemáticas do processo de miscigenação brasileiro em que há um alagamento racial pela via do colorismo, inserindo as pessoas consideradas pardas em uma espécie de “limbo” social. Embora pareça reconhecer que racismo existe, ele não se coloca no lugar de se posicionar diante disso, mesmo porque considera nunca ter sofrido racismo. Pode-se pensar alguns caminhos para a fala de Erasto que envolve letramento racial ou a falta dele, e mesmo o fato de não se posicionar diz do caráter individualista do racismo interpessoal, talvez, levando a crer que o racismo é uma questão de cada um. Outro caminho para pensar sobre as falas do jovem é o que os americanos convencionaram chamar de *colorblindness* racial ou daltonismo racial. Essa é uma ideologia que propõe que a melhor maneira de combater a discriminação é tratar os indivíduos de maneira igualitária, sem levar em consideração diferenças de raça, cultura ou etnia. Essa abordagem busca promover a igualdade ao ignorar as distinções raciais, sem considerar as experiências e desafios específicos enfrentados por diferentes grupos étnicos e sem levar em consideração a complexidade do fator social e estrutural do racismo.

*Zuri, 21 anos, Família Estudiosa*

O racismo institucional surgiu no discurso de uma das jovens, revelando uma situação de racismo na escola e uma resposta institucional ineficaz. Zuri abordou a experiência do racismo dentro do contexto escolar, destacando incidentes específicos e criticando as respostas tradicionais das instituições educacionais. A estudante relatou uma situação em que um grupo de alunos espalhou uma foto

comparando uma menina negra a um gorila. Ela destacou a reação da comunidade escolar, incluindo a gravação do incidente por um pai de uma aluna branca.

Um grupo de alunos espalharam a foto de um gorila sendo comparado com uma menina negra e eu lembro perfeitamente dessa cena assim, e da galera estourando e é essa bomba estourou e os pais das meninas brancas ‘não minhas filhas não fizeram isso’ e um pai estava gravando a menina, a menina que sofreu racismo, um baita eu cheguei no colégio e aquele homem de terno sentado e não é normal um cara de terno estar sentado na porta do do meu colégio, né? (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

Zuri tomou providências ao relatar o ocorrido à direção, evidenciando uma postura de enfrentamento ao racismo.

E ele estava gravando a menina e eu percebi, tipo assim eu sei que, muitas vezes, no colégio a gente não é escutado, mas eu cheguei lá na direção, eu entrei fui direto na direção e falei ‘olha tem um pai de uma aluna gravando uma outra aluna lá fora, eu preciso que vocês tomem uma providência’ (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

Apesar de agir ao relatar o incidente, Zuri expressou suas próprias limitações em lidar com situações de racismo. Ela admitiu ter dificuldades em falar abertamente sobre suas emoções, mas destaca sua abordagem de recorrer a instâncias superiores para buscar soluções.

Eu sou essa pessoa assim tipo assim, eu podia muito bem ter ido lá feito um escândalo com um cara, mas eu não sou assim. Eu recorri a pessoas que eu achava que que tem o poder disso e assim eles tomaram uma providência, mas assim os meus amigos quando souberam foram lá na direção não fizeram um escarcéu, não que eles estejam errados eu acho que é que é a forma de cada um lidar com as coisas. Mas eu sou muito, eu não sei explicar eu acho que isso é um bloqueio meu assim, de não conseguir falar pras coisas que eu sinto eu me fecho muito, então eu fico ali remoendo aquilo e matutando em como eu posso mudar isso um dia, né? Como eu posso melhorar a lidar com isso? Porque eu acho que sim eu deveria falar. Mas eu não falo (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

A jovem enfatizou os desafios na resposta da escola e discutiu as inadequações das respostas institucionais ao racismo, mencionando que ações punitivas, como expulsões ou transferências, não resolveriam o problema. Ela enfatizou a necessidade de um trabalho mais profundo para lidar com o racismo, considerando o ambiente familiar e a preparação insuficiente das escolas.

Que aconteceram coisas que eu acho que da forma correta, até porque eu acho que nenhum colégio no Brasil, na minha visão, acho que está eu acho que preparado para lidar com o racismo de uma forma que vai ajudar os alunos que sofreram o racismo, sabe? Porque eu não acho que é só pegar e expulsar. Não é só pegar e trocar o problema de lugar. Eu acho que é você literalmente trabalhar isso com a criança. Óbvio, a relação dos pais interfere cem por cento. Como os pais vão lidar com isso, como os pais são. Querendo ou não a nossa relação familiar reflete como vai lidar na sociedade. Então eu acho que ninguém sabe muito bem como lidar quando isso acontece, sabe? Porque eu sempre fui a do contra. Tipo assim, vai trocar o problema de unidade. Vai chegar a pessoa lá em São Cristóvão e não fazer a mesma coisa. Que que vai adiantar? Nada. Mas, ao mesmo tempo, também eu entendo que vai chamar os pais lá, vai falar com os pais, e vão ser aqueles tipos de pais que entram por aqui e sai por aqui (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

Ela apresentou uma visão crítica sobre a eficácia das soluções tradicionais para o racismo nas instituições educacionais e questionou a prática de trocar o problema de lugar e sugeriu que uma abordagem mais educativa e transformadora seria mais eficaz.

É, o pai dela, a menina não, já tinha rolado, já tinha feito, a garota já tinha tomado uma advertência eu acho, ou tinha sido transferida, porque no Pedro II é assim, você faz merda, você não é expulso tem que ser uma coisa muito hard. Então você é trocado de unidade. Eles meio que trocam o problema de unidade. Então você joga pra Caxias, joga pra São Cristóvão, vai jogando. E, eles só mudam o problema de unidade, ele foi ele estava gravando meio que tipo assim, a direção foi porque você não pode gravar menor de idade, ainda mais numa instituição federal, a direção foi pedir pra ele apagar o vídeo, né? Mesmo ele falando que não tinha gravado ninguém, mas tipo assim era nítido que ele estava gravando ela, e ele foi e me deram com isso, sabe? O pessoal da direção soube contornar a situação nesse quesito muito bem, mas óbvio que tiveram vários momentos a desejar (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

Zuri compartilhou suas próprias limitações em lidar com o racismo, mas também mostrou uma disposição ativa para enfrentar e relatar incidentes discriminatórios. Ela apresentou sua visão para um mundo melhor e expressou seu compromisso com o ativismo e a crença de que o racista tem reparação. A jovem destacou a importância da consciência individual para promover uma transformação significativa.

Assim, eu acho que se eu não achasse que racista tem reparação, não tinha porque eu militar tanto. Sabe? Eu acho que as pessoas

precisam entender toda essa relação, sabe? Também acho que não é nosso papel ficar ensinando ninguém se eu não quiser ensinar ninguém, eu não tenho que ensinar ninguém. Tem um montão de livro, hoje em dia é só pegar sentar e ler. Quero ver se eu vou entender. Mas se eu não acreditar que as pessoas podem deixar de ser racistas não tem porque eu continuar militando porque eu vou militar por uma parada aqui eu nunca vou chegar, sabe? E é isso, sabe? Eu acho que a gente não tem obrigação de ensinar ninguém, mas eu acho que as pessoas têm a obrigação de aprender, que isso não é certo, que eu não tenho que me diferenciar pela cor da minha pele, que sim a gente tem direito a cota, sim, nós somos a maior porcentagem de pessoas que moram nas ruas, a maior porcentagem de pessoas que passa fome, que existe uma desigualdade social enorme, então eu acho que as pessoas tem que ter consciência disso, sabe? E para que a gente consiga pelo menos tentar viver num mundo melhor. Entendeu? E é nisso que eu acredito, sabe? Que precisa ser tocado no coração e falar sim eu sou privilegiado. Sim eu preciso entender as coisas para não cometer erros gigantes. Sabe? E é isso. É nisso que eu acredito (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

O racismo institucional é mais uma das ramificações do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Nesse aspecto, as vivências de Zuri demonstraram como a escola lida mal com situações graves de violência racial. Segundo a própria jovem, nenhuma escola está preparada para o racismo. As falas da menina são exemplos de práticas e procedimentos disciplinares utilizados pela instituição para lidar com situações de racismo na escola. A postura da escola vai de encontro aos expostos nas políticas públicas de enfrentamento ao racismo, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, MEC/SEB, 2010), a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino de Cultura Afro-brasileira. E o procedimento disciplinar utilizado pela instituição (mudar a criança de unidade) constata os estudos de Pinho e Santos (2019), confirmando que há uma carência na formação de professores para trabalhar a diversidade étnico-racial. Pode-se dizer que essa carência perpassa toda a instituição escolar frequentada por Zuri. Contraditoriamente, essa mesma escola possibilitou a Zuri ter acesso a conteúdos que promovem consciência racial e social, através das aulas de Sociologia.

*Luena, 25 anos, Família Diferenciada*

Luena compartilhou um episódio de racismo na infância, em que uma colega a chamou de "chocolate". Ela rebateu imediatamente, e apesar desse episódio, a colega tornou-se uma de suas melhores amigas ao longo do tempo, evidenciando um amadurecimento e mudança de perspectiva. Luena mantinha uma

comunicação aberta com sua mãe, compartilhando as experiências na escola. Sua mãe inicialmente teve reservas sobre a amizade com a colega que fez o comentário racista, mas, ao longo do tempo, quebrou o gelo e permitiu que a amizade florescesse. A jovem relatou outra situação de possível racismo por parte de uma professora de matemática na oitava série. A professora insinuou que alunos como Luena e um colega, cujo pai era o porteiro, teriam dificuldades financeiras para pagar as dependências. Essa situação a chateou e foi uma das poucas experiências de racismo na escola.

Uma outra situação foi mais com uma professora de matemática na oitava série, que tinha era eu e mais um colega que era filho do funcionário, do porteiro era o filho do porteiro da escola, E aí foi na sétima série. E aí ela falou que era pra cuidar que teria gente que não conseguiria pagar a dependência, que é a dependência quando tu rodava no provão do final do ano, e aí iria rodar de ano porque nessa escola tinha a função de que no provão tu poderia pagar a dependência e completar e fazer toda a matéria no ano seguinte e passar de ano. E aí ela falava que teria gente que não ia ter condições na sala de aula e eu percebi que ela falou isso pra mim por ser uma menina preta e por ele por ser o filho do porteiro da escola, eu não sei se ele conseguiu perceber isso porque eu também estava na sétima série, não conversei com ele sobre isso, mas eu percebi isso. E isso me chateou bastante, eu também cheguei a falar pra minha mãe que eu sempre contava tudo que acontecia na escola pra minha mãe, mas foram essas duas situações só, num período escolar e da adolescência também (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

A vivência da jovem, ainda na infância, remete aos estudos sobre socialização de crianças negras na escola de Abramowicz e Oliveira (2012). As autoras apresentam evidências de que a escola opera de maneira a realizar uma inclusão que, na prática, se manifesta de forma diferenciada para as crianças. De modo que as inclui, mas ao mesmo tempo as distingue, o que aponta para o racismo como uma forma de governança. No cotidiano escolar a inclusão é marcada por diferenciações. Essa observação sugere que crianças, ainda muito pequenas, podem desenvolver uma percepção das diferenças raciais, iniciando a cristalização de atitudes preconceituosas em relação àqueles que diferem em características físicas, a exemplo da coleguinha de Luena. As autoras destacam a necessidade de intervenções pedagógicas para combater tais atitudes. Porém, na situação vivenciada pela jovem, a intervenção pedagógica (a fala da professora) também passou pelo crivo do preconceito racial.

*Habib, 21 anos, Fo7, Família Luta*

Habib relatou uma experiência em que foi parado pela polícia enquanto voltava do trabalho à noite. Esse incidente ocorreu próximo ao clube de esportes frequentado por associados que ele trabalhava, e os policiais estavam à paisana rondando a área devido a uma onda de assaltos na região.

Uma vez só fui parado pela polícia, uma vez eu estava tipo no primeiro dia foi a minha primeira semana no emprego, então e lá, eu trabalho perto do Ibirapuera (...). Então meio que tinha uns policiais específicos também à paisana que ficavam lá. aí quando eu estava voltando o meu horário, era de noite eu saía nove horas da noite, eu também estava aí eu estava passando na rua indo pro ônibus e tudo mais, aí eles me pararam pra saber quem eu era, tudo mais, que falaram que não conseguiram me ver porque eu estava de toca, eles só pararam pra ver quem que eles conhecia os funcionários do clube, e tudo mais aí pararam e viram, pediram meu crachá, o crachá do clube aí eu dei pra eles, depois eles só conferiram lá, perguntaram se eu tinha já alguns antecedentes tudo mais falei que não, mas foi tudo bem tranquilo. Depois eles deixaram eu ir (Habib, 21 anos, Fo7, Família Luta).

O jovem considerou duas possíveis razões para a abordagem policial. A primeira hipótese é a possibilidade de o fato de ser negro ter influenciado na abordagem. No entanto, ele ressaltou que não costuma ver maldade nesse aspecto e nunca teve problemas com sua cor. A segunda hipótese é relacionada ao uniforme do clube, que é todo preto, e ao fato de ele estar usando touca. Os policiais mencionaram que não conseguiram ver seu rosto, o que motivou a abordagem. Habib tem uma atitude mais acomodadora (BARBOSA, 1983) em relação à situação em que tenta encontrar sentido para a experiência vivida. A cordialidade da abordagem deixa a leitura da situação ambígua, o que pode estar associado a elementos ambíguos presentes no processo de socialização do jovem, transmitidas pela socialização formal (que tem a ver com o comportamento ideal) e a socialização circunstancial, que tem a ver com os exemplos do dia a dia. Ou seja, a resposta de Habib às situações racistas têm a ver com as orientações recebidas dos seus cuidadores no processo socializador, ressaltando quais recursos especiais ele recebeu de modo a perceber e a lidar com os problemas raciais.

*Zola, 25 anos, Filho, Família Quilombo*

Zola compartilhou uma experiência em que foi vítima de racismo por parte de um porteiro negro em um prédio de classe alta. Ele descreveu o incidente em que

o porteiro se recusou a deixá-lo entrar, causando um conflito que só foi resolvido quando a amiga interveio

Então, é complicado falar isso, porque a vez que eu, que eu, assim, eu acho que eu sofri mesmo, foi um porteiro que era negro, entende. Porque tinha aqui um prédio que era um prédio top. Uma amiga minha morava lá, aí você tinha que apertar o interfone, avisar pra onde estava indo ali pro moço. Eu apertei o interfone, a menina abriu a porta. Aí quando eu falei pro moço o número do apartamento que eu estava indo, ele não me deixou entrar assim nem a pau. Aí eu comecei a bater boca com ele. A menina teve que no caso descer pra ele deixar eu entrar, sabe? Aí depois a menina reclamou no condomínio tal, aí ele fez uma carta e mandou ela entregar pedindo desculpa, sabe? (Zola, 25 anos, Fo9, Família Quilombo).

Zola mencionou que, na época do episódio de racismo, estava passando por um período de transição, relacionado ao divórcio de seus pais e à entrada na faculdade. Ele destacou que, apesar dos desafios pessoais, a transição para Minas Gerais foi pacífica e agradável.

Mas assim, me deixou triste é que veio de um de um cara que poxa, que eu podia ser filho dele, sabe? Então, eu tinha acabado de entrar na faculdade, eu estava ali com uns dezoito anos exatamente. Não, a transição eu achei que foi pacífica, sabe? Porque eu também já estava assim no meio do divórcio dos meus pais e tal. E acabou que lá em Minas era um lugar calmo, tranquilo sabe? Eu gostei muito, assim de Minas. Aí agora no caso com vinte e dois anos eu voltei porque eu, acabou que eu não eu não completei o meu curso lá porque eu não gostei muito do curso. Ciências sociais. Aí agora eu estou sem trabalhar dois meses e pouco. No caso agora eu volto pra faculdade em agosto (Zola, 25 anos, Fo9, Família Quilombo).

Zola descreveu sua abordagem calma diante de situações de racismo, mas mencionou que, se provocado, ele reage e corta a graça.

Olha, honestamente assim eu não me lembro de outra situação de racismo, sabe? Porque também eu sou um cara assim meio calmo, mas se a pessoa vem de muita graça, eu já corto. Me exalta um pouco. Então assim, eu nunca tive nada com muita dor de cabeça com com isso não, sabe? (Zola, 25 anos, Fo9, Família Quilombo).

Essa postura, aparentemente, indica uma atitude assertiva e de autoafirmação. Porém, as respostas de Zola à discriminação racial parecem ter um caráter mais reativo do que altivo, pois a falta de letramento racial crítico o leva a

responder ao racismo interpessoal/ individual de forma mais direta, não construindo ferramentas para o enfrentamento do racismo de forma mais consciente e aprofundada. A experiência de racismo relatada por Zola destaca que a discriminação racial pode ser reproduzida entre pessoas negras, evidenciando a complexidade das dinâmicas raciais e do racismo brasileiro. De acordo com Hordge-Freeman (2019), em sociedades racializadas todos participam na reprodução e resistência às hierarquias raciais e a internalização dessa lógica tem consequências que podem levar à violência física e simbólica. Na vivência de Zola, o porteiro, mesmo sendo negro, internalizou tais hierarquias que inserem negros e brancos em lugares específicos e distintos na sociedade. Assim, aquele prédio *top* não poderia ser lugar de pessoas com as características fenotípicas de Zola. Essa situação também envolve fatores interseccionais (COLLINS & BILGE, 2021), em que a raça intercruza com a classe pela via da exclusão. No imaginário social, não é possível pensar um corpo negro ocupando espaços de classe social mais altas, pois levanta suspeitas e desconfianças. Na dúvida, a orientação é impedir a entrada, deixando na portaria para a averiguação, por questões de segurança. Esses constrangimentos fazem parte da roleta racial brasileira que tem o racismo como critério de decisão de quem passa e quem fica.

*Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o melhor*

Akilah compartilhou sua experiência acadêmica, destacando suas produções intelectuais e participação em atividades relacionadas ao curso de química. Ela identificou a dificuldade em estabelecer um parâmetro preciso de racismo explícito na universidade, mas mencionou que colegas poderiam desvalorizar suas produções acadêmicas, sugerindo a existência de desigualdades nesse contexto. Akilah apontou para uma forma mais sutil de racismo, evidenciada pela desvalorização de suas contribuições acadêmicas em comparação com colegas brancos.

Eu acho que é muito difícil ter um parâmetro porque passando desse extremo todo que foi pra minha infância e adolescência pra chegar nesse ponto, eu não consigo identificar assim, tipo algo tão explícito, mas talvez algo de meus colegas falarem que minhas produções, tipo acadêmicas, intelectuais não eram tão insuficientes assim, eu acho que meio que pelo espaço mesmo, sabe de daquilo de tipo não sentir “nossa isso daqui não é pra mim” muitas vezes acaba que, era outra coisa, a diferença socioeconômica e tinham menos pessoas negras, mas acho que a galera lá era um pouco mais, não desconstruída mas a galera se



atenta mais pra essas coisas. Às vezes, nem eu via, porque a gente tinha tipo participar, nessa época era uma atividade voltada para o curso de química que eu fazia, mas era muito, às vezes eu dava alguma hipótese ou alguma interpretação para alguma coisa, eu não lembro exatamente mas é porque são coisas que aconteceram, cotidiana e acabou que passou, mas aí tipo geralmente a galera nem escutava o que eu falava, e meio que me ignorava aí outra pessoa geralmente branca falava uma coisa que eu já tinha falado, e a galera falava: “nossa”, é isso (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o melhor).

Esse fenômeno sugere um viés racial subjacente no ambiente acadêmico. A observação de que suas produções eram inicialmente menos valorizadas pode indicar um viés na avaliação intelectual, onde o reconhecimento acadêmico é influenciado por preconceitos raciais. A dificuldade de Akilah em ser ouvida e a percepção de que a sua opinião era muitas vezes ignorada, ressaltam uma desigualdade na participação, onde suas contribuições não recebiam a mesma atenção e consideração, mas quando expressas por colegas brancos, recebiam uma resposta mais positiva da comunidade acadêmica.

### 6.3.5. Leituras e Estudos

Uma das formas de preparo para os problemas raciais pode ser a busca pelo letramento racial e alfabetização racial (SCHUCMAN, 2012). Parte-se do princípio que esse preparo pode ser feito de várias formas como educação dos pais, da escola, através de vídeos e podcasts direcionados para a educação para as relações raciais e combate ao racismo. Mas, o letramento racial e a alfabetização racial podem ocorrer pelas vias tradicionais de aprendizagem que são as leituras e os estudos sobre as temáticas raciais. Nesse tema, buscou-se saber sobre a capacidade de compreender, analisar criticamente e discutir questões relacionadas à raça e etnia dos jovens entrevistados. Com isso, esforçou-se para compreender como os jovens se prepararam para os problemas raciais e quais recursos estão construindo para o enfrentamento às situações de cunho racial, ou seja, como, e se, os filhos estão construindo o próprio repertório pela via do letramento racial.

*Ayana, 21 anos, Família Amorosa*

Em relação a estudos e leituras sobre questões raciais e racismo, a jovem disse que a sua abordagem sobre o tema evoluiu ao longo do tempo. Inicialmente,

não era um tema que buscava ativamente, mas sua consciência foi despertada por uma amizade na escola, sendo influenciada por uma amiga mais engajada nesse tema, que a introduziu no debate e na leitura sobre questões raciais. Ela relatou a dificuldade emocional associada ao contato com pesquisas e leituras sobre o assunto e revela que, embora tenha buscado informações sobre racismo em um período específico, agora evita ativamente esse tema. A razão para essa evitação está relacionada ao impacto emocional negativo que a leitura sobre o tema causa.

Então, é quando aparece alguma matéria. Eu sempre leio, mas eu nunca busco ler sobre isso. Então, foi abordado mais na escola, em trabalhos mesmo. Não era um tema muito debatido. Em casa também não. Foi mais na época que eu conheci a minha amiga que também estudava lá no meu colégio, que a gente começou a se aproximar mais e ela era mais, digamos que ela era mais presente nesse assunto. Aí ela sempre me falava as coisas, me mandava as coisas pra eu ler, que foi quando eu comecei a ler e perceber as coisas que aconteciam. Então, teve uma época que eu fiquei procurando bastante procurando...procurando...procurando, mas agora eu não estou eu não estou procurando mais sobre o tema, porque toda vez que eu vejo o tema, eu leio sobre e sobre alguns casos também, e eu fico meio mal, entendeu? Então eu, às vezes, me deixa meio mal, entendeu? (Ayana, 21 anos, Fa3, Família Amorosa).

Essa resposta destaca a importância de considerar não apenas a informação objetiva, mas também a dimensão emocional e pessoal associada ao estudo de questões sociais sensíveis, especialmente quando se trata de temas de cunho racial.

*Habib, 20 anos, Família Luta*

Habib também compartilhou sua relação com as questões raciais, mencionando o envolvimento da mãe nessas conversas e o hábito dela de frequentar bibliotecas para explorar temas relacionados. Porém, não é um hábito leituras sobre temáticas raciais, mas ele costuma ler outras coisas.

Eu leio bastante mangá. E agora, sobre Racismo, ou até intolerância religiosa que foi esse livro que eu li, não é meu costume. Mas eu leio tranquilo, já leio todo tipo de livro, basta só chamar meu interesse de algum jeito. Eu leio as primeiras páginas e vejo o que eu acho ou também eu leio eu vejo a sinopse que está aqui no que fica no começo dos livros e se chama a minha atenção de alguma maneira aí eu leio mas ao contrário eu não procuro não (Habib, 20 anos, Fo7, Família Luta).

O jovem mencionou ter lido o livro *"Intolerância Religiosa"* de Sidnei Nogueira, que aborda não apenas questões de racismo, mas também destaca o preconceito enfrentado pelas religiões de matriz africana, como o Candomblé, à qual sua família está vinculada. Sua mãe presenteou-o com o livro, reconhecendo a relevância do conteúdo. Ao revelar sua ligação com o Candomblé, Habib forneceu um contexto pessoal sobre suas experiências religiosas e a importância de abordar a intolerância religiosa nas leituras. Embora não tenha mencionado leituras específicas sobre racismo, Habib disse que consome conteúdo relacionado a esses temas por meio de podcasts. Ele destacou a presença desse tipo de conteúdo em plataformas como *YouTube* e *Spotify*.

Eu li um livro esses dias que minha mãe me deu, mas livro calma aí vou pegar aqui pra ver rapidinho, esse livro, é intolerância religiosa do Sidnei Nogueira esse livro aqui, me deu li e nesse livro eles retrataram bastante isso, não só questão do racismo, mas também o preconceito com as religiões matriz africana, porque eu sou do Candomblé, minha a família parte de mãe, quase minha família é parte de mãe inteira é. Então ela me deu esse livro porque ela achou que ia ser importante realmente é um livro muito bom. Mas assim, questão de leitura de racismo esse foi o único. Eu vejo alguns cortes de podcasts assim às vezes quando aparece pra mim nos recomendados do YouTube ou até no Spotify eu vejo alguns podcast falando sobre. Mas, em questão assim de leitura especificamente, não (Habib, 21 anos, F07, Família Luta).

A leitura do livro *"Intolerância Religiosa"* evidencia a busca de Habib por uma compreensão mais profunda não apenas das questões raciais, mas também das experiências e desafios enfrentados por seguidores de religiões de matriz africana. A escolha de sua mãe em presentear Habib com um livro específico sobre intolerância religiosa sugere um interesse em promover a conscientização sobre sua própria cultura e religião, agregando uma dimensão pessoal à sua experiência de leitura. O hábito de Habib em ouvir *podcasts* relacionados a questões raciais é um modo de buscar letramento racial via consumo de conteúdos alternativos, indicando uma variedade de formas de buscar informação e conscientização, indo além da leitura tradicional. Porém, o jovem disse que prefere fazer outras leituras como mangá (histórias em quadrinhos). Embora saiba das problemáticas raciais existentes na sociedade, ele não se aprofunda nos conceitos que podem levar à compreensão mais aprofundada sobre raça, racismo e relações raciais, o que reforça a hipótese de

fragilidade nos estudos e leituras sobre as temáticas raciais e, conseqüentemente no processo de letramento racial.

*Luena, 25 anos, Família Diferenciada*

Luena destacou seu envolvimento com estudos, especialmente relacionados à cultura negra. Inicialmente, sua participação ocorreu através dos pais, que tinham conexões com o Clube Cultural. Posteriormente, iniciou sua busca por referências femininas negras, pesquisando, lendo artigos e seguindo influenciadoras pretas. A conscientização de Luena sobre questões raciais se aprofundou através da busca ativa por informações, leituras e influenciadores.

Eu comecei a procurar por pessoas, mulheres, principalmente pretas, que falassem sobre o assunto, Então até porque partiram ser umas ser as outras referências, porque até então as minhas referências eram os meus pais, por trabalharem na área e por conviver muito junto com eles e eu acabei pesquisando, lendo artigos e procurando escritoras, mulheres que falassem sobre o assunto até pra eu entender mais. Então foram mais essas formas de pesquisas hoje, também tem as influencers pretas. Que também acho que são muito importantes e eu acabei, isso partiu mais de dois mil e dezoito pra cá. Acabei seguindo muitas e aí muitas falam sobre questões raciais e sociais, também. Então foi mais esse meio, eu consegui me conscientizar melhor (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

A sua socialização étnico-racial também se manifesta na participação de eventos culturais promovidos pelo Clube Cultural, no qual seu pai é vice-presidente e sua mãe é conselheira, o que auxilia em seu letramento racial. A narrativa incluiu a história dos clubes negros da cidade, destacando o Clube Cultural e outro clube que participa. Esses clubes foram criados como espaços para a elite negra, proporcionando diversão e socialização, uma vez que outros clubes da cidade eram restritivos aos negros. Ela menciona as diversas atividades e eventos promovidos no Clube Cultural, como aulas de dança afro, ensaios de espetáculos, aulas de capoeira e eventos culturais. Além disso, o clube tem sido alugado para festas e é conhecido por festas *blacks*. A jovem relatou os desafios enfrentados pelo Clube Cultural, incluindo um período fechado devido a demandas judiciais. Seus pais estão envolvidos na tentativa de reabertura, visando a preservação desse patrimônio imaterial da cidade.

Esse é tipo aqueles clubes que foram criados e considerados o Clube da Elite Negra. Isso esses clubes mesmo. Era considerado elite negra que era onde os negros podiam se divertir já que não podiam entrar em nenhum outro lugar. Exatamente. É que eles foram criados por conta disso, Porque aí teria os clubes sociais, resto dos outros fundos sociais e pessoas ricas e brancas e não permitiu a entrada de negros e aí acabaram que criaram esses dois clubes (Luena, 25 anos, Fa5, Família Diferenciada).

A participação ativa da jovem tem influência da família, o que se pode inferir que o letramento racial da jovem começa no âmbito familiar. De acordo com Souza (2021), o ambiente familiar representa o estágio inicial em que a construção do ideal do ego começa a se desenrolar. Nesse espaço, é crucial preparar o terreno a ser percorrido, mesmo antes de o indivíduo negro, ainda não sujeito senão ao desejo do Outro, desenvolver o seu próprio projeto para alcançar seus objetivos. Posteriormente, surgem outros ambientes, como a vida nas ruas, a escola, o trabalho e os espaços de lazer. Muitas vezes, são nesses contextos secundários, repletos de experiências inéditas, que o ideal do ego, cujas fundações já foram estabelecidas, encontra oportunidade para se fortalecer, adquirindo assim significado e eficácia como modelo ideal para o sujeito. Assim, foi no núcleo familiar que Luena encontrou terreno fértil para a construção de um ego referenciado em um ideal de ego negro mais positivo.

*Anyango, 21 anos, Filha, Família Cuidadosa*

Anyango reconheceu que, apesar de sua mãe incentivá-la a ler e conversar sobre temas relacionados ao racismo, ela mesma admitiu não ter o hábito de leitura. Ela atribui essa falta de interesse talvez à influência da faculdade. “Minha mãe sempre conversa comigo, mas eu ler, não leio não. Eu acho que por causa da faculdade, não sei porque não leio”. Tal fato destaca a importância de abordar questões raciais no contexto familiar, mas também no contexto educacional para promover maior conscientização e engajamento. O fato da jovem não ter contato com as temáticas raciais no âmbito educacional pode ser um fator dificultador para o seu interesse pelo assunto, além disso, entrar em contato com as temáticas raciais pode ser uma forma de promoção de sofrimento, visto que ela pode não saber como lidar com os possíveis atravessamentos advindos desse contato.

*Zola, 25 anos, Filho, Família Quilombo*

Durante a faculdade, Zola enfrentou a decisão entre participar de estudos sobre Marx ou envolver-se nos grupos de estudos negros. Ele revelou que optou pelos estudos sobre Karl Marx, indicando uma preferência por abordagens relacionadas às questões sociais. Sobre as leituras e estudos negros, ele disse que:

Então, eu li alguns sim, mas nunca me aprofundei nesse assunto. Eu não vou mentir não. Porque assim honestamente que quando tinha esses estudos de grupo negro na faculdade e tal por incrível que pareça era na mesma hora do que o estudo sobre que era o livro do Max e tal, eu geralmente preferiria eu ia pra esses estudos, sabe? Então no caso, o proletário, né? O proletariado do mundo assim, todo mundo ali que não conhece burguês dono do capital. Então, na faculdade ali era um ambiente mais majoritariamente branco. Eu não vou mentir, mesmo sendo pública. Mas assim, era um grupo muito heterogêneo. Tinha gente de todos os cantos do Brasil, branco, negro, pardo, até indígena, sabe. Era um grupo bem diversificado. Tinha gay. O grupo de estudos africanos era um grupo mais negro mesmo assim. Era um grupo quase todo negro. Sabe? Era um grupo quase todo negro e geralmente era desenvolvido por mulheres. E eu não tenho lido muito sobre isso não. Assim honestamente (Zola, 25 anos, Fo9, Família Quilombo).

Zola compartilhou suas experiências em grupos de estudos, evidenciando a diversidade nesses ambientes. Embora tenha participado de coletivos negros e esteja lendo sobre a história da África, suas escolhas acadêmicas destacaram a preferência por estudos relacionados às questões sociais. Porém, ele reconheceu a necessidade de aprofundamento para o seu letramento racial crítico.

Então, eu estou fazendo uma série no caso de leituras. Atualmente eu estou lendo esse livro História da África. Bom também. Quer ir, mas aí as minhas leituras ou são voltadas para essa parte assim geralmente e quando eu tava na faculdade tinha um grupo de estudos negros, sabe? Então, às vezes, eu ia assim quando eu estava à toa e tal (Zola, 25 anos, Fo9, Família Quilombo).

Segundo o jovem, a não participação no coletivo negro se deu em função do conflito de horários com outras atividades como o grupo de estudos sobre Marx. O fato de Zola não ter horário para participar do coletivo negro e para fazer o letramento racial pode ser uma tentativa, inconsciente, de autoproteção. Esse fato remete ao processo de tornar-se negro de Souza (2021) em que a dor e o sofrimento fazem parte da trajetória de pessoas negras em que a partir do momento em que o indivíduo negro toma consciência do racismo, sua psique é impregnada com a

marca da perseguição pelo próprio corpo. A partir desse ponto, o sujeito passa a monitorar, observar e vigiar o seu próprio corpo, que se opõe à construção da identidade branca à qual foi coagido a desejar. Os sentimentos de amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco se manifestarão como ódio em relação ao corpo negro. Manejar tais afetos ocasiona muita dor e sofrimento para o negro. Talvez, não entrar em contato com o coletivo e, conseqüentemente, com as questões raciais possa ser uma forma de postergação, psiquicamente, protetiva.

*Akilah, 21 anos, Família Vence o melhor*

Akilah revelou o seu engajamento acadêmico e mencionou seu envolvimento em coletivos, especialmente no coletivo de juventude, destacando ações além das relações raciais. Ela participa de um laboratório na universidade federal, liderado por uma professora negra, que introduziu leituras decoloniais e, também, participa de um projeto de extensão em psicologia comunitária, voltado para a coletiva de mulheres na Serra. O projeto enfatiza autocuidado e troca entre as mulheres, a maioria sendo negras. Destacou a importância de espaços como a coletiva das mulheres da quebrada, onde se sentiu acolhida e abraçada. Contrapõe esse ambiente a outros espaços que frequentou, destacando a não hierarquia e o acolhimento. Observou-se que suas amigas na universidade são predominantemente com pessoas negras, proporcionando um espaço para união, discussões sobre experiências acadêmicas e desabafos em situações problemáticas.

É um espaço que me ajudou muito e foi uma coisa totalmente diferente dos espaços que eu tinha ido, que desde o primeiro dia que fui me senti bem acolhida e abraçada pelas mulheres mesmo estando nessa posição de eu estou na universidade, mas não tem isso. Tipo, é não hierárquico, é muito bom. Também eu percebo que as minhas amigas na universidade são de pessoas negras também, a gente consegue se unir muito e falar mal dos professores, quando eles falam alguma coisa escrota, tem um espaço que dá para desabafar também, sabe? tem sido muito bom ter esse lugar assim (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o melhor).

Akilah está ativamente engajada em atividades acadêmicas que ultrapassam os limites da sala de aula. Sua participação em coletivos, projetos de extensão e laboratório evidencia um compromisso com práticas transformadoras e uma abordagem decolonial. Seu discurso apresenta a importância dos espaços de troca,

ao dar ênfase a espaços como a coletiva das mulheres da quebrada, ela destaca a importância de ambientes que promovem autocuidado, troca de experiências e acolhimento, especialmente para mulheres negras. A formação de amizades predominantemente com pessoas negras na universidade criou um ambiente de apoio e união, proporcionando um espaço para discussões sobre desafios acadêmicos e desabafos sobre situações de discriminação. Pode-se pensar sobre o papel dos coletivos negros na promoção de saúde dos jovens negros universitários. A presença da professora como líder no laboratório e seu papel na introdução de leituras decoloniais destaca a importância da representatividade negra nos espaços acadêmicos. Ao contrário da experiência de Zola, a jovem encontrou no coletivo negro o fortalecimento necessário para enfrentar as situações atravessadas por questões raciais no dia a dia.

#### **6.3.6. Questões raciais**

O tema questões raciais abrange o entendimento de como uma gama de conhecimentos relacionados à raça, racismo, desigualdades sociais e raciais, minorias, branquitude, negritude, identidade etc se conectam formando as relações estabelecidas na sociedade. A desigualdade racial no Brasil é inquestionável e persiste devido à fragilidade das políticas públicas voltadas para o seu combate, sendo um fenômeno estrutural e sistêmico. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os pretos e pardos, que compõem 56% da população, representam 71% dos brasileiros abaixo da linha de pobreza. Em relação à extrema pobreza, essa discrepância quase triplica, com 73% de negros e 25% de brancos. Portanto, para construir uma sociedade mais igualitária, é essencial compreender o papel de cada estrutura socioeconômica na perpetuação do racismo e desenvolver estratégias eficazes para enfrentá-lo. Nessa etapa, buscou-se saber como as questões raciais atravessaram a trajetória de socialização dos filhos, especialmente se os jovens as perceberam como questão e como reagiram.

*Anyango, 21 anos, Família Cuidadosa*

Sobre a descoberta da identidade negra, Anyango compartilhou sua experiência de como se descobriu negra, mencionando que isso ocorreu por volta do sétimo ou oitavo ano. Ela destacou características físicas, como cabelo cacheado



e pele mais escura que a de seus amigos, que a levaram a perceber diferenças no tratamento que recebia. A narrativa incluiu exemplos de discriminação vivenciados em que ela observou que as pessoas frequentemente se dirigiam a ela com perguntas ou pressuposições, algo que não ocorria da mesma forma com seus amigos de pele mais clara. “Porque a minha amiga que tem pele clara não é perguntada ou atrapalhada? Uma pessoa não chega nela perguntando se ela trabalha aqui, se uma pessoa chega em mim sempre. Aí eu comecei a perguntar pra minha mãe”. Isso destaca as experiências discriminatórias baseadas em percepções raciais. A reflexão sobre essas experiências ocorreu na adolescência, entre os treze e quatorze anos. Anyango mencionou que sua mãe sempre transmitiu a ela o que era ser uma criança negra, mas de uma maneira que tornou sua infância positiva. Ela enfatizou que nunca parou para pensar que sua infância era diferente devido à cor da pele. “Eu não seria diferente, porque minha mãe sempre fez transparecer pra mim o que seria diferente por ser uma criança negra, ela sempre fez minha infância ser bonita, eu nunca parei pra pensar nossa eu tenho uma infância diferente por que minha pele é preta”. Anyango destacou as conversas com a mãe como uma fonte de esclarecimento e também mencionou eventos na faculdade, como rodas (de conversa), filmes e palestras, onde explora as questões raciais. A experiência de racismo na escola é percebida por Anyango que relatou ter sofrido *bullying* devido à textura de seu cabelo cacheado quando estava em uma escola particular. Suas amigas, ao perceberem isso após a mudança de escola e destacaram a discriminação que ela enfrentava devido à sua aparência.

Quando eu saí dessa escola, eu fui pra uma outra e as minhas amigas vieram falar comigo: ‘oh Anyango a gente foi pensar agora, mas a gente acabou de perceber que você sofria bullying por seu cabelo ser cacheado, ser mais enrolado’. E aí eu percebi que isso não era normal, que era só comigo. Brincadeira sem graça (Anyango, 21 anos, Fa8, Família Cuidadosa).

A percepção de que as brincadeiras sem graça e o *bullying* eram direcionados principalmente a ela, devido à sua cor de pele e ao cabelo cacheado, evidenciou sua conscientização sobre a discriminação racial que enfrentava. Além disso, Anyango também mencionou que, em sua experiência escolar, fazia mais amizades com meninas do que com meninos.

Sim, sempre percebi. Que a maioria eram sempre brancas, porque escola particular. Infelizmente pessoas com cores mais escuras, pessoas pretas não tem muito acesso. Na minha sala tinha umas duas ou três pessoas pretas. Sim eu costumava fazer mais amizades com as meninas, com os meninos eu fazia as vezes. Olha das minhas quatro amigas de escola, duas são negras. Eu sempre tentava conversar mais com as pessoas pretas na escola (Anyango, 21 anos, Fa8, Família Cuidadosa).

A busca por conexões com meninas (negras e não negras) sugere um desejo de compartilhar experiências e sentir-se mais compreendida, buscando proteção contra o machismo, o sexismo, a misoginia, por exemplo A informação de que duas das quatro amigas mais próximas são negras destaca a importância das amizades entre pessoas que compartilham experiências semelhantes e possuem o entendimento de situações que possam estar ligadas a algum tipo de racismo.

*Danso, 20 anos, Família Coragem*

Danso compartilhou aspectos desafiadores de sua convivência familiar, especialmente em relação ao seu irmão. Ele descreveu situações em que a preocupação com o irmão, que enfrentava problemas relacionados ao álcool, afetava seu sono e exigia sua atenção constante. Essa dinâmica destacou desafios familiares que transcendem aspectos raciais.

E assim nos últimos tempos, uma coisa que meu pai me falou e que eu sempre levo, que às vezes, a convivência com as pessoas é feita pela distância. Tem gente que pra você conviver com ela, você tem que tá, você tem que tá longe, sabe? Para a convivência ser boa, você não pode tá perto. E tipo minha relação com meu irmão é desse jeito. Porque tipo quando eu estava morando lá na casa da minha mãe, que ele estava lá, eu não dormia. Passava só uma viatura na rua, porque ele passava muito tempo na rua. Ele ficava caído. Bebia e caía bêbado por aí. Então, passava uma viatura na rua, às vezes eu estava lá de olho tipo, pra ficar preocupado ou então não dormia. Às vezes ele caía na rua e eu ia lá buscar ele. Ele é negroide sim, tipo a pele dele é mais clara que a minha. Mas, ele ainda é negro (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

As preocupações com o irmão têm a ver com consciência racial e aprendizados que teve em casa. Danso discutiu a importância da consciência racial, destacando que aprendeu desde cedo sobre a necessidade de ser "duas vezes melhor" por ser negro. Ele compartilhou experiências de ouvir Racionais MC's, um grupo de rap brasileiro que aborda questões sociais e raciais. Essas experiências

contribuíram para sua compreensão sobre a realidade racial no Brasil e a necessidade de enfrentar obstáculos com determinação.

E aí assim, eu sempre tive muito essa noção, sabe? Porque eu lembro inclusive quando eu comecei a escutar funk, acho que eu tinha uns doze, onze anos na época, e meu pai comprou um DVD da Racionais que é o Mil Trutas Mil Tretas. Que foi eu acho que nessa época eu nem cheguei a assistir esse DVD. Mas, eu comecei a escutar Racionais. E aí, tipo assim, eu comecei a ter muito mais noção dessas paradas, porque uma coisa que sempre me falaram, porque você é preto você tem que ser duas vezes melhor. Então, não importa. Se tem parede você tem que derrubar, porque o mundo não vai dar mole pra você por causa disso. Então, você também não pode dar mole pro mundo. Tem que ser no tête-à-tête (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

Os conselhos maternos fizeram parte da adaptação à realidade. O jovem relatou conselhos maternos sobre como lidar com situações específicas, como abordagens policiais. Ele destacou a importância desses ensinamentos para sua adaptação à realidade, indicando que, na prática, o aprendizado teórico em casa se encontra com os desafios enfrentados nas ruas.

Então, quando conforme foi ficando mais velho, essas ideias também foram amadurecendo. Sim, aprendi em casa. Tipo, é claro que a gente não aprende tudo em casa. Porque em casa é a teoria e na rua é a prática da paulada. Então, minha mãe sempre me falou tipo, não sai sem documento, não fica com fulano, cuidado se o policial te abordar, não faz movimento brusco, tipo fala ‘ó, vou pegar a minha carteira, está aqui no meu bolso’ e não é tipo sabe essas coisas mesmo, sempre falam muito com a gente desde pequeno. E claro, conforme a gente foi amadurecendo os papos também foram mudando, sabe? Tipo assim, no começo era só não sair sem documento, aí depois cuidado onde é que você está andando? Ah se se for parado você age dessa maneira, sabe? Então, as coisas foram evoluindo junto (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

A situação narrada pelo jovem tem a ver com as mensagens de socialização racial de gênero, direcionadas para os meninos (DAVIS TRIBBLE ET AL, 2019), o que envolve ensinamentos de formas de se comportar em uma abordagem policial, por exemplo. Ao mudar para a casa do pai, Danso mencionou uma sensação de alívio em relação aos estressores anteriores, como a proximidade de uma boca de fumo e a presença policial constante. A mudança parece representar não apenas uma transição física, mas também uma transformação nas preocupações e na qualidade de vida do jovem. Ele destacou a necessidade de autopreservação e toma

decisões significativas para melhorar sua própria vida. Ele mencionou a escolha de se afastar da convivência estressante com o irmão, a fim de investir tempo e energia em seu crescimento pessoal.

Ah, então, agora eu moro aqui é muito mais de boa. Porque tipo lá de Serra Verde a gente morava perto de uma boca de fumo. Então, lá sempre tinha polícia por perto, E aqui no meu bairro não tem nada, mal tem comércio, então eles ficam mais lá perto do comércio e tal então, eu não tenho esse o mesmo receio que eu tinha antes, sabe? De não dormir por causa do meu irmão que não está. Eu já tive que carregar muitos dias ele no lombo. E aí foi até um dos motivos que eu saí de lá, sabe? Porque eu falei assim, eu ajudo e tal gasto mó tempo, podia estar descansando ou investindo em outro, fazer outras coisas gasta esse tempo cuidando de você e tal e nem nem esse retorno dá, então não dá pra você ajudar quem não quer ser ajudado (Danso, 20 anos, Fo4, Família Coragem).

Danso sabe que como jovem e negro não pode perder tempo e precisa estar em segurança. Montar o próprio negócio significa ter autonomia para construir um futuro melhor e não se colocar em risco significa ficar vivo para cumprir os seus projetos de vida, pois tem consciência das questões raciais presentes na sociedade brasileira. Sabe ainda que em sua idade, um jovem negro e periférico é o alvo preferido da polícia, que quase sempre é letal, já que estatísticas mostram que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado. Ele busca formas de escapar das estatísticas e continuar vivo, produzindo e avançando.

*Akilah, 21 anos, Família Vence o melhor*

Akilah compartilhou sua experiência de transição capilar, um processo em que decide parar de alisar o cabelo e deixá-lo crescer naturalmente, assumindo sua textura natural. O ponto crítico aqui é o momento em que Akilah decide realizar a transição capilar, enfrentando reações negativas e desaprovação de familiares, especialmente sobre o corte durante o processo. Ela descreveu reações negativas de pessoas ao seu redor, incluindo olhares estranhos e comentários desaprovadores. Sua mãe e avó expressaram descontentamento com a decisão de cortar o cabelo durante a transição. Akilah enfrentou pressões sociais relacionadas ao padrão de beleza predominante, exemplificado pelos comentários de sua avó sobre como seu cabelo natural era considerado horrível, e ela ficaria mais bonita com o cabelo alisado.

Assim, muita gente me olhou de uma forma muito estranha, tipo, a galera não levou muito bem, enfim. A minha mãe inclusive ficou “ nossa você devia ter deixado crescer mais pra cortar”, porque foi muito ela “eu não estou aguentando mais passar por isso,vou cortar”. Quando tinha uns oito meses, nove meses, e o meu cabelo tava tipo curto e fator encolhimento. Eu não sabia nada, estava o meu cabelo, esse processo assim. Quando eu ia na casa da minha avó, por exemplo, ela sempre falava assim “ Nossa, você não vai alisar não”, e ficava falando como que ficava horrível, como que eu ficava muito mais bonita e feminina, e melhor de cabelo. Ai tinham essas coisas, eu não fui muito bem recebida não. Eu tinha algumas amigas na época que me deram um apoio. Então eu acho que foi bom também nessa época que eu tinha pelo menos um pouco mais de apoio. Não da minha família, mas de outras pessoas (Akilah, 21 anos, Fa10, Família Vence o melhor).

A experiência de Akilah está intrinsecamente ligada às questões raciais relacionadas à estética capilar. Comentários sobre seu cabelo natural versus alisado refletem padrões de beleza influenciados por normas raciais e culturais. A narrativa evidenciou as pressões socioculturais que muitas pessoas, especialmente mulheres negras, enfrentam ao desafiar padrões estabelecidos. A transição capilar é um ato de resistência contra normas que muitas vezes marginalizam a estética natural do cabelo *afro*. Apesar da falta de apoio da família, ela destacou a importância do apoio de algumas amigas durante esse período desafiador. O apoio de amigas destaca a importância da rede de apoio social durante momentos de transformação e resistência. Essas conexões sociais contribuíram para o fortalecimento de Akilah diante das adversidades e contribuíram positivamente para a sua experiência racial na transição capilar. As mensagens de socialização racial recebidas pela jovem estão em consonância com o estudo sobre socialização racial de gênero entre mulheres negras realizado por Davis Tribble et al (2019), apresentado no eixo 2. A experiência da jovem ilustra as constatações de Gomes (2019) sobre corpo e cabelo, enfatizando que a maneira como o corpo e o cabelo são percebidos, tanto por eles mesmos quanto pelos outros, representa um aprendizado contínuo sobre as relações raciais. Esse aprendizado é influenciado pelo contexto, podendo distorcer ou ressignificar imagens, manter ou destruir estereótipos, reforçar ou romper hierarquias raciais, e estabelecer relações sociais desiguais ou democráticas. A pesquisadora salienta a significativa influência da combinação *cabelo e cor da pele* na formação da identidade negra, dando ênfase especial ao papel crucial do cabelo na autopercepção do negro e na percepção que os outros têm dele. O cabelo é

considerado uma poderosa expressão identitária e, em certas circunstâncias, persiste como um símbolo de inferioridade. Assim, os códigos incorporados na manipulação do cabelo podem não ser facilmente compreendidos por aqueles fora desse grupo étnico/racial ou sem a convivência necessária. No caso da jovem, esse não entendimento parte da própria família. Tal situação remete a pesquisa de Hordge-Freeman (2019) em que o cabelo é parte das barganhas raciais, com os traços raciais como marcadores importantes na avaliação para o acesso a recursos valiosos. A manutenção do cabelo natural (*afro*) pode ser considerada pelos familiares de Akilah como um impedimento importante para o acesso e, até mesmo para a concretização dos projetos educativos desenhados, podendo ser fator impeditivo de sua mobilidade econômica e social. Embora pareça que as mulheres de sua família não tenham consciência do significado disso, a estética *afro* pela via do cabelo é um lugar-chave de manifestação física da identidade racial. A não validação de outras mulheres negras de sua família a insere em lugar de incentivo à negação de sua identidade racial e alisar o cabelo é uma forma de maximizar o capital incorporado (da estética branca) de modo a satisfazer os padrões de *boa aparência*.

*Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa*

Ao ingressar no colégio, Zuri revelou que experimentou uma mudança significativa em sua consciência racial e social. Participar de conversas e atividades dentro do coletivo negro no colégio contribuiu para sua compreensão, de forma mais aprofundada, sobre questões raciais e sociais. Ela discutiu a importância de ter professores de sociologia, que façam discussões mais consistentes sobre relações sociais. A jovem revelou como sua consciência racial aumentou, o que permitiu que ela pudesse perceber os sacrifícios necessários para acessar uma educação de qualidade. Ela destacou as diferenças nos sacrifícios feitos por ela, uma estudante negra, em comparação com seus colegas brancos e ricos. Essa consciência se aprofundou ao observar as desigualdades estruturais, como babás negras cuidando dos filhos de pessoas brancas.

Eu ter a noção de o que é ser uma mulher negra na sociedade. Eu comecei a ter noção disso assim depois do Pedro II, eu comecei a olhar as relações sociais tipo assim, o quanto eu me sacrificava pra chegar lá, tipo assim, o tempo que eu gastava da escola pra minha casa era o tempo que amigos meus já tinham almoçado e descansava. Isso me prejudicava. O quanto eu escolher ter uma qualidade de vida, escolher ter uma escola boa ao mesmo tempo

me prejudicava porque eu ficava muito cansada e os meus amigos brancos ricos não tinham que fazer esse sacrifício, sabe? Às vezes o sacrifício de eu sair meio dia e ter que ficar esperando o dia inteiro até seis horas da noite pra minha irmã sair do colégio, eu pegar a minha irmã e trazer pra casa pra minha mãe não ter que gastar tanto dinheiro de passagem, sabe? Então a gente vai vivendo coisas, e aí a gente vai percebendo como as relações sociais, como o racismo está presente em todas essas relações sociais, sabe? Em a gente pegar e olhar lá embaixo muitas babás negras, e aí a gente pegar e olhar e ver pessoas negras cuidando de filhos de pessoas brancas e quem está cuidando dos filhos dessas mulheres? E eu comecei a ter esse olhar crítico mais da sociedade depois que eu entrei pro Pedro II, eu agradeço muito aos meus professores também, mas foi mais uma troca entre alunos que me fez ter esse pensamento mais crítico, de conversar com as minhas amigas negras e ver tipo assim, ‘não cara, isso não acontecia só comigo sabe?’ ‘Isso acontece com todo mundo’ e eu achei que isso era normal, eu sei porque, querendo ou não eu sempre estudei em colégio particular quando eu era pequena, então, ‘ah eu não sou a garota mais bonita da sala’, entendeu? Eu não ser a que o garotinho escolhe pra namorar quando é novinha. E a gente vai parando e vai pensando ‘meu Deus, olha isso! O racismo estrutural está em todas essas coisas’. Então isso foi muito, muito importante pra mim. Foi com quatorze, quinze (anos) (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

Segundo ela, essa consciência racial se deu devido à sua entrada como aluna em um colégio federal do Estado do Rio de Janeiro, onde sempre foi ativa no movimento estudantil, envolvendo-se em coletivos e em eventos escolares.

E aí eu tive contato com o coletivo de negros que eu não sabia nem o que era, eu tinha quatorze anos eu não sabia nem que que era um coletivo de negros, um coletivo de mulheres, eu tinha noção pelo que a minha mãe falava, mas eu nunca tive experiência de ter isso no colégio em que eu estudo, então eu sentei lá e conversei com adolescentes negro[s] que tinham a mesma idade que eu e falavam sobre coisas que eu não fazia a menor ideia que existia e aí, sabe? Não tem coisa da caixinha da cabeça que abre? Eu entendi, eu comecei a ter consciência racial porque eu acho que isso é muito importante, uma coisa que hoje em dia eu passo pra minha irmã e que ela tem desde pequena é a consciência racial. Sabe? Minha irmã tem nove anos e ela tem consciência racial. Ela sabe que as pessoas vão olhar de cara feia pra gente lá embaixo. Mas a gente é merecedor desse lugar tão quanto qualquer pessoa. Então isso foi muito importante pra mim (Zuri, 21 anos, Fa3, Família Estudiosa).

A jovem enfatizou que a sua abordagem sobre as temáticas raciais é tranquila e suas habilidades na gestão de conflitos foram notáveis em suas vivências na escola, destacando sua influência nas dinâmicas sociais do ambiente escolar. Além disso, Zuri abordou a questão da ocupação de espaços e a necessidade de

reivindicar o merecimento desses espaços. Ela destacou uma experiência positiva no Colégio, onde aprendeu que não está errado ocupar determinados espaços, enfatizando a igualdade de merecimento e destacando a importância de pessoas como ela ocuparem esses espaços para desafiar estereótipos e redefinir as normas sociais. Ela diz: “Eu aprendi que eu não estava errada em ocupar aquele espaço e que eu tenho que ocupar mesmo espaços como aquele, porque eu sou tão merecedora ou se não mais merecedora do que qualquer outra pessoa” (Zuri, Fa3, 21 anos, Família Estudiosa). Nessa perspectiva, o colégio onde Zuri estudou estava alinhado com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de Cultura Afro-brasileira, ao mesmo tempo em que demonstrou o despreparo institucional para lidar com situações de racismo na escola.

### **6.3.7. Discussão**

No Eixo 3, as falas da prole foram representativas dos temas relações sociais, racismo, leitura e estudos, questões raciais e dos subtemas: cor de pele, escolha da escola, descobriu-se negro, experiências negras e vivências na escola, ilustrando como se deram as trajetórias de socialização e a socialização étnico-racial deles enquanto realizavam os projetos educativos desenhados pelos seus cuidadores. As histórias compartilhadas pela prole destacaram a importância atribuída à escolha da escola que está diretamente relacionada com as vivências na escola, porém tais vivências fogem do controle dos projetos educativos das mães. Os relatos apresentaram situações como disposição em investir tempo e esforço para conseguir uma vaga em uma escola que era considerada muito boa, considerando a proximidade e a conveniência, mas também havia o esforço para garantir uma vaga em uma escola com boa reputação. Essa escolha reflete a busca por oportunidades educacionais mais vantajosas.

Na percepção de alguns filhos, a escolha da escola por parte de suas mães envolveu critérios práticos, esforços ativos para garantir uma vaga e uma preocupação significativa com a qualidade da educação. Essas narrativas destacam os desafios enfrentados pelas mães na busca por oportunidades educacionais consideradas mais valiosas. Segundo eles, a escolha da escola também perpassou por um processo deliberado, iniciado quando as mães decidiram que era a hora da



criança ingressar no ensino fundamental. A decisão envolveu considerações sobre a proximidade de coleguinhas e a relação familiar próxima. Nesse caso, a escolha por inserir a criança em uma escola já conhecida sugere a importância da tradição familiar e da proximidade geográfica na tomada de decisão, inferindo uma tentativa de continuidade geracional na escolha, mas também uma tentativa de proteger a criança dentro de um ambiente escolar já conhecido e familiar. Outros fatores como o contexto familiar também impactaram a mobilidade escolar, como os fatores econômico e logístico das famílias que tiveram impacto direto nas opções de transporte para a escola e também na escolha da escola, sendo a proximidade com familiares, como os avós, um fator importante. Pode-se relacionar a forma como as mães pensavam a escolha da escola como uma tentativa de construir uma cápsula protetora (GOFFMAN, 1975) em torno da prole, onde os filhos foram inseridos em um campo de cuidado em que as mães puderam ter algum tipo de controle sobre a educação deles. A participação ativa na escolha das escolas e a influência de suas respectivas famílias também são aspectos notáveis em algumas narrativas. Esses depoimentos revelaram a complexidade e singularidade das jornadas educacionais e de identidade de cada criança. Em alguns casos, a realidade da classe social se impôs nas vivências dentro da escola particular e a violência se intensificou nos ambientes em que as questões de classe social se diluíram como nas escolas públicas.

Os discursos da prole apontaram para os tipos de capital que estão diretamente conectados com o acesso à boa educação. Em busca de capital intelectual, as mães inseriram os filhos no que consideram boas escolas. Esse tipo de projeto educativo corrobora os estudos de Wagner et al (2012), em que a escolarização formal aparece como um valor familiar importante. Em contrapartida, os filhos terão de fazer relações sociais que vão ditar o capital social adquirido, mas para isso será preciso que se tenha capital material e financeiro para bancar os estudos e os custos advindos (viagens, livros, cursos, eventos, etc). Para pertencer àquela rede social e cumprir os projetos educativos será preciso consumir o que está estabelecido no projeto pedagógico escolar e o fator econômico terá um atravessamento importante no cumprimento do projeto educativo da prole.

Sobre as relações sociais, ao contrário de Habib, Zuri e Núbia, a maioria dos jovens entrevistados vivenciaram a solidão afetiva durante a adolescência, sem

grandes interesses por paqueras, mas também sem convites para o flerte. Das meninas, apenas Zuri (Família Estudiosa) e Núbia (Família Sisters) tiveram experiências de investimento afetivo na adolescência. Ambas possuem características fenotípicas vantajosas para o mercado matrimonial como traços finos (Zuri) e pele mais clara e cabelos longos (Núbia). Nessa pesquisa, citar os traços dos jovens é um fator importante, pois trata de uma realidade vivida, enraizada no imaginário social sobre corpos negros desejáveis e aqueles não desejáveis. Estes também são resquícios do contexto sócio-histórico brasileiro, em que o projeto de branqueamento e a lógica supremacista perduram e atravessam as relações sociais, na desejabilidade, na liberação de afetos e na objetificação de corpos negros. Essa lógica de circulação dos afetos corroboram os escritos de Hordge-Freeman (2019) sobre a cor do amor. A autora enfatiza que quanto mais traços negróides e quanto mais escura a cor da pele, menos afetos positivos a pessoa negra tende a receber. No caso dos homens negros, a objetificação e a hipersexualização perpassam a construção de seus corpos. Assim, quanto mais escura a cor de pele, mais tendem à hipersexualização e as crenças sobre a sua sexualidade. No caso, das mulheres negras, quanto mais clara a cor da pele e os traços mais finos (não negróides) maior o índice de desejabilidade, sendo consideradas ‘mulatas tipo exportação’ (GIACOMINI 2006). Embora, seja pela via do preconceito, esses aspectos podem ser considerados vantagem competitiva no mercado afetivo-sexual, possibilitando mais experiências afetivas e maior desejabilidade no mercado matrimonial, com maiores chances de adquirir um parceiro conjugal no futuro. As mulheres de pele escura tendem a viver o preterimento e a solidão, conforme demonstrado nos estudos de Souza (2008) e Pacheco (2008).

As demais meninas apresentaram aspectos de maior embotamento na área afetiva durante essa etapa do desenvolvimento. A vivência de solidão da mulher negra na área afetiva é um tema muito falado nas redes sociais e também é fonte de interesse de pesquisadoras (SOUZA, 2008; PACHECO, 2008; HORDGE-FREEMAN, 2019). As autoras buscam entender os efeitos das dinâmicas raciais na afetividade de mulheres negras, de modo a compreender como o fator racial está condicionado à liberação de afeto e interesse. O relato de Ayana (Família Amorosa) apresentou o desejo de não ter a cor de pele negra, pois parece suja, mas além disso,

o fato de ser negra sugere um lugar de rejeição em que ela já se questionou se suas características eram impeditivas para que ela pudesse ter um namorado.

Os temas solidão da mulher negra, amor preto, amor afrocentrado e relações amorosas de mulheres negras são constantemente fontes de debates intensos e calorosos na internet. Porém, o homem negro também passa pelo processo de rejeição e objetificação ao longo de sua trajetória. Habib e Zola são homens negros, negróides, de pele escura e relataram uma vida afetiva na adolescência em que despertavam o interesse das meninas em ficar com eles. Danso é um jovem negro, que flertava, mas nunca chegou “a namorar de fato. Nunca! Os flertes nunca evoluíram”, e nunca dava certo quando ele queria, então ele acabava deixando pra lá e não investia mais. Erasto se considera negro, mas tem a pele muito clara e a sua passabilidade o coloca em vantagens competitivas no mercado afetivo, porém destacou a sua timidez na adolescência, o que o atrapalhava em fazer parte da *pegação* própria dessa fase. Esses relatos e vivências vão ao encontro dos estudos de Hordge-Freeman (2019) sobre a cor do amor, com as complexidades relacionais diante da cor de pele. As características raciais são identificadas, avaliadas e trocadas por recursos emocionais. Assim, o fenótipo pode ser um obstáculo para a vivência do amor. É importante salientar que a maioria desses jovens estavam em contexto de escolas particulares, com o público composto, majoritariamente, por pessoas brancas.

As relações amorosas na adolescência ou a falta delas perpassou pelo argumento de timidez. A maioria dos jovens disseram ter demorado a namorar. Com exceção de Habib (preto – negro de pele escura), Núbia (negra - pele clara) e Zuri (negra de pele clara e traços finos), que revelaram ter paquerado bastante na adolescência, mas Zuri reconheceu que ter os traços finos facilitou a sua desejabilidade no mercado afetivo. Os demais filhos entrevistados relataram dificuldades em conseguir se relacionar amorosamente. Esses achados apontam para o fato de que, desde muito cedo, os jovens entrevistados vivenciaram os atravessamentos da cor de pele em sua trajetória de socialização, direcionando as relações afetivas, desde a dificuldade em construir amizades verdadeiras à vivência do amor romântico, típico da adolescência e da juventude. É nesse bojo social e interacional que constituíram a autoestima, o reconhecimento de si e o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais. No geral são esses contextos

que tendem a ser inapropriados e pouco receptivos para a construção do ideal de ego, conforme estudos de Souza (2021).

Em relação ao tema racismo foi possível observar a presença de estigmas e preconceitos sobre corpos negros, além de ambiguidades sobre o entendimento de situações como racistas estiveram presentes no discurso dos participantes, o que de certa forma, moldou a construção da identidade deles. A identidade negra resulta da interação complexa entre representações sociais ideologicamente estruturadas e as estruturas socioeconômicas que as originam e perpetuam, juntamente com as configurações que moldam o universo psíquico. Assim, tanto o reconhecimento da identidade negra quanto a participação em atividades políticas contra a discriminação racial não são capazes, por si só, de alterar a condição do indivíduo negro, uma vez que os significados do racismo, profundamente enraizados na psique, permanecem não elaborados (NOGUEIRA, 2021). O racismo promove uma relação ambígua do sujeito com sua própria cor de pele. Ao mesmo tempo em que a construção de uma identidade negra promove uma relação saudável consigo mesmo, no contato social esse mesmo movimento é promotor de problemas raciais. Essas narrativas individuais ilustraram as diferentes facetas das experiências relacionadas à cor de pele, desde enfrentar adversidades e buscar compreensão até desafiar narrativas prejudiciais.

O contato social dos jovens é mediado pelas representações sociais, advindas do olhar estigmatizado, dessa forma o olhar para Luena, Habib e Zola são exemplos de como o estigma (GOFFMAN, 1975) racial leva a práticas racializadas promotoras de reação emocional negativa, tanto para quem o pratica quanto para quem o recebe. Assim, o olhar estigmatizante da colega e da professora para Luena, do policial para Habib e do porteiro para Zola são exemplos de como o tom de pele define parte da identidade deles e direciona a forma como serão tratados. No caso de Habib, a sua reação e a ambiguidade de seu entendimento em relação à abordagem policial supõe uma não elaboração dos significados do racismo, tendo uma atitude acomodadora em que a melhor saída é um comportamento respeitável como alternativa para responder à situação. Tal atitude pode não ter a ver com estratégias protetivas (consciente) ou de enfrentamento ao racismo como forma de socialização racial, mas talvez, com a falta de entendimento e de consciência racial mais aprofundada sobre as sutilezas do racismo. Talvez, tenha encontrado no

silêncio a melhor forma de enfrentamento ou de proteção contra a dor e o sofrimento, conforme enfatizado por Souza (2021).

#### **6.3.8. Projetos Educativos: análise dos resultados pelo software IRaMuTeQ**

A análise do relato da prole contém os relatos de todos os 10 filhos entrevistados (4 filhos e 6 filhas) de todas as famílias. O corpus geral foi constituído pelo relato das entrevistas dos 10 participantes e contém todos os temas e subtemas citados acima. A análise do material textual foi realizada utilizando o software IRaMuTeQ e o corpus geral é composto por 10 textos separados por 179 segmentos de texto (St) com aproveitamento de 112 St, representando 62,57% do total. Emergiram 6295 ocorrências (preposições, palavras, formas ou vocabulários) sendo 804 palavras com formas distintas e 643 palavras com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1, contém 24 segmentos de texto entre os 112 analisados, representando 21,4%. A classe 2, contendo 30 St entre os 112 analisados, representando 26,8%. A classe 3, contendo 35 St entre os 112 analisados, representando 31,3%. E por último, a classe 4 com 23 segmentos de texto dos 112 analisados, representando 20,5%.

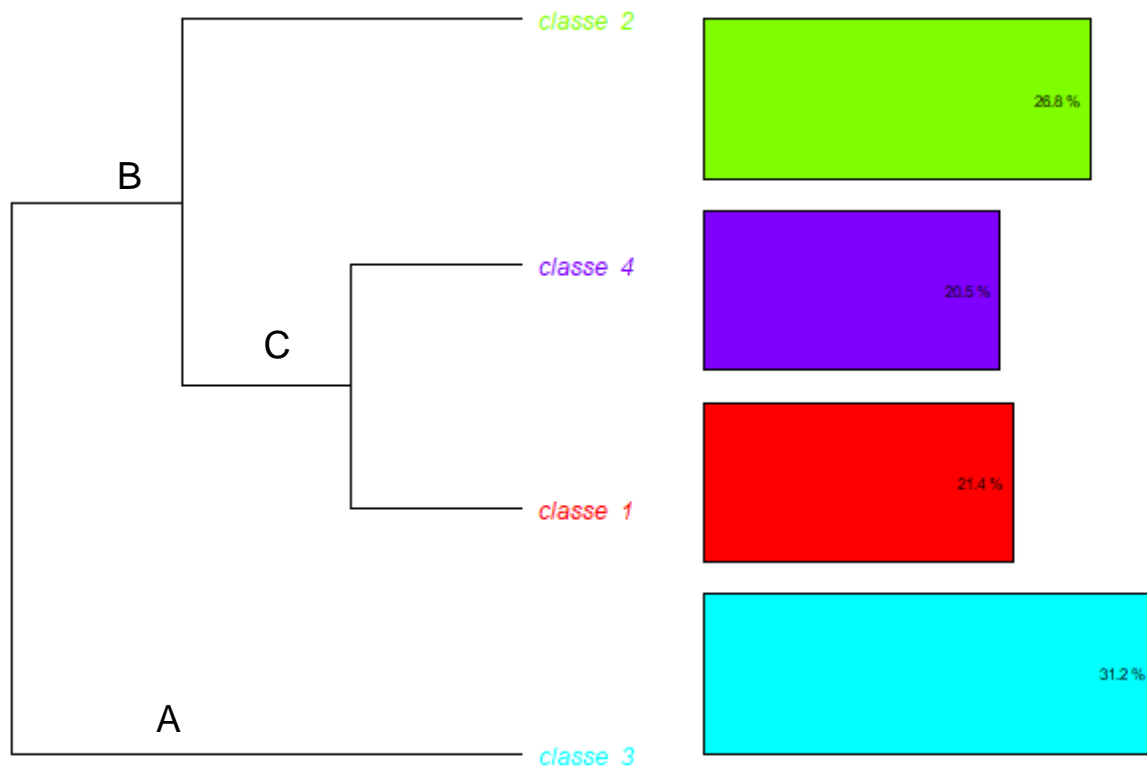


Figura 13: Divisão e porcentagens das classes analisadas pelo IRaMuTeQ.

De modo a visualizar melhor as classes, elaborou-se um organograma com a lista das palavras geradas pelas classes a partir do teste do *qui-quadrado*. Estabeleceu-se o  $\chi^2$  de 3,84 para a realização das análises. Vocabulários semelhantes entre si e os diferentes das outras classes são apresentados no organograma. A seguir serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma das classes de acordo com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

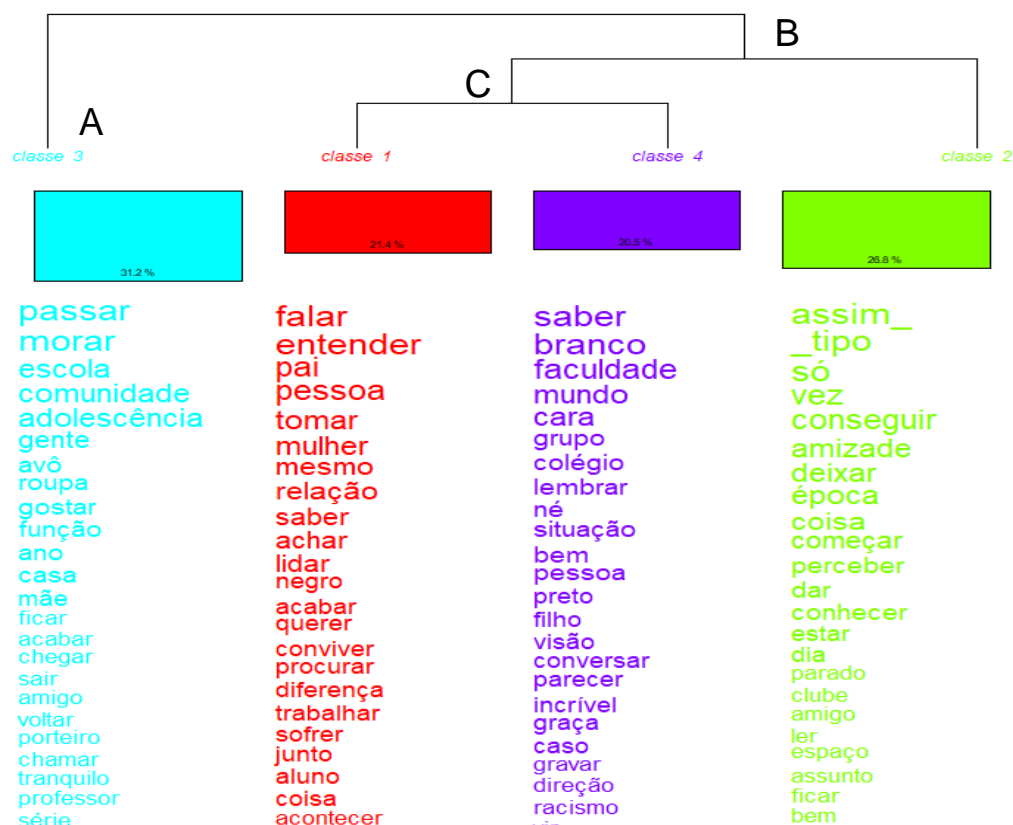


Figura 14: Organograma com a lista de palavras divididas nas classes

Vale ressaltar que essas quatro classes compõem o eixo Projetos Educativos e encontram-se subdivididas em duas ramificações principais (A e B) e uma sub ramificação do subcorpus A (C) do corpus total em análise. O subcorpus A, é composto pela classe 3 - Escolha da escola e o subcorpus B é composto pela classe 2 - Relações sociais e pela sub ramificação C - Questões raciais que é composta pela Classe 1 - Racismo e relações raciais e classe 4 - Cor de pele.

A representação das classes, com seus respectivos nomes e nuvens de palavras correspondentes à classe estão no organograma abaixo:

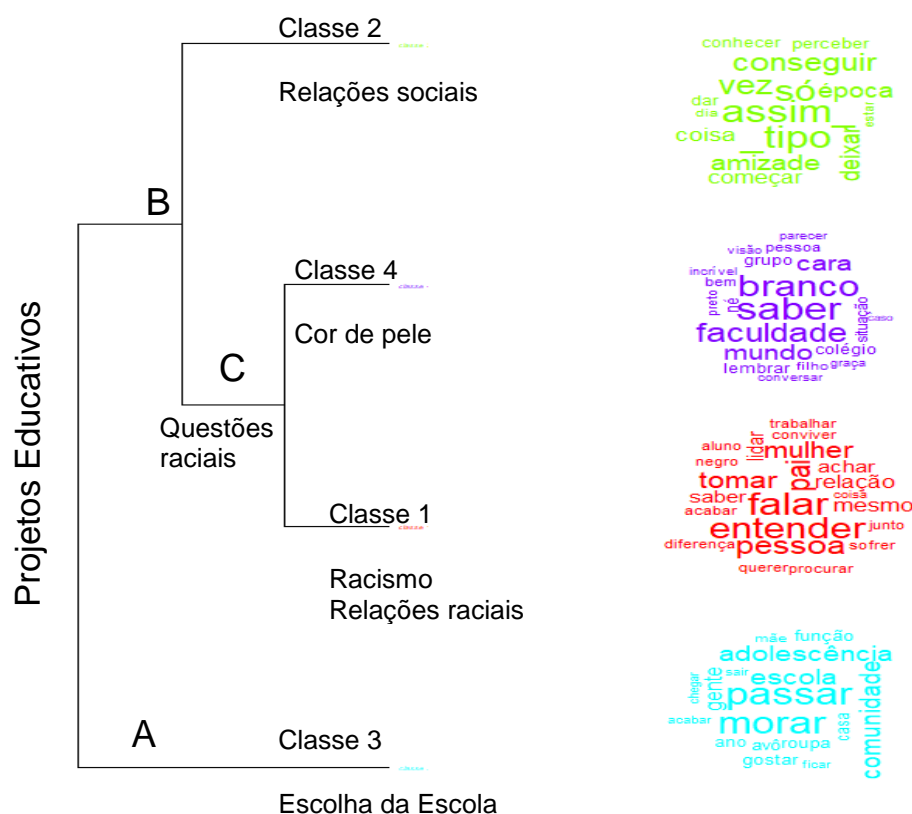


Figura 15: Organograma com a nomeação das classes e a lista de nuvens de palavras divididas nas classes

Com base nos resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), pode-se concluir que, na percepção dos jovens entrevistados, os projetos educativos estão diretamente ligados à educação formal, ou seja, a escola. De acordo com a maioria dos jovens entrevistados a escolha da escola foi feita pelos cuidadores, no geral, as mães. Foi possível perceber que a escolha da escola levou em consideração o projeto pedagógico, a avaliação e o reconhecimento público de que aquela era uma boa escola. E é na escola que as relações sociais aconteceram, porém estavam diretamente ligadas às questões raciais, pois a cor de pele os inseriu nas relações raciais com os atravessamentos do racismo sendo impostos de fora pelas conexões relacionais estabelecidas.



Na CDH do eixo 3 - Projetos Educativos, surgiram duas ramificações principais: o subcorpus A composto pela classe 3 - Escolha da escola e o subcorpus B composto pela classe 2 - relações sociais; e a sub ramificação C que é subdividida pela classe 4 - cor de pele e pela classe 1 - racismo e relações sociais. A nomeação das classes foi feita de acordo com as palavras que se assemelham no dendograma de cada classe, tendo como base o discurso dos sujeitos. Assim, a escolha da escola está diretamente relacionada com as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no ambiente escolar. Porém, as questões raciais surgem como fator mediador dessas relações, ou seja, a cor de pele modifica a forma como as crianças vão se relacionar na escola, sendo que o modo de serem tratadas tem os atravessamentos do racismo. Ou seja, uma criança negra receberá tratamento diferenciado de uma criança branca, conforme estudos apresentados na fundamentação teórica (FANON, 2008; ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2012; SCHUCMAN E GONÇALVES, 2017, MUNANGA, 1996; CAVALLEIRO, 1999, etc). Além disso, o fator classe social (condições econômicas) também irá interferir na forma como as crianças irão interagir no ambiente escolar, com comparações via bens materiais, por exemplo. Assim, no espaço escolar as identidades interseccionais (COLLINS & BILGE, 2021) irão se constituir direcionando os afetos e o estabelecimento de vínculos.

O subcorpus C poderia ser nomeado como *Relações Raciais*, porém é preciso levar em consideração que o branco também é raça, sendo assim, pensa-se que as relações raciais estão contidas nas relações sociais que são atravessadas por questões raciais, pois essas interações envolvem sujeitos racializados, independentemente da cor de pele. Assim, as classes com suas respectivas classificações e nomeações encontram-se abaixo, conforme a ordem em que surgem no dendograma (A, B e C).

#### *Subcorpus A - Classe 3 – Temática da Classe: Escolha da Escola*

O subcorpus A (Classe 3) corresponde a 35 segmentos de texto, o que equivale a 31,3% do corpus analisado. A classe 3 é composta por palavras como: “passar” ( $x^2 = 19,49$ ), “morar” ( $x^2 = 18,95$ ), “escola” ( $x^2 = 11,82$ ), “comunidade” ( $x^2 = 11,51$ ), “adolescência” ( $x^2 = 11,51$ ) etc. A classe 3 se relaciona com a dinâmica feita para o acesso à escola e a rede de apoio envolvida, além de ressaltar como foi o processo de escolha da escola, as situações de diferenças de classe social e as

vivências ou não de racismo na adolescência. Também tem relação com o dia a dia na escola que envolve a rede de cuidados próxima e a moradia na periferia (comunidade). Tais resultados enfatizam os estudos de Goffman (1975) em que há uma tentativa da rede em formar uma cápsula protetora em torno do familiar em desenvolvimento. O tema escolha da escola, pode ser associado aos estudos de Wagner et al (2012) sobre projetos para os filhos e estratégias de socialização empregadas no processo educacional deles, em que a busca por boa educação está relacionada à formação profissional da prole, ou seja, a escolha da escola é feita pensando o futuro da prole que envolve melhores condições no mercado de trabalho. Porém, o fator racial não está explícito na pesquisa dos autores, sugerindo uma linearidade na trajetória social e educacional dos filhos em que as escolhas parecem de caráter objetivo (escolha de uma boa escola) e subjetivo (gostar do modelo pedagógico e a adaptação na escola, por exemplo), tanto dos pais quanto dos filhos. Para as famílias negras, a escolha da escola pode ser um momento de tensão, pois para além do fator pedagógico é preciso levar em consideração os problemas raciais que podem ocorrer. No caso das famílias entrevistadas, algumas mães avaliaram essa possibilidade, como no caso de Zuri e Luena. Nas demais famílias, a escolha da escola levou em consideração outros fatores como proximidade, maior competitividade no futuro profissional etc e os problemas raciais surgiram no caminho.

#### *Subcorpus B - Classe 2 – Temática da Classe: Relações sociais*

A classe 2 corresponde a 30 segmentos de texto, o que equivale a 26,8% do corpus analisado. A classe 2 é composta por palavras como: “só” ( $x^2 = 15,93$ ), “vez” ( $x^2 = 14,05$ ), “conseguir” ( $x^2 = 13,22$ ), “amizade” ( $x^2 = 11,34$ ), “deixa” ( $x^2 = 10,46$ ) etc. A classe 2 se relaciona com amizades estabelecidas na escola e as palavras ‘só’ e ‘vez’ tem a ver com conseguir fazer amizades ou alguma situação em que foi parado pela polícia, como o relato de Habib “uma vez só fui parado pela polícia, eu estava na minha primeira semana no emprego”. Tais resultados remetem aos escritos de Souza (2021) e Schucman e Gonçalves (2017), em que se ver como negro é ter de perceber situações muito dolorosas em que as negociações e as barganhas raciais tornam-se parte do cotidiano. A justificativa de Habib para uma atitude policial de crivo racista pode ser considerada uma dessas negociações e barganhas que o racismo promove para os jovens negros. Alguns jovens passaram

pelo processo de ressocialização racial em sua trajetória de socialização que aprenderam sobre a sua própria identidade já na adolescência ou na faculdade, como Akilah em seu processo de transição capilar. O fator classe social também esteve presente como demarcador de diferenças como no caso de Luena que teve receios de rejeição na escola, revelando timidez devido à dificuldade de se relacionar inicialmente na escola. O receio de ser rejeitada ou de sofrer preconceito a retraiu de modo a não tomar a iniciativa para fazer amizades. Queixas de solidão, diferenças culturais e econômicas estavam presentes em alguns discursos. Porém, algumas estratégias (conscientes ou inconscientes) foram criadas de modo a desviar dessas problemáticas e pertencer a algum grupo ou pelo menos não ser rejeitada e construir laços sociais, como por exemplo o uso do esporte por Luena e a aproximação de uma colega negra feita por Ayana. Além disso, a cápsula protetora formada pela família de Luena, com pais reconhecidos na área cultural da cidade e o avô jurista talvez possam ser consideradas estratégias de sobrevivência em uma sociedade racista.

#### *Subcorpus C - Classe 4 – Temática da Classe: Cor de pele*

A classe 4 corresponde a 23 segmentos de texto, o que equivale a 20,5% do corpus analisado. A classe 4 é composta por palavras como: “passar” ( $x^2 = 19,49$ ), “morar” ( $x^2 = 18,95$ ), “escola” ( $x^2 = 11,82$ ), “comunidade” ( $x^2 = 11,51$ ), “adolescência” ( $x^2 = 11,51$ ) etc. A classe 4 se relaciona com saber o que fazer ou como se comportar nas relações sociais onde a cor de pele predominante é branca. E, também, tem a ver com saber o que fazer diante de situações de racismo no colégio. As palavras ‘grupo’ e ‘faculdade’ estão ligadas a leituras e estudos sobre relações raciais, ou seja, diz respeito se está fazendo ou não letramento racial. A cor de pele é um demarcador de diferenças e está relacionada ao corpo e ao cabelo e a estereótipos sobre corpos negros, o que envolve racismo e preconceitos raciais. Ao mesmo tempo, a cor de pele possibilitou a formação da identidade racial dos jovens, somado ao cabelo que juntos produzem tensões nas relações sociais. Danso percebe a diferença no seu tom de pele com os demais no espaço social da igreja, mas também na escola, o que reforçou a sua busca pela própria identidade. A sua identificação racial tem a ver com a consciência racial adquirida ao longo do tempo. O tom de pele clara de Erasto o coloca nas fronteiras raciais em que parece tentar uma conciliação racial de modo a reivindicar o seu pertencimento ao grupo negro,

ao mesmo tempo em que forma uma família branca (esposa e filhos) e não tenha percebido o racismo ao longo de sua trajetória de socialização. A ambiguidade em sua fluência racial parece uma negociação em que a lealdade racial presente em seu discurso busca conciliação com as suas escolhas. Assim como Erasto, Núbia, Ayana e Anyango também estão na fronteira racial e podem ser facilmente lidas como não-negras, pardas ou quase brancas. Esse fato as insere em um lugar híbrido em que o colorismo e a pigmentocracia podem, de algum modo, beneficiá-las no âmbito social, porém quando os problemas raciais ocorrem elas também não possuem ferramentas para responder, prevalecendo o silêncio. No caso delas, silenciar não significa conformidade ou aceitação, ao contrário, em seus relatos há sofrimento pelo não entendimento da forma em que foram tratadas, como a vivência relatada por Núbia em seu trabalho, por Anyango na escola, quando o coleguinha passava a régua em seus cabelos cacheados e por Ayana quando foi impedida de colocar a mão na parede na casa da amiguinha. O sofrimento delas levou ao questionamento e ao distanciamento dos meninos e no caso de Ayana levou ao isolamento, a não usar determinados tons de roupas e a não tomar sol. Outros jovens não possuem a possibilidade de negociar pela via da cor de pele, pois o seu tom de pele escura os sobredetermina. Mas, durante muito tempo, tentaram conciliar pela via da manipulação dos traços negróides como alisar o cabelo, por exemplo, sendo essa uma das faces da socialização racial das meninas negras.

*Subcorpus C - Classe 1 – Temática da Classe: Racismo e relações raciais*

A Classe 1 corresponde a 24 segmentos de texto, o que equivale a 21,4% do corpus analisado. A classe 1 é composta por palavras como: “falar” ( $x^2 = 16,42$ ), “entender” ( $x^2 = 14,69$ ), “pai” ( $x^2 = 11,9$ ), “pessoa” ( $x^2 = 11,81$ ), “mulher” ( $x^2 = 10,66$ ) etc. A classe 1 se relaciona com racismo e relações raciais em que os problemas raciais surgiram e foi necessária intervenção de instâncias superiores. Assim, situações de racismo ocorridas na escola envolveu falar com os pais ou responsáveis e/ou falar com a direção da escola, mas também envolveu leituras e estudos dos entrevistados sobre relações raciais, raça e racismo, especialmente estudos e pesquisas realizados por mulheres negras para o entendimento desses temas, ou seja, também tem a ver com letramento racial e alfabetização racial tanto da escola quanto da família. Porém, em algumas situações narradas pelos participantes, falar também estava relacionado ao silêncio como resposta das

instâncias maiores acionadas, principalmente da escola, como no caso de Zuri, sobre uma situação de racismo com uma colega que a escola foi acionada e a forma de resolução do problema foi mudar os alunos infratores de unidade. E no caso de Akilah, em que passou a infância e a adolescência sofrendo racismo na escola, sendo orientada pela mãe a *deixar pra lá*. Esses resultados estão em consonância com os estudos de Botelho (1999) e Cavalleiro (2012) em que o silêncio sobre as relações raciais e racismo estão presentes no ambiente escolar e também no ambiente familiar. Porém, tiveram jovens que entendiam as situações racistas, como o caso de Luena, que foi orientada pela mãe sobre como resolver os conflitos raciais vivenciados e ela conseguiu se posicionar, assim como Danso que aprendeu a se posicionar desde muito novo, ainda no colégio particular em que estudava. Nem todos os entrevistados sabiam como agir quando os problemas raciais surgiam e a consciência racial foi se dando ao longo do processo de socialização dos jovens, mas não necessariamente foram ensinados em como se posicionar diante desses problemas, ficando muitas das vezes por conta das possibilidades de resposta de cada um. A ressocialização racial da maioria dos jovens ocorreu já em fases mais tardias do desenvolvimento, como no fim da adolescência e início da vida jovem adulta. Quando criança, permaneceu o silêncio quando nem a família e nem a escola intervieram nas violências raciais sofridas.

Como forma de representar a análise do corpus textual, foi gerada uma nuvem de palavras com as principais palavras citadas nas classes e nos dados apresentados nesta tese.



escola e o fato de a maioria das mães, inserir a prole em escolas particulares ou escolas públicas consideradas de boa qualidade sugere valores e desejos similares aos encontrados nos resultados de pesquisa de Wagner et al (2012) sobre projetos dos pais e mães para os filhos e estratégias de socialização. Os autores enfatizaram a importância da formação profissional dos filhos, revelando que todos os pais e mães entrevistados vislumbravam uma vida adulta bem-sucedida para suas proles. Na presente pesquisa, o fato de as mães buscarem uma boa escola para a prole é um prenúncio de uma tentativa de garantir um futuro com boa colocação no mercado profissional. Porém, na concretização dos projetos educativos feitos pelas mães, a experiência na escola dos jovens entrevistados destacou a presença de estereótipos raciais e de discriminação, sendo necessário a construção de estratégias na tentativa de enfrentar situações racistas, discriminação, *bullying* e preconceito de classe social. Algumas situações podem ser consideradas estratégias de autoproteção encontradas pelos jovens para sobreviver nesse espaço. Como preferência por fazer amizades com meninas e participar de coletivo negro, empreender, para citar alguns exemplos, evidenciam uma busca por conexões sociais que façam algum sentido. As consequências emocionais dessas experiências ficam por conta dos estudantes, pois a escola nem sempre foi acionada e nem intervia, conforme estudos de Botelho (1999) e Cavalleiro (2012), mas quando foi acionada, demonstrou ineficácia na intervenção. No caso das famílias, coube às mães perceberem e intervirem nas situações de racismo ocorridos na escola. Porém, nem todas percebiam as vivências como racismo devido ao desconhecimento das porosidades e complexidades da violência racial. Do mesmo modo em que há o despreparo da escola para lidar com os problemas raciais quando eles surgem, sendo ineficazes no encaminhamento da situação, como no caso narrado por Zuri e por Akilah.

Os depoimentos dos jovens destacaram a interseção de temas como questões raciais, projetos educativos e escolhas da escola. Pode-se ressaltar a importância das experiências pessoais na formação de suas identidades e escolhas educacionais. Ainda que se defenda a importância e o direito em ocupar os espaços, as vivências se impõem, demarcando as diferenças. O silêncio sobre as questões raciais e diferenças étnicas não é uma opção para a concretização dos projetos educativos de crianças negras (CAVALLEIRO, 1999/ 2000; MUNANGA, 1996; BOTELHO, 1999). Pode-se inferir que os cuidadores devem inserir nos projetos educativos dos

filhos, a prática do letramento racial (SCHUCMAN, 2012), promovendo para a prole um maior entendimento das questões raciais, de modo que possam construir estratégias de autodefesa. Bem como a escola precisa promover uma educação antirracista, colocando em prática as Leis 10.639/03 e 11.645/2008 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Desse modo, é possível afirmar que a cor de pele direciona os tipos de capital, os afetos e as relações, demarcando lugares e forjando subjetividades. Sendo assim, a promoção da consciência racial pode auxiliar na mudança de um contexto inóspito, influenciado pelo racismo, para um contexto que dá à criança a possibilidade de se desenvolver em ambientes com menos tensões e com menos estressores externos.

No software IRaMuTeQ, os resultados da pesquisa mostram que os projetos educativos estão diretamente ligados à escolha da escola dos filhos e envolvem o subcorpus A que é composto pela classe 3, sendo uma ramificação que envolve o Subcorpus B, que é subdividido pela Classe 2 - relações sociais e pelo subcorpus C - questões raciais, que compõem as classes 1- racismo e relações raciais e 4 - cor de pele. Ou seja, o ambiente escolar é o espaço onde os filhos vão construir as relações sociais e com isso terão de lidar com os problemas raciais advindos das complexidades dessas relações que envolvem questões raciais, que tem a ver com cor de pele, relações raciais e racismo. Tais resultados corroboram estudos de Frantz Fanon (2008) que destaca as problemáticas do encontro entre negros e brancos, desde a infância, enfatizando a anormalidade entregue à criança negra desde o primeiro contato com a sociedade branca. A escola tem um papel crucial na formação da identidade das crianças e quando se trata de crianças negras há negligências, especialmente quando se trata de referências, o que pode ser observado pelo discurso dos entrevistados que sugere que maioria deles não teve referências negras na escola. No tema sobre leituras e estudos, embora alguns reconheçam as nuances do racismo, poucos estudam de forma mais aprofundada autores e obras auxiliares na construção de consciência racial.

A maioria dos membros da prole estudou em escolas particulares e ressaltou que o público era majoritariamente de pessoas brancas. No caso dos filhos que estudaram ou migraram para escolas públicas narraram situações de racismo ou de viés racial vivenciadas. Independentemente, se as escolas eram públicas ou privadas, as mães estavam dispostas a investir tempo e esforço para conseguir uma



vaga em uma escola que era considerada muito boa e privilegiavam a busca por boa educação como parte dos projetos de vida construídos para os filhos. Alguns filhos e filhas tiveram em casa algum tipo de preparo racial para estarem nesses espaços escolares, considerados mais elitizados. Porém, algumas filhas vivenciaram situações de tensões raciais em silêncio, pois a vivência não ressoava com o letramento racial no âmbito familiar, pois não existia. Essas tensões corroboram estudos de Hordge-Freeman (2019) sobre fluência racial, como habilidades de compreender e dominar as regras corretas de etiqueta racial nas relações sociais. Endossando os estudos de Barbosa (1983) sobre o preparo da prole ou a falta dele, para os problemas raciais fora da cápsula protetora familiar.

O fato de não ter letramento racial familiar, coloca as relações raciais em lugar de impotência, pois as situações de violência racial (simbólica) ocorridas na escola entram no não-dito, podendo ser lidas como fase ou coisa de criança e a resposta dos filhos aos problemas raciais acaba sendo o silêncio. Diante disso, pode-se concluir que tais resultados corroboram os achados apresentados pela análise de conteúdo, endossando a relevância da presente pesquisa e ilustrando, de forma bem precisa, as complexidades das relações sociais para as crianças e adolescentes negros no âmbito escolar que emergiram nas falas dos sujeitos.

## 7. Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi investigar sobre trajetórias de socialização e socialização étnico-racial em famílias negras brasileiras. Para tanto, enfatizou-se as práticas de cuidado das famílias, as crenças parentais e os projetos educativos feitos pelas mães na criação dos filhos/as. Buscou-se, ainda, analisar, de forma mais aprofundada, como as questões raciais eram tratadas, percebidas e vivenciadas pela prole nas relações sociais, enquanto concretizavam os projetos educativos feitos pelos seus cuidadores, no geral as mães, ao longo da socialização deles.

Para tanto, a presente pesquisa foi dividida em três eixos que se articulam e se complementam.

No Eixo 1, foi tratado sobre famílias negras no Brasil, trazendo um panorama desse grupo desde o sistema escravista, de modo a contextualizar seu surgimento em meio a condições sócio históricas específicas até a sua continuidade nos dias atuais. Assim, as famílias negras entrevistadas, representadas pela díade mãe e filho/a, foram contextualizadas, nomeadas e historicizadas. Percorrer esse caminho significou nomear esses sujeitos e o sistema familiar que estão inseridos, de modo a avivar suas histórias de encontros e desencontros dentro do sistema social brasileiro estruturado no racismo. Explorou-se, com isso, as estratégias utilizadas por essas famílias para resistir e proteger-se ao longo do tempo.

Além disso, na análise e discussão dos resultados foram apresentadas as histórias individuais de cada família participante no estudo, permitindo uma compreensão do ciclo vital, incluindo eventos como gravidez, casamento, morte e os estressores enfrentados ao longo de suas trajetórias familiares. As famílias negras desta pesquisa reconheceram o impacto do racismo em suas vidas, valorizando a busca por educação de qualidade como uma saída possível de mitigação das desigualdades. Nas famílias em que as mães participantes se tornaram mães ainda na adolescência, há uma compressão nas etapas do ciclo vital, com avós ou irmãs assumindo papéis diferenciados. Isso gerou amalgamento nas diferentes gerações e sobrecarga das responsabilidades nas avós, resultando em estresse nas relações familiares. A fragilidade da rede de apoio, ausência paterna e conflitos também surgiram e foram considerados fatores estressores. No geral, mesmo em famílias casadas, a figura paterna atuou mais como provedora do que

participativa, com as mães e outras mulheres assumindo a responsabilidade principal pelos cuidados com a prole. Há, na maioria dos relatos colhidos, a ausência paterna ou pais emocionalmente indisponíveis como um fator moderador das relações familiares, com sobrecarga de responsabilidades sobre a figura materna e necessidade de contar mais com a rede de apoio como avós, escola e tias da criança. No geral, os cuidados com a criança acabavam por recair sobre as mães, mulheres negras que precisaram se responsabilizar pelos cuidados financeiros e emocionais da família. Algumas delas relataram sobrecarga devido à ausência paterna, o que acabou por transbordar as responsabilidades nos filhos que precisaram assumir tarefas que ainda não tinham desenvolvido capacidade maturacional.

Ao examinar historicamente as famílias negras neste estudo, foram identificados fatores como a ausência paterna e imobilismo social sugerindo haver ainda resquícios de continuidade historiográfica, comumente marcados por estressores não normativos, descontinuidades, interrupções e traumas. No entanto, as famílias desenvolveram forças resilientes, como os laços de parentesco sólidos, a forte orientação para o trabalho e estudo, a adaptabilidade às regras familiares e a capacidade de responder às necessidades econômicas diante de mudanças abruptas, porém não puderam evitar impactos negativos na renda familiar. Essas forças podem ser consideradas como elementos que fazem parte da cápsula protetora construída pela família negra em torno de seus membros de modo a garantir a sua sobrevivência em meio ao contexto sociocultural inóspito, desde o período escravocrata. Uma dessas forças foi a escolha de boas escolas, o que pode ser interpretado como resistência e possibilidade de mobilidade social através da educação de qualidade.

No Eixo 2 discorre-se sobre trajetórias de socialização e socialização étnico-racial. Nesse eixo, foram apresentadas as trajetórias de socialização dos filhos e a socialização étnico-racial no ambiente familiar e escolar, tendo como foco de análise a infância e a adolescência dos filhos participantes e as questões raciais nessas etapas do desenvolvimento. Assim, pensou-se a trajetória de socialização dentro do contexto social, familiar e escolar, sem perder de vista as complexidades das questões raciais nas relações sociais estabelecidas. Foi feita a análise interfamiliar com o relato dos 20 sujeitos participantes da pesquisa e a análise do

material textual foi realizada utilizando o software IRaMuTeQ. Como resultados da análise destacou-se a representatividade das classes nas nuvens de palavras e na Análise de Similitude, revelando palavras-chave e temas recorrentes nas falas dos entrevistados como jogar, morar, negro e falar, palavras centrais nas classes que emergiram da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e que estão ligadas aos temas que compõe a cápsula protetora e a socialização étnico-racial. As famílias negras, objeto deste estudo, tentaram criar uma cápsula protetora para enfrentar desafios diários, com movimentos de reorganização diante de momentos críticos. A socialização racial ocorreu principalmente em resposta a problemas raciais, com exceções de famílias que estudavam de forma mais aprofundada sobre os temas direcionados para as questões raciais. A resolução de conflitos envolveu estratégias especiais de proteção, como intervenções na escola e mudança de residência. A aquisição da identidade étnica muitas vezes impôs a necessidade de escolher a pacificação, levantando a questão central de como proteger a criança negra em um sistema social despreparado para recebê-la.

No Eixo 3, buscou-se analisar, de forma mais específica, como as questões raciais são tratadas, percebidas e vivenciadas pela prole enquanto realizam os projetos educativos feitos pelos cuidadores, no geral as mães, ao longo da trajetória de socialização. Com isso, procurou-se compreender a forma como as questões raciais atravessaram as relações sociais, as práticas de cuidado e a vida dos jovens entrevistados, norteados caminhos afetivo-sexual, amorosos, amizades, relações familiares e institucionais. Ficou evidente que a busca por uma educação de qualidade é valorizada pelas mães e os filhos seguiram os projetos educativos feitos por elas e contribuíram com opiniões, quando eram acionados. A maioria dos membros da prole estudou em escolas particulares e ressaltou que o público era majoritariamente branco e de classe média e classe média alta. No caso dos entrevistados que estudaram ou migraram para escolas públicas, narraram situações similares vivenciadas. Foi nesse contexto que as relações sociais se estabeleceram e as experiências narradas pelos jovens entrevistados no ambiente escolar ressaltaram a presença de estereótipos raciais e de discriminação, o que contribuiu para a consciência deles da necessidade de enfrentar o racismo. Com o objetivo de ilustrar como os temas se articulavam, utilizou-se o software IRaMuTeQ de forma complementar à análise de conteúdo desse eixo. Assim, os resultados da pesquisa

mostraram que os projetos educativos estão diretamente ligados à escolha da escola dos filhos, especialmente após a escolha da escola, que é a vivência do dia a dia na escola.

Nos sujeitos entrevistados, a tentativa de mobilidade social tem se dado pela via da educação, como, por exemplo, através da escolha de escolas que permitissem que os filhos pudessem ter mais oportunidades na vida adulta, porém foi possível observar pelos relatos dos sujeitos que ainda há uma manutenção das formas de tratamento das crianças negras no ambiente extra lar, especialmente na escola. A maioria dos jovens (filhos/as) entrevistados relatou vivências racistas, preconceituosas e discriminatórias no período da infância e/ ou adolescência em que, em alguns casos, precisaram se posicionar e, em outros, foi preciso acionar instâncias maiores como os pais ou a escola. Tanto as mães quanto a prole completaram o Ensino Médio e a grande maioria possui nível superior, algumas mães possuem pós-graduação e profissão estabelecida. Esse dado é um indicativo da importância da educação para as famílias negras participantes deste estudo e como acreditam na possibilidade de mudança da realidade social através da educação formal.

Com base na literatura apresentada nos eixos 2 e 3, o silêncio sobre as questões raciais e diferenças étnicas não é uma opção na trajetória de socialização e nem para a concretização dos projetos educativos de crianças negras. Pode-se enfatizar a importância da inserção dos cuidadores nos projetos educativos dos filhos, a prática do letramento racial, como possibilidades de promoção de um maior entendimento das questões raciais para a prole, de modo que possam construir estratégias de autodefesa ao longo de sua trajetória de socialização. Assim como as escolas precisam promover uma educação antirracista, colocando em prática as Leis 10.639/03 e 11.645/2008 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. É possível afirmar, ainda, que a cor de pele direciona os tipos de capital, os afetos e as relações, demarcando lugares e forjando subjetividades. A promoção da consciência racial pode auxiliar na mudança de um contexto escolar inóspito, influenciado pelo racismo, para um contexto que dá à criança a possibilidade de se desenvolver com menos tensões e com menos estressores externos. Destaca-se que é preciso ter um olhar racializado para as dinâmicas das famílias negras, pois possuem especificidades que o fator racial impõe, direcionando as trajetórias de

desenvolvimento e o ciclo vital individual e familiar. O olhar universal para esses sujeitos pode ser patologizante, intensificando ainda mais as tensões e promovendo adoecimentos emocionais diversos.

Conclui-se assim, que os três eixos conversam entre si, estabelecendo conexão entre escolha da escola, relações sociais e questões raciais que envolvem cor de pele, racismo e relações raciais. Essas conexões têm a ver com socialização, raça e etnia, sendo o fator étnico-racial uma das especificidades da trajetória de socialização de crianças negras, exigindo do contexto familiar a construção de recursos especiais para proteger a prole. Faz-se necessária a realização de outras pesquisas considerando a diversidade das temáticas encontradas nos eixos deste estudo.

O presente trabalho foi atravessado por múltiplas variáveis que envolveram contextos e situações que necessitam ser aprofundadas como, por exemplo, compreender o lugar da figura paterna, a rede de apoio majoritariamente feminina, *matrigestão*, a dificuldade de manejo da escola perante situações racistas.

Apesar de contribuir para a literatura de famílias negras e pesquisas sobre socialização e socialização racial de crianças e adolescentes negros, o estudo tem limitações e necessita ser ampliado e aprofundado para melhor compreensão dessas características no contexto cultural em que se desenvolvem crianças e adolescentes negros. Uma de suas limitações é a quantidade de participantes, apenas 10 famílias (compondo 20 sujeitos), sendo um número muito pequeno diante da dimensão do número de famílias negras nos centros urbanos brasileiros. O fator geográfico também pode ser interpretado como limitação, uma vez que os sujeitos residem em regiões distintas do Brasil, pulverizando a amostra, sendo necessário realizar pesquisas em contextos mais homogêneos (regionais ou estaduais, por exemplo). Além disso, sugere-se utilizar em futuros estudos, outras ferramentas metodológicas válidas e consistentes, que permitam outras análises mais aprofundadas, sendo uma possibilidade a publicação de dossiês temáticos, para produção de conhecimento e divulgação científica.

Contudo, esta pesquisa oferece valiosas contribuições para as áreas de psicologia clínica, quando oferta conteúdos relevantes para se pensar as complexidades das dinâmicas das famílias negras, o que pode auxiliar na

construção de ferramentas para a intervenção na clínica com famílias negras, ampliando as possibilidades de abordagens de atendimento para esse núcleo no contexto brasileiro. É possível a construção de ferramentas que visam realizar treinamento para a socialização étnico-racial no âmbito familiar e escolar de modo a facilitar a intervenção e a promoção de letramento racial nesses espaços. Este estudo possui colaborações importantes para a área de psicologia social, ao apresentar o contexto e os fatores interseccionais atrelados às relações sociais e étnico-raciais construídas desde a infância. Contribui para a área de psicologia do desenvolvimento, ao apresentar os acontecimentos e as vivências dos jovens negros nas diferentes etapas do desenvolvimento, desde os cuidados primários no âmbito familiar à construção dos projetos educativos adequados às diferentes fases. E, também, oferece contribuições importantes para a psicologia da educação, trazendo para o debate o papel da escola na socialização étnico-racial de indivíduos negros em processo de desenvolvimento. Apresenta referências importantes para a elaboração de protocolos de atenção antirracista direcionados para a infância e para a adolescência negra. E ainda, mostra resultados que podem ser utilizados como orientação para clínicos que atendam indivíduos negros. Além disso, esses achados podem servir como referência para a construção de ferramentas teórico-práticas de intervenção, visando a promoção da saúde e bem-estar emocional desse grupo. Este trabalho contribui para endossar a urgência da promoção da consciência racial, engajamento antirracista através de letramento racial como ações imprescindíveis para a mudança desse contexto inóspito, influenciado pelo racismo, para um contexto que dá à criança e ao adolescente a possibilidade de se desenvolver em ambientes com menos tensões e com menos estressores externos.

## 8. Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. & OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A.S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidades: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In **Cadernos de pesquisa**, n. 93, 1995, p.12-2

AGÊNCIA BRASIL. **Famílias chefiadas por pessoas negras são mais atingidas pela fome: Falta de comida é ligada à discriminação racial**. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/familias-chefiadas-por-pessoas-negras-sao-mais-atingidas-pela-fome>>. Acesso em abril de 2023.

ALMEIDA, D. S. **Maioria minorizada: subvertendo a ideia de minoria atribuída à população negra**. Revista Espaço Acadêmico, 21(230), (pp.393-395). 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60030>>. Acesso em agosto de 2023.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVARENGA, P.; OLIVEIRA, J. M. DE; LINS, T. D. DE. (2018). Reflexões sobre a parentalidade no contexto de vulnerabilidade social no Brasil. In Seidl-de Moura, M. L.; Mendes, D. M. L. F.; Pessoa, L. F. (Org.). **Parentalidade: Diferentes Perspectivas, Evidências e Experiências**. Curitiba: Appris.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2020**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 14, 2020. ISSN 1983-7364.

BANDEIRA, T. A.; MOURA, M. L. S.; VIEIRA, M. L. Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. **Journal of Human Growth and Development**, 19(3), (pp.445-456). 2009 Recuperado em 25 de junho de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822009000300010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822009000300010&lng=pt&tlng=pt).

BANDEIRA, T. T. A. Investimento e crenças parentais. In.: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PESSÔA, L. F. (org.). **Interação Social e Desenvolvimento**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

BARBOSA, I. M. F. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 63, p. 63, 1987.

BARBOSA, I. M. F. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas**. São Paulo: FFLCH/ USP. (Antropologia 5). 1983.

BARDIN, L. (2016). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.



BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. 2 vols. São Paulo: Pioneira, Edusp, 1971, vol. I, pp. 87-8. Trad. de Les religions africaines au Brésil: vers une sociologie des interpenétrations de civilisations. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. Em: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

BOTELHO D. M. Educadores e relações raciais. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 9(2), 23-32, 1999.

BOYKIN, A. W., & TOMS, F. D. (1985). **Black child socialization: A conceptual framework**. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 33–51). Newbury Park, CA: Sage.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 18 de janeiro. 2023>. Acesso em março de 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRITO, A. E. C. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, 15 (2), p.74-102, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMARGO, B. & JUSTOS, A. M. (2013). **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, vl. 21(2), p. 513-518.

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012

\_\_\_\_\_. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 9 (2), 33-45, 1999.

CHAGAS, R. S. **A união faz a força: expressões do mito familiar em famílias negras**. São Paulo: Intermeios. 2014.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, 1, 139–167. Retrieved from <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=41052&context=14uclf>. 1989.

DAVIS TRIBBLE, B. L.; ALLEN, S. H.; HART, J. R.; FRANÇOIS, T. S. & SMITH-BYNUM, M. A. “No [Right] Way to Be a Black Woman”: Exploring Gendered Racial Socialization Among Black Women. *Psychology of Women Quarterly* 1-17. 2019. Article reuse guidelines: [sagepub.com/journals-permissions](https://sagepub.com/journals-permissions) DOI: 10.1177/0361684318825439 [journals.sagepub.com/home/pwq](https://journals.sagepub.com/home/pwq).

DE FRANÇA K., R.; CONSALTER, Z. M. Breve estudo sobre o status das famílias negras no Brasil/Brief study on the status of black families in **Brazil**. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 29304-29315, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-088>

DO ROSÁRIO CORRÊA, A. M.; DOS SANTOS, R. A. & PACHECO, A. S. Crianças negras e estudos culturais: o estado da arte em periódicos brasileiros (2010-2020). **Revista Brasileira De Pós-Graduação**, 18(39), 1–27. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v18i39.1863>

DOS SANTOS, S. B. Famílias negras: uma perspectiva sobre raça, gênero e educação. **Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/4740> Acesso em: 11 dez. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F., 1920-1995. **A integração do negro na sociedade de classes**: (o legado da “raça branca”), volume 1 / Florestan Fernandes; prefácio Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. – 5. ed. – São Paulo: Globo, 2008. (Obras reunidas de Florestan Fernandes).

FLORENTINO, M.; GOÉS, R. J. **A paz nas senzalas**: Famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, C. 1790-C. 1850. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FRANÇA, D. X. de; SILVA, K. da C. **A Psicologia Social do Desenvolvimento nas Relações Raciais e Racismo**. São Paulo: Blucher, 2021.

FRAZIER, E. F. **The Negro Family in Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press, 1932.

\_\_\_\_\_. **The Negro Family in the United States**. Chicago: University of Chicago Press, 1939.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: editora global. 1933/2006.

FU-KIAU, K.K.B & LUKONDO-WAMBA, A.M. Kindezi. A Arte Kongo de Cuidar de Crianças. Traduzido por Mô Maie. **Terreiro de Griôs** (Revista Eletrônica), 2017.

GENOVESE, E. D. **Roll, Jordan, Roll: The World the Slaves Made**. Nova York: Pantheon Books (Random House), 1974.

GIACOMINI, S. M. **A alma da festa. Família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro – o Renascença Clube**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: Zahar. 1975.

GOMES, L. **Escravidão – Vol. 1 – Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Globo Livros. Edição do Kindle. 2019.

GOMES, L.N. & ARAÚJO, M. (orgs.). **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GREENWOOD, B. N.; HARDEMAN, R. R; HUANG, L. & SOJOURNER, A. **Physician–patient racial concordance and disparities in birthing mortality for newborns**. 2020. 117 (35) 21194-21200. Disponível em: <<https://doi.org/10.1073/pnas.1913405117>>. Acesso em abril de 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, no 2001, ( 61), 147-162. 2001.

GUTMAN, H. G. **The Black Family in Slavery and Freedom, 1750-1925**. Nova York: Pantheon, 1976.

HARKNESS, S., & SUPER, C. M. **Developmental niche**: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38, 219-226. 1994.

HILL, R. A. (1972). **The Strengths of Black Families**. New York: Emerson Hall.

HINES, M. P. O ciclo de vida familiar nas famílias negras pobres. Em: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. & cols. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HORDGE-FREEMAN, E. A cor do amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras. **Trad. Victor Hugo Kebbe**. São Paulo: EdUFSCar, 2019.

HOUAISS; V. **Historicizar é a ação de historiar: fazer o relato histórico de narrar, contar um fato**, p. 1029, 2009.

HUGHES, D., RODRIGUEZ, J., SMITH, EP, JOHNSON, D. J, STEVENSON, H. C, & SPICER, P. **Parents' ethnic-racial socialization practices**: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42, 747-770. doi:10.1037/0012-1649.42.5.747. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf)>. Acesso em julho de 2023

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultado do universo**. Rio de Janeiro, 2023.

IMBER-BLACK, E. **Transições idiossincráticas de ciclo de vida e rituais terapêuticos**. Em: CARTER & MCGOLDRICK. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KAPLOWITZ, M.D.; HADLOCK, T.D.; LEVINE, R. **A comparison of We and mail survey response rates**. *Public Opinion Quarterly*, Oxford, n.68, p. 94-101, 2004.

KELLER, H. & ECKENSBERGER, L. H. **Kultur und Entwicklung**. In: Keller, H. (ed.). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern, Huber Verlag, 1998. p. 57-96.

KELLER, H. Diferentes Caminhos de Socialização até a Adolescência. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 8(1/2), 1998.

KNIGHT, G. P., BERNAL, M. E., GARZA, C. A., COTA, M. K., & OCAMPO, K. A. **Family socialization and the ethnic identity of MexicanAmerican children**. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 99–114. 1993.

KOSTER, H. **Viagens ao nordeste do Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1942. p. 482.

LACERDA N. ; SOUZA, M. D. **Racismo e infância: Brasil falha em proteger crianças e jovens pretos**. *Brasil de fato*, 25 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/25/racismo-e-infancia-brasil-falha-em-proteger-suas-criancas-e-jovens-pretos>>. Acesso em setembro de 2023.

LIPSCHÜTZ, A. **El indoamericanismo y el problema racial en las Américas**. Santiago: Nascimento, 1944.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo, Ícone, 1990.

MACHADO, L., GORZIZA, A. & BUONO, R. **A cada 10 mulheres chefes de família no brasil, 6 são negras**. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/nova-familia-brasileira/>>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

MAIA, S. K., & ZAMORA, N. H. M. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, 30(2), 265-286, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0030n02A04>

MARTINS, E. & CANDIDO, R. M. **Práticas educativas de famílias negras e relações étnico-raciais: uma experiência em formação de professores**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 690–709, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i3.8638937. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638937> Acesso em: 5 jan. 2024.

MATOS, P. M. & FRANÇA, D. X. de. **Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78243, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78243>.

MELO, J. S. **A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888)**. 2016. – Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_hist\\_unespar-paranavai\\_josecarlosparra.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unespar-paranavai_josecarlosparra.pdf)

MORRISON, T. Deus ajude essa criança. **Tradução José Rubens Siqueira** – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras. 2018

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva. 1988/ 2019.

MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996, p.141-145.

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente - significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.

OU, Y.-S., & MCADOO, H. P. (1993). **Socialization of Chinese American children**. In H. P. McAdoo (Ed.), *Family ethnicity: Strength in diversity* (pp. 245–270). Thousand Oaks, CA: Sage.

OZÓRIO, C. D; PESSÔA, L. F. **Famílias negras e socialização étnico-racial**. Disponível em: Promoção de saúde e desenvolvimentos em abordagens e contextos distintos [recurso eletrônico]. Organização Luciana Fontes Pessoa. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2023.

\_\_\_\_\_. **Projetos educativos, crianças negras e socialização: quais diálogos são possíveis?** Dignidade Re-Vista, v.8, n.13, nov 2021.

OZÓRIO, C. D. FÉRES-CARNEIRO, T. & MAGALHÃES, A. S. **Casamento dos pais e conjugalidade dos filhos: do modelo tradicional ao contemporâneo**. Pensando famílias, 21(1), 20-32, 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2017000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em maio de 2023.

PACHECO, A. C. L. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2008).

PEREIRA, J, B, B. **Acriança negra: identidade étnica e socialização**. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, 1987, p. 41-45.

\_\_\_\_\_. **Cor, Profissão e Mobilidade: O Negro e o Rádio de São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001.

PESSÔA, L. A fala materna e o desenvolvimento da linguagem inicial. In: PESSÔA, L. F.; MENDES, D. M. L. F. e SEIDL-DE-MOURA-de-Moura, M. L. (Orgs.). **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris. 2018.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Appris. 2018.

PETERS, M. F. **Racial socialization of young Black children**. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 159–173). Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

\_\_\_\_\_. **Racial socialization of young Black children.** In H. P. McAdoo (Ed.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (2nd ed., pp. 57–72). Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINHO, O. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNADINO-COSTA, J., MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Cultura Negra e Identidades.

PINHO, V. A. de; SANTOS, S. L. dos. Um Estudo Sobre Crianças Negras no Contexto da Educação Infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 81–98, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3964>> Acesso em: 5 jan. 2024>. Acesso em novembro de 2023.

PORTAL GELEDÉS. **Significado dos nomes próprios africanos**, 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>>. Acesso em novembro de 2023.

QUINTANA, S. M., & VERA, E. M. (1999). **Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization.** *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 387–404.

REDE PENSSAN. **2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil.** Disponível em: <<https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/2022>>. Acesso em novembro de 2023.

RIBAS JR., R. C.; MOURA, M. L. S. ; BORNSTEIN, M. H.. Cognições maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 104-113, abr. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412822007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822007000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 16 jan. 2024.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência** (2ª.ed.). São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo. 2015.

SAMARA, E. de M. **A família negra no Brasil.** R. História, São Paulo, 120, p.27-44, jan/jul. 1989.

\_\_\_\_\_. **A história da família no Brasil.** Em: *Família e grupos de convívio.* Rev. Bras. de História, São Paulo, v.9, n.17, p.07-35, set.88/fev.89.

SANSONE, L., *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Trad. de Vera Ribeiro, Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V.; GONÇALVES, M. M. **Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivização na Constituição do Sujeito**. Odeere (UESB), v. 2, n. 4, p. 61-83, dez 2017.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PESSÔA, L. F. (org.). **Interação Social e Desenvolvimento**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SEIXAS, A. A. A; MOTA, A; ZILBREMAN, M. L. **A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico**. 2009.

SLENES, R. W. **Entrevista para folha de SP. 2009**. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2009/01/negros-usaram-familia-contras-escravido.html>>. Acesso em novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Na senzala uma flor: Esperanças e recordações na formação da família escrava**. 2 ed. Corrig. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOUZA, C. A. S. **A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**, 2008, 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Y. C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPENCER, M. B. **Children’s cultural values and parental child rearing strategies**. *Developmental Review*, 3, 351–370. 1983.

SPENCER, M. B., & MARKSTROM-ADAMS, C. **Identity processes among racial and ethnic minority children in America**. *Child Development*, 61, 290–310. 1990.

STANLEY M. E. **Slavery: a problem in american institutional and intellectual life**. 3 ed. rev. Chicago: University of Chicago Press, 1976 [1959].



TATUM, B. D. (1987). **Assimilation blues: Black families in a White community**. Westport, CT: Greenwood Press.

THORNTON, M. C. **Indigenous resources and strategies of resistance: Informal caregiving and racial socialization in Black communities**. In H. I. McCubbin, E. A. Thompson, A. I. Thompson, & J. A. Futrell (Eds.), *Resiliency in African-American families* (pp. 49–66). Thousand Oaks, CA: Sage. 1998.

TWINE, F. W. Um lado branco da Grã-Bretanha negra: O conceito de alfabetização racial, 2004. **Estudos Étnicos e Raciais**, 27:6, 878-907, DOI:10.1080/0141987042000268512

UNICEF. **Valorizar as diferenças na infância é cultivar igualdades**. 2010. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O\\_impacto\\_do\\_racismo\\_na\\_infancia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf)>. Acesso em agosto de 2023.

VALENTIM, S. dos S. **Crianças escravas no Brasil Colonial**. 2023. Educação Em Revista, 6(11). Recuperado de disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42657>>. Acesso em novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Crianças escravas no Brasil Colonial**. Educ. Rev. [online]. 1990, n.11, pp.30-38. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n11/n11a04.pdf>>. Acesso em junho de 2023.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WAGNER, A., TRONCO, C. B., GONÇALVES, J. S., DEMARCHI, K. A., & LEVANDOWSKI, D. C. (2012) Projetos para os filhos e estratégias de socialização: a perspectiva de pais e mães. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.1, p.122-129, 2012.

WALKER, A. **In search of our mothers' gardens**. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WALSH, F. **Processos Normativos da Família: Diversidade e Complexidade**. São Paulo: Artmed. 2016.

WINNICOTT, D. W. (1958). **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: F Alves, 1993.

\_\_\_\_\_. **O brincar e a cultura** (1968). In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. Explorações psicanalíticas: *D. W. Winnicott*. Tradução: José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

## **9. Anexos**

### **ANEXO 1**

#### **Roteiro da Entrevista**

*Para as mães entrevistadas*

#### **TÓPICO 1 (Eixo temático 1) – Infância e Adolescência**

- 1 - Cuidados maternos nos primeiros anos de vida (Quem era o principal cuidador/ Tinha rede de apoio? Quais eram as principais preocupações? Como e quais eram as formas de cuidado? Como era o dia a dia de vocês?)
- 2 – Projetos educativos (Quais critérios foram utilizados para a escolha da escola ou creche?)
- 3 – Autonomia (o que a criança podia ou não fazer?)
- 4 – Como eram estabelecidos as regras e os limites?
- 5 – Havia conflitos? Como eram resolvidos?
- 6 – Como foi a construção das relações sociais (fazer amigos/ grupos de iguais/ escola/ familiares) do seu filho/a?

#### **TÓPICO 2 (Eixo Temático 2) – Questões raciais**

- 1– Como foi para você criar uma criança negra?
- 2 – A cor de pele de seu filho interferiu no projeto educativo? Como?
- 3 – Ele sofreu algum tipo de racismo? Como foi?
- 4 - Vocês fazem leituras e estudos sobre questões raciais no ambiente familiar?
- 5 – Gostaria de dizer mais alguma coisa?

#### **Roteiro da Entrevista**

*Para os/as filhos/as entrevistados*

#### **TÓPICO 1 (eixo temático 1) –**

*Infância*

- 1 - Cuidados maternos nos primeiros anos de vida (Quem era o principal cuidador/ Tinha rede de apoio? Quais eram as principais preocupações? Como e quais eram as formas de cuidado? Como era o dia a dia de vocês?)
- 2 – Como foi a escolha da escola ou creche? Você participou?

3 – O que você podia ou não fazer?

4 – Como eram estabelecidos as regras e os limites?

5 – Havia conflitos? Como eram resolvidos?

#### *Adolescência*

1. Teve relações amorosas na adolescência? Como foram?
2. Participava das festas dos amigos, matinês etc? Como eram?
3. Quais foram as vivências/ experiências na escola? Como eram?
4. Como era o relacionamento com os pais?

#### **TÓPICO 2 – Questões raciais**

1. Como se descobriu negro/a?
2. Como foi viver essas experiências (infância e adolescência) sendo negro/a?
3. Sofreu algum tipo de racismo? Quais?
4. Você faz leituras e estudos sobre questões raciais? Onde são tratadas (no ambiente familiar ou em algum grupo/ coletivo/ faculdade etc.)?

## ANEXO 2

### Formulário Sóciodemográfico

Sexo/ Gênero/ Orientação Sexual:

*Masculino* ( )      *Feminino* ( )      *Outro* ( ) \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade/ Estado: \_\_\_\_\_

Número de Filhos: \_\_\_\_\_

Estado Civil da mãe ou cuidadora participante:

\_\_\_\_\_

Estado Civil do/a filho/a do/a participante:

\_\_\_\_\_

### Configuração Familiar:

- 1 - Nuclear/ Casada (vivendo na mesma casa que o parceiro/a) ( )
- 2 - Separada (não morando junto, porém ambos os parceiros são responsáveis pela criança) ( )
- 3 – Monoparental/ Uniparental (cuida sozinha do filho/a) ( )
- 4 – Recasada (separou e casou-se novamente) ( )
- 5 - Outra ( ) \_\_\_\_\_

### Nível de Escolaridade:

*Analfabeto (a)* ( )

*Ensino Fundamental Incompleto* ( )      *Completo* ( )

*Ensino Médio: Incompleto* ( )      *Completo* ( )

*Ensino Superior Incompleto* ( )      *Completo* ( )

*Pós-graduação Incompleto* ( )      *Completo* ( )

Profissão/Situação

Laboral: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ filhos:

\_\_\_\_\_

Caso tenha mais de um filho/a, coloque-os por ordem de idade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

**Sexo/ gênero/ orientação sexual do (a) filho (a) que está participando deste estudo:**

*Masculino* ( )

*Feminino* ( )

*Outro* ( )

Idade do filho (a) que está participando deste estudo:

---

**Nível de Escolaridade do filho/a que está participando deste estudo:**

*Analfabeto (a)* ( )

*Ensino Fundamental Incompleto* ( )

*Completo* ( )

*Ensino Médio: Incompleto* ( )

*Completo* ( )

*Ensino Superior Incompleto* ( )

*Completo* ( )

*Pós-graduação Incompleto* ( )

*Completo* ( )

**Profissão/Situação Laboral (do filho):**

---

**Raça/ cor/ etnia da mãe ou cuidadora participante (como você se autodeclara):**

*Branca* ( )

*Preta* ( )

*Parda* ( )

*Indígena* ( )

*Amarela* ( )

*Sem declaração* ( )

**Raça/ cor/ etnia do (a) filho (a) que irá participar da pesquisa (como você o/a considera):**

*Branca* ( )

*Preta* ( )

*Parda* ( )

*Indígena* ( )

*Amarela* ( )

*Sem declaração* ( )

Outra informação que considere relevante:

---



---



---



---



---

## ANEXO 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Mães**

**Instituição:** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**Título da pesquisa:** Famílias negras e inter-raciais: pensando trajetórias de socialização de crianças afrodescendentes

**Pesquisador:** Claudina Damascena Ozório

Email: cdozorio@gmail.com      Telefone: (21) 99296-3831

**Orientadora:** Luciana Fontes Pessoa

Email: luciana\_pessoa@puc-rio.br

#### \* 1. PREZADO (A)

Gostaríamos de convidá-la a participar de uma pesquisa com mães (que tenha filho/a (s) negro/a (s)) e com seus filhos/as, jovens negros, maiores de 18 anos, que estamos realizando em todo o território brasileiro. O objetivo é conhecer a trajetória de socialização de seus filhos negros, quando ainda eram crianças. Essa pesquisa visa compreender, de forma mais ampla, como ocorre a trajetória de socialização nas famílias negras e inter-raciais brasileiras, tendo como foco principal a busca por informações sobre como foi a trajetória de desenvolvimento do/a filho/a. Para tanto, a entrevista será realizada com você (mãe ou cuidadora) e com o seu filho/a negro/a, em momentos distintos, buscando compreender a percepção de ambos sobre a trajetória do filho/a.

A responsável por esta pesquisa é Claudina Damascena Ozório, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-RIO, orientada da Profª Drª Luciana Fontes Pessoa (PUC - Rio).

Ressaltamos que a sua participação será voluntária, que a entrevista acontecerá em ambiente virtual, e que você é livre para interromper quando assim desejar. Caso tenha interesse em saber os resultados da investigação, ou para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, poderá fazer contato através do e-mail: cdozorio@gmail.com.

Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá dano algum. Não será pago nenhum valor pela sua participação. Informamos também que esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes. No entanto, se você ficar mobilizado com alguma questão, o pesquisador estará disponível nos contatos mencionados. Além disso, contamos com uma rede de apoio de profissionais engajados nos estudos das relações raciais, para os quais podemos encaminhá-lo/a, caso seja necessário. O estudo do tema pesquisado é de grande relevância para refletir sobre o bem-estar das famílias negras e a partir disso, construir estratégias de promoção de saúde para esse grupo, principalmente na área da Psicologia Clínica. Sua colaboração será fundamental. Garantimos o sigilo, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a proteção das imagens.

Esclarecemos ser necessária a assinatura desse termo em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra em posse da pesquisadora. Os documentos da pesquisa ficarão arquivados sob guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos.

Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEP-PUC-Rio), no endereço Rua Marquês de São Vicente, 225, Rio de Janeiro - RJ, número de telefone: (021) 3527-1618.

Concordando com este termo de consentimento você autoriza o pesquisador a utilizar os dados coletados em ensino, pesquisa e publicação, estando a sua identidade preservada.

☐ Concordo com o termo de consentimento

## ANEXO 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Filhos/as**

**Instituição:** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**Título da pesquisa:** Famílias negras e inter-raciais: pensando trajetórias de socialização de crianças afrodescendentes

**Pesquisador:** Claudina Damascena Ozório

Email: cdozorio@gmail.com      Telefone: (21) 99296-3831

**Orientadora:** Luciana Fontes Pessôa

Email: luciana\_pessoa@puc-rio.br

#### \* 1. PREZADO (A)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de uma pesquisa com mães (que tenha filho/a (s) negro/a (s)) e com seus filhos/as, jovens negros, maiores de 18 anos, que estamos realizando em todo o território brasileiro. O objetivo é conhecer a trajetória de socialização de seus filhos negros, quando ainda eram crianças. Essa pesquisa visa compreender, de forma mais ampla, como ocorre a trajetória de socialização nas famílias negras e inter-raciais brasileiras, tendo como foco principal a busca por informações sobre como foi a trajetória de desenvolvimento do/a filho/a. Para tanto, a entrevista será realizada com você (filho/a) e com a sua mãe ou cuidadora, em momentos distintos, buscando compreender a percepção de ambos sobre a sua trajetória (filho/a).

A responsável por esta pesquisa é Claudina Damascena Ozório, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-RIO, orientada da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Fontes Pessôa (PUC- Rio).

Ressaltamos que a sua participação será voluntária, que a entrevista acontecerá em ambiente virtual, e que você é livre para interromper quando assim desejar. Caso tenha interesse em saber os resultados da investigação, ou para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, poderá fazer contato através do e-mail: cdozorio@gmail.com.



Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá dano algum. Não será pago nenhum valor pela sua participação. Informamos também que esta pesquisa oferece riscos mínimos. No entanto, se você ficar mobilizado com alguma questão, o pesquisador estará disponível nos contatos mencionados. Além disso, contamos com uma rede de apoio de profissionais engajados nos estudos das relações raciais e caso necessário, os quais podemos encaminhá-lo/a. O estudo do tema pesquisado é de grande relevância para refletir sobre o bem-estar das famílias negras e a partir disso construir estratégias de promoção de saúde para esse grupo, principalmente na área da Psicologia Clínica. Sua colaboração será fundamental. Garantimos o sigilo, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a proteção das imagens.

Esclarecemos ser necessária a assinatura desse termo em duas vias, sendo que uma ficará de posse do participante e a outra do pesquisador. Os documentos da pesquisa ficarão sob guarda do pesquisador pelo período de cinco anos.

Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEP-PUC-Rio), no endereço Rua Marquês de São Vicente, 225, Rio de Janeiro - RJ, número de telefone: (021) 3527-1618.

Concordando com este termo de consentimento você autoriza o pesquisador a utilizar os dados coletados em ensino, pesquisa e publicação, estando a sua identidade preservada.

☐ Concordo com o termo de consentimento

## ANEXO 5

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO

#### Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 13-2022 – Protocolo 13-2022

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** "Famílias negras e inter-raciais pensando trajetórias de socialização de crianças afro descendentes" (Departamento de Psicologia da PUC-Rio)

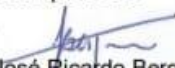
**Autora:** Claudina Damascena Ozório (Doutoranda do Departamento de Psicologia da PUC-Rio)


**Orientadora:** Luciana Fontes Pessoa (Professora do Departamento de Psicologia da PUC-Rio)

**Apresentação:** A pesquisa visa investigar as trajetórias de socialização de crianças negras. Prevê abordar mães brasileiras (brancas ou negras) e seus filhos/as (negros/as ou pardas) com idade a partir de 18 anos, membros de famílias nucleares (configuração casada) com nível socioeconômico médio/alto da sociedade brasileira. Os participantes serão recrutados nas mídias sociais como: Facebook, Instagram, WhatsApp e e-mail em território nacional. Utilizará na pesquisa, entrevista semiestruturada via plataforma Zoom e formulário sociodemográfico. A análise dos dados é trabalhada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016) e também pelo software RaMuTeQ. Conta com fundamentação teórica sobre os temas relacionados ao estudo.

**Aspectos éticos:** O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo, o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado.

  
Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

  
Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 4 de março de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900  
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618  
e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)