

RACISMO E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CONTEXTO ESCOLARES¹

**Cássio Manuel Baêta Mendes²
Gisely Pereira Botega³**

Resumo: O presente artigo teve como objetivo analisar a perspectiva das crianças negras sobre o racismo no contexto escolar. Como método, o procedimento de coleta de dados foi efetivado a partir de um levantamento bibliográfico, a análise aconteceu através da perspectiva da análise de práticas de discursivas de Spink e Medrado (2000). Como critério de seleção dos artigos utilizou-se pesquisas de campo em que as crianças negras fossem mencionadas, como sujeitas e protagonistas do estudo. Nesse percurso, foram selecionados dez artigos científicos que dialogam diretamente com a temática, publicados no campo do conhecimento da Psicologia e da Educação. Como resultado, observa-se a escassez de produção desenvolvida pela ciência psicológica acerca do tema. Com a insuficiência de pesquisas no campo da *Psi*, em vista de dar continuidade às investigações, o pesquisador fez conexões com a Educação, a qual encontrou maior número de pesquisas publicadas. A partir das falas das crianças negras escutadas pelas/os pesquisadoras/os dos artigos, observa-se que o contexto escolar imbuído pela ideologia do branqueamento produziu no imaginário dessas crianças a negação da sua beleza e cor. Contudo, como possibilidade de resistência e representatividade das crianças negras nos contextos escolares, as pesquisas apontam a educação antirracista, interrogando a Psicologia como Ciência e Profissão e propondo uma prática de ensino que reafirme a cultura, a identidade, as produções e a existência das crianças negras nos livros, nos vídeos, nos cartazes, nos painéis, nos brinquedos, enfim, em todos os espaços da escola.

Palavras-chaves: Racismo; Escola; Crianças Negras; Pesquisas com Crianças.

1. Introdução

“Da descoberta de si a luta antirracista.” Começo essa escrita com poesia, com leveza, com infância, falando da minha criança. E quando era criança brincava na rua, sem amargura. Descia a ladeira embalado de bicicleta, caía e os joelhos machucava, mas mesmo assim, a brincadeira continuava. Demorei aprender a ler, mas nunca esqueço da professora Fátima que compartilhou comigo o seu saber. Na minha adultice demorei ingressar na Universidade, pois, para mim foram diferentes as oportunidades. Durante a graduação em Psicologia, comecei em pensar em raça e sem fazer pirraça, me declaro negro. Então, identificado com minha cor, luto por práticas antirracistas, onde a negritude esteja representada em proporcionalidade, em todos os espaços da sociedade.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL, 2020.

² Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, e-mail: mendes.cassio@unisul.br

³ Doutora em Psicologia- UFSC. Professora Titular na Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul.

1.1 Criança e infância negra

Para abertura deste trabalho, destaca-se a importante pesquisa desenvolvida por Jovino (2008) que analisou por meio de fotos e imagens as crianças negras no século XIX, inspirado nos estudos do historiador Ariès (1981) e Schwarcz (2001). A pesquisa utilizou como recorte a infância escrava e de algumas das modalidades de existência das crianças produzidas e permitidas pelo regime escravista, com base na bibliografia levantada e nas gravuras de Debret.

Nas fotos individuais foram registradas doze meninas negras, que se encontra bem vestidas e penteadas, nota-se o cabelo como uma marca cultural negra, que, na maioria dos casos, se apresentava escondido, acomodado, civilizadamente ajustado ou simplesmente adequada ao padrão estético ocidental. Quanto aos meninos negros, o estudo analisou sete fotos individuais, assim como as meninas também estavam trajados como adultos. Muitos deles usam paletó e gravata. Os cabelos aparecem cortados ou bem penteados como o das meninas (JOVINO, 2008).

De acordo com Jovino (2008), as imagens feitas por Debret, demonstram um dos sinais perceptíveis da infância negra é a experiência ligada ao trabalho e à escravidão. Além do tamanho, crianças e adultos também se diferenciam ou se igualam nos tipos de tarefas que realizam. A pesquisa ainda menciona que não tinham idade para realizar trabalhos, as crianças pequenas, por exemplo, estão às costas de suas mães para que estas tenham as mãos livres para os afazeres. Mesmo considerando que essa seja uma prática cultural de tradição africana e também indígena, na escravidão ela ganha outro contexto. Ao tomarmos a infância como experiência, constatamos que a maior vivência da criança negra está relacionada ao mundo do trabalho. Dito isto, o pesquisador faz a seguinte pontuação, se considerarmos a presença de brinquedos ou do brincar como um sinal de infância, esta foi uma imagem quase não vista em relação às crianças negras do século XIX.

Algumas imagens retratam as crianças negras no chão de terreiros de café, das cozinhas e das salas de costuras, sendo vigiadas pelos adultos ou por crianças maiores. Estão ainda nas salas de jantar enquanto negras e negros adultos cuidam da alimentação dos senhores. Alimentam-se com os restos da janta, aprendendo depois dos cinco ou seis anos de idade, a roubar as frutas do jardim ou disputar com pequenos animais domésticos os restos de comida. Portanto, entre a criança escrava, aquela lida em perigo, como as crianças expostas e as nascidas livre de ventre escravos e a lida perigosa, como os moleques que perturbavam a ordem nas ruas das cidades, as práticas escravistas do século XIX produziram a invisibilidade da criança e da

infância negra (JOVINO, 2008).

Davis (2016) no livro “Mulheres, Raça e Classe” faz uma análise sobre a história do processo de escravização nos EUA e, com isso, denuncia que as crianças negras ao nascer eram retiradas de suas mães e vendidas como mercadoria como estratégia do sistema escravagista de não haver laços e vínculos de pertencimentos. Além disso, denuncia também o quanto não há pesquisas que retratam as crianças negras escravizadas nesse período histórico, possivelmente pela dificuldade de acesso aos materiais documentais, já que muitos dos documentos foram destruídos pelos colonizadores. Diferente, por exemplo, dos estudos de Áries (1981) onde o historiador consegue através da iconografia analisar obras de arte (quadros e pinturas), fotografias em túmulos, vestimentas, objetos, etc. das crianças ocidentais. Isso para dizer e afirmar que a categoria infância além de social, histórica e cultural foi e é também racializada (CLÓVIS, 2009).

1.2 Infância e suas interseccionalidades

De acordo, com as reflexões de Queiroz e Passos (*apud*, Kramer, 2006) os autores evidenciam a inexistência totalizante de infância. Para eles, há umas multiplicidades de infâncias, com diferenças de classes sociais, culturais, regionais, diferenças religiosas, de gênero, de idade e de etnias. Ainda levantam o questionamento será se as escolas estão se preocupando com as diferenças, pois, faz parte da educação reconhecer essas diferenças no currículo, enfim, no cotidiano escolar. Em concordância com este pensamento Silva (2013, *apud*, Diaz, et al, 2016) escreve que a infância precisa ser compreendida como uma categoria social, cultural e histórica e que não foi e não é igual em todos os lugares, ainda sobre a diversidade de infâncias, ele acrescenta:

[...] crianças assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas [...] vivem relações sociais, indenitárias e com o ambiente construído e natural de forma diferenciadas, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de ação no mundo, de constituição e expressividade de si, por meio de diferentes linguagens (SILVA, 2013, p.16 *apud*, DIAZ, et al., 2016, p.388).

Referindo-se especificamente às crianças quilombolas, Souza (2015) ressalta que a cultura infantil da qual elas fazem parte denuncia espaços de negação e silenciamento de sua origem étnico-racial. Um deles é a escola. As relações que estas crianças estabelecem com este espaço institucional e instituinte preferem não dizer de si, evitando o confronto com um Outro que não entende sua territorialidade e o contexto histórico-social de sua existência no passado

e no presente. Neste sentido, Cavalleiro (1998, apud, NUNES, 2006) vê a escola como um dos primeiros espaços onde as crianças negras passam pelos primeiros confrontos inter-raciais. Com o discurso de igualdade como intenção, a escola conforme Munanga (1996), torna-se um espaço fértil para que o “racismo silenciado” entre em ação.

De acordo Passos (2009) a questão determinante nas desigualdades educacionais entre negros e brancos teve sua gênese através da instituição da Lei do Ventre Livre, editada em 1.871, que estabeleceu:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600\$000, ou de utilizar -se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos (BRASIL, 1871).

Portanto, essa lei transformou-se em significativo instrumento de orientação ideológica para a estruturação do racismo brasileiro, ou seja, com a proibição do tráfico negreiro, os senhores donos de escravos estavam preocupados com a produção e com o processo de industrialização do Brasil, nesse sentido, as crianças sobre suas tutelas continuavam sendo escravizadas e submetidas a condições subumanas (PASSOS, 2006).

Ainda tratando sobre o processo de subordinação que as crianças negras eram submetidas, torna-se fundamental abordar a situação das meninas negras, primeiro pelo fato de serem crianças, ou seja, a idade/geração aqui surge como mais um eixo de subordinação nas intersecções de gênero e raça, que submetem estas as opressões do sexismo e do racismo (NUNES, 2016). Contudo, é apropriado nesta pesquisa que abordar sobre o racismo com as crianças negras e pobres, a utilização do conceito de interseccionalidade, cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, cuja a mesma define como uma dupla discriminação, ou seja, sistemas de opressões que se cruzam e produzem a sobreposição, neste caso, de raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019).

A psicóloga e teórica negra Grada Kilomba (2019) define tais opressões supracitadas acima como “racismo genderizado”, ou seja, para ela as meninas negras são incluídas em vários discursos que mal interpretam sua realidade. É um discurso de classe no qual “raça” não tem lugar, mas, antes, ocupam um espaço vazio, o chamado “terceiro espaço”, que teve como finalidade a invisibilização e o silenciamento das meninas negras. Portanto, não se pode

entender o gênero e a opressão racial como paralelas, elas se entrelaçam.

No livro “A arte de governar crianças” Rizzini, *et al* (2009) relata que com a utilização da mão-de-obra escrava proveniente da África o escravo era elemento importante para a economia do Brasil Colônia, ou seja, era mais interessante, financeiramente, para os donos das terras importar um escravo que criar e manter uma criança, pois com um ano de trabalho, o escravo pagava seu preço de compra. Por esse motivo as crianças escravizadas morriam com facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e, sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentavam várias outras crianças. Ressalta, também que, o abandono das crianças, escravas ou não, era uma prática bastante frequente até meados do século XIX, mesmo nos países considerados “civilizados”.

Marcilio (1997, apud RIZZINI, 2009) traz, ainda instituições que atendiam aos grupos específicos, de acordo com as prescrições de gênero e étnicas, ou seja, meninos e meninas indígenas ou filhos de escravas e libertas passaram por asilos, casas de educandos, institutos e colégios. Entretanto, os meninos pobres e livres das cidades constituíram o grande alvo da intervenção das políticas de internação. O processo de escravização possibilitou um uso bastante particular do sistema no Brasil: a exposição de filhos de escravas, cujos senhores buscavam receber o pagamento pela sua criação ou quem os criasse, indo posteriormente buscar o pequeno escravo em idade que pudesse ser iniciado nas atividades laborais. Casos de escravização ou comercialização de crianças pardas e negras pelas amas-de-leite também são registrados pela historiografia.

Convém ressaltar outra demarcação da infância construída historicamente, que são as concepções de “criminalização”, “delinquência”, “problema social”, sendo que essa definição se referia, em especial, às crianças pobres e negras. Esta visão surgiu no Brasil, tendo como referência o modelo francês, fazendo com que as crianças fossem recolhidas da sociedade, mascarando a assim a Questão Social e a existência da pobreza (BENEVIDES, *et al*, 2014). Ainda respeito deste olhar o autor transcreve:

[...] “a imagem da criança pobre enquanto abandonado física e moralmente; uma concepção da infância enquanto uma idade que exige cuidados e proteção específicos; as grandes cidades como locus de vadiagem, criminalidade e mendicância; os espaços públicos (ruas, praças, etc.) como espaços da socialização da marginalidade. Por fim, a ideia de que cabe a instituições especializadas a “recuperação” e a formação de uma infância “moralizada”. Recuperando a “infância desvalida”, o Estado contribuiria para a formação de indivíduos úteis à sociedade, futuros bons trabalhadores” (ALVIN; VALLADARES, 1988, p.8, apud, BENEVIDES, *et al*, 2014).

A fim de estabelecer uma nova relação entre o Estado Brasileiro e a Assistência aos

menores, cria-se no Rio de Janeiro, na década de 1920, o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente, como também em 1923 a Fundação do Juizado de Menores. Nesta mesma época é criado o Código de Menores, que tinha o menor como alguém “criminoso” e “delinquente”. Este Código foi criado para regulamentar algumas questões, tais como o trabalho infantil, tutela, pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada (BENEVIDES, *et al*, 2014).

Conforme Benevides *et al* (2014) apenas em 1940 que se retifica o Código de Menores, tornando-se ele um documento com caráter menos punitivo e mais social. Em 1941, percebe-se que havia uma prática excludente e discriminadora, propiciando assim a criação do SAM (Serviço de Assistência ao Menor). O SAM era um órgão do Ministério da Justiça voltado para o adolescente autor do ato infracional e para menor carente e abandonado. Já na década de 60, o SAM passa ser considerado repressivo, desumanizante e conhecido como “Universidade do crime”.

Em contraponto a esta ação, formula-se uma política nacional de atendimento, em 1964, denominada FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), que visava uniformizar e centralizar a política de bem-estar do menor. Em 1979, cria-se o 2º Código de Menores que dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores e em decorrência desta Lei, criam-se as entidades especializadas em âmbito estadual, denominadas FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), tendo como funções básicas a triagem e a observação, o recolhimento e as internações dos menores (BENEVIDES, *et al*, 2014)

Segundo Getúlio (2001, apud, PASSOS, 2012) eram essas instituições, que recebiam os filhos de escravas “livres”. O Governo encaminhava aquelas crianças para um regime de prisão e trabalho forçado, portanto, era o destino de escravos que fossem irregularmente transacionados por seus senhores ou os chamados escravos perdidos em que, após divulgação de terem sido encontrados, não eram reclamados pelos seus respectivos donos.

1.3 Infância: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direitos

Para Souza (2012) a conquista dos direitos sociais no âmbito da infância e adolescência deve-se, sobretudo, aos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1980 no Brasil. Dentre os existentes, o MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, era uma entidade civil, sem fins lucrativos, que de forma autônoma, e composta por educadores, ativistas e colaboradores voluntários, lutavam pela construção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, no período da Ditadura Militar. De acordo com Souza (2012, apud,

Volpi, 2001) o movimento fundamentava-se em princípios da Pedagogia do Oprimido do pedagogo Paulo Freire e das discussões mais avançadas da educação histórico-crítica. Esse processo desenvolveu diferentes metodologias, com o objetivo de colocar em contato essas diversas experiências, promover o intercâmbio de ideias, analisar processos e somar esforços no atendimento a esse público.

Nessa perspectiva, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua tornou-se nacional e passa a ser oficialmente construído em 1985. No ano seguinte, realiza-se o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em que os meninos e meninas puderam pela primeira vez na história do país se dirigir às autoridades brasileiras e à imprensa dizendo: “nós somos violentados, nós queremos ser ouvidos”. Portanto, o MNMMR contribuiu significativamente para o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e protagonistas da sua própria história (SOUZA, 2012).

Assim, com o início da democratização no país e os movimentos populares, como o MNMMR, que se ratifica a Constituição Federal de 1988 e também se cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com a consolidação do ECA, as crianças e os adolescentes tornam-se sujeitos de direitos, ou seja, eles começam a ser considerados cidadãos. Além disso, o Estatuto vem assegurar que todas as crianças e os adolescentes gozem dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, como afirma o Art. 227 da Constituição Federal de 1988:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, e exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

A partir da aprovação e revogação do ECA, o cuidado com a criança ganha outra dimensão, sobretudo, no que diz respeito ao direito à vida, educação, saúde, moradia, cultura, lazer, vínculos sociais, familiares e territoriais, etc. Sendo assim, se alguma criança ou adolescente apresentar sinais de violências e/ou violações de direitos, deverá ser comunicado e denunciado aos órgãos de proteção competentes, sendo o principal deles: o Conselho Tutelar que tem seu trabalho respaldado no ECA.

1.4 E a infância tem cor?

A ideia de raça como referência e as distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Assim, a história da raça

ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. A etimologia do termo raça sempre esteve associada ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais e, posteriormente, entre seres humanos. Fazendo associação entre seres humanos de determinadas culturais, como a “bestilidade” e “ferocidade”, incluindo suas características físicas, como cor da pele e dos olhos, o tamanho dos lábios e nariz, o tipo de cabelo, entre outros. Essa tônica está diretamente relacionada ao racismo, ou seja, processo de desumanização da população negra que antecede práticas discriminatórias ou genocidas até os dias de hoje (ALMEIDA, 2019).

Dessa forma, Santiago (2015) afirma que ao longo do processo histórico foram elaborados discursos que posicionaram as crianças negras como indivíduos desprovidos da capacidade de produção de cultura, como “menores”, carentes, sujos, marcando suas identidades como racialmente inferiores. Ainda sobre esse processo de subalternação das vidas negras o autor acrescenta:

[...] vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos” (FOUCAULT, 2003, p.126, apud, SANTIAGO, 2015).

Além destas características, os atributos históricos, econômicos, sociais e políticos que incluem a construção do conceito de raça devem ser considerados. De acordo com o que foi afirmado, outro aspecto que deve ser considerado quando tratamos das crianças negras é a “dimensão corporal”, ou seja, é a forma como as crianças negras, pretas e pardas, com pele mais clara, pele mais escura, cabelo crespo, cabelo cacheado se percebem e percebem seus pares. Nesse contexto, o ideário racista atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade e da cultura negra, fazendo com que alguns meninos e as meninas negros desejem serem brancos, ter cabelo liso, rejeitando os elementos que os singularizam. Frequentemente essas infâncias são violentadas e destituídas de sua negritude, criando-se a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejanter de uma cultura eurocêntrica imposta pelo racismo (SANTIAGO, 2019).

1.5 Racismo estrutural e intersubjetivo

Conforme Passos (2012) os dados indicam que 56% das crianças negras brasileiras são pobres, contrastando com 32,9% de crianças brancas que se encontram nas mesmas condições;

das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras. A taxa de analfabetismo das pessoas pretas e pardas é de 9,1% e 3,9 de brancos. A mortalidade entre crianças negras e pardas brasileiras, até os 5 anos de causas evitáveis, é de 50,7% e de 39,9% entre crianças brancas.

Entretanto, o professor Silvio Almeida (2019), compreende o racismo como estrutural, ou seja, uma manifestação normal de uma sociedade, que não devemos aceitar, mas constitui as relações no seu padrão de normalidade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. Para ele, é uma forma de racionalidade, uma estrutura social, assim como machismo, que se constitui em três dimensões: econômica, política e subjetiva. Portanto, os dados apresentados no início desta seção demonstram como racismo é uma condição estrutural e estruturante das relações sociais e da formação política dos sujeitos, além de ser um elemento fundamental de todas formas de exploração econômica.

Evidencia-se, a partir dos dados apresentados nesta seção, a relevância de estudar a temática do “racismo e a identidade das crianças negras”, pois, contribuirá para a ampliação das discussões das relações étnico-raciais em contexto escolares; interrogar a Psicologia, como ciência e profissão; quais as ações efetivas na educação e práticas anti racistas; a problematização dos efeitos psicossociais do racismo estrutural e intersubjetivo; a visibilidade e reconhecimento de autores e autoras negras; a elaboração e implementação de políticas públicas destinada às crianças negras; a visibilidade dos processos de resistências desenvolvida pelas crianças negras sobre a violência do racismo, sendo que estas foram historicamente invisibilizadas e silenciadas, inclusive pela ciência; enfim, será mais uma produção textual no campo da *psi* elaborada por um negro.

A questão norteadora é quais os efeitos produzidos pelo racismo estrutural e intersubjetivo na identidade das crianças negras retratadas na literatura científica em contextos escolares? Para responder e atender os objetivos da pesquisa buscou-se evidenciar as pesquisas no campo da Psicologia e da Educação que abordam-se os efeitos do racismo estrutural e intersubjetivo na identidades das crianças negras sobre as relações étnico-raciais em contextos escolares, assim como mapear os efeitos psicossociais do racismo estrutural e intersubjetivo vivido por crianças negras, de acordo com as pesquisas do campo da psicologia e da educação; problematizar, a partir da perspectiva das crianças negras, as (im) possibilidades de resistências frente ao racismo estrutural e intersubjetivo e apontar ações antirracistas desenvolvidas na área

da psicologia e da educação com crianças negras.

2. Método

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e com delineamento bibliográfico. Para a construção da mesma foi realizado um levantamento das publicações científicas brasileiras, mais precisamente em artigos, cujas produções abordassem como principais eixos temáticos: Racismo, Crianças Negras e Contextos Escolares. Foram utilizadas como referências bibliográficas as bases de dados: ANPED⁴, Pepsic⁵, Scielo⁶ e à revista eletrônica Educação & Realidade⁷. Convém pontuar que optou-se pela utilização da base de dados da Anped, devido a escassez de produção no campo de conhecimento da Psicologia.

Nas respectivas bases de dados e revista, realizou-se a busca de artigos científicos publicados entre os anos 2009 e 2019, no campo da Psicologia e da Educação. Utilizando o critério de inclusão para o levantamento bibliográfico, foram considerados os artigos que obtivessem em seu título as seguintes palavras-chaves: “infância (s)”, “criança (s)” negra (s), “racismo”, “relações étnico raciais”, “identidade racial”, “escola” e “educação” e que apresentassem como método a pesquisa de campo, ouvindo as crianças negras. Assim, encontrou-se o total de dez artigos para serem analisados, sendo cinco deles pertencentes à base de dados da Anped (os anais eletrônicos das edições 35, 36, 37 e 38), dois da revista Educação & Realidade, dois da Pepsic e um da Scielo.

A análise de dados qualitativos utilizou-se a “Análise das Práticas Discursivas” de Spink (2006), cujo a função é entender as práticas discursivas que atravessam o cotidiano da pesquisa, assim como os repertórios utilizados nessas produções discursivas, através do uso da linguagem

⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Fundada em 16 de março de 1978, já foram realizadas 39 reuniões científicas nacionais, que ocorrem no período de dois anos, sediadas cada ano em estado brasileiro, o reservatório possui 23 grupos temáticos, nesta pesquisa em específico foi consultado e utilizado artigos do GT 21 que trata-se da “Educação e Relações Raciais”. Disponível em: <https://anped.org.br/> Acesso em: 01 nov 2020.

⁵ Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) é uma fonte da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia da União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (BVS-Psi ULAPSI), lançado oficialmente em 2005, sendo expandido para os demais países da América Latina no ano 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/> Acesso em: 01 nov 2020.

⁶ Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, desde 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 01 nov 2020.

⁷ Revista Educação & Realidade, é um periódico de publicação quadrimestral interdisciplinar de circulação nacional e internacional, criada em 1976. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ Acesso em: 01 nov 2020.

sustentada nas práticas sociais geradoras de sentido. Para melhor organização e visualização do material selecionado, criou-se um quadro de ordenação destes artigos, preenchida com as informações: 1. Título; 2. Autoras/es; 3. Coleta de dados; 4. Área de conhecimento; 5. Território; 6. Idade das crianças; 7. Período escolar.

Realizado a sistematização dos dados dos artigos lidos, analisou-se a partir das falas das crianças negras escutadas pelas/os pesquisadoras/os dos artigos, observando a dialogia e também a linguagem não verbal, expressões faciais, gestos, posturas, silêncios, entre outros, nas dinâmicas das práticas discursivas (SPINK, 2000). Considerando os aspectos de discussão em comum entre os artigos e sua frequência, avaliando assim a relevância desses aspectos e ponderando se estavam em consonância com os objetivos geral e específicos idealizados anteriormente. A partir deste critério foram criadas as seguintes categorias de análise: “Racismo, crianças negras e contextos escolares” que desdobrou na subcategoria: “Cadê as crianças negras que estavam aqui? O branqueamento comeu”! E como segunda categoria: “Padrão estético e os efeitos psicossociais na identidade das crianças negras”, contando com a subcategoria: ” A Educação Antirracista interrogações a Psicologia”.

Após a sistematização dos dados e a elaboração das categorias de análise foram realizadas novas leituras desses artigos, posteriormente reagrupou-se por assuntos em comum e discussões de maior relevância, entre as temáticas mais citadas entre os artigos, estão: bonecas negras, cabelo, beleza, identidade, escola, racismo e educação antirracista.

3. Resultados, análise e discussão

Artigos	Título	Autores	Coleta de dados ⁸	Ano ⁹	Área ¹⁰	Território ¹¹	Idade ¹²	Período Escolar
Artigo 1	BARBIE DIVERSIDADE : O DISCURSO MULTICULTURAL DA BONECA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS (SCIELO)	Michelle Brugnera Cruz; Thaise da Silva	Grupo focal e observações	2011	Psicopedagogia	Periferia de Porto Alegre/RS	7 à 8 anos	Ensino Fundamental I

⁸ Procedimentos coleta de dados

⁹ Ano de Publicação

¹⁰ Área de publicação

¹¹ Território/ Classe e Gênero

¹² Idade das crianças

Artigo 2	INFÂNCIAS DIANTE DO RACISMO: TESES PARA UM BOM COMBATE (Dossiê Educação & Realidade)	Renato Nogueira; Luciana Pires Alves	Observação e diário de campo	2019	Educação	Periférica Fluminense	7 à 8 anos	Ensino Fundamental I
Artigo 3	QUESTÕES RACIAIS PARA CRIANÇAS: RESISTÊNCIA E DENÚNCIA DO NÃO DITO (Dossiê Educação & Realidade)	Flavia Motta; Claudemir de Paula	Observações e diário de campo	2019	Educação	Rio de Janeiro	4 à 5 anos	Educação Infantil
Artigo 4	PROCESSOS DE IDENTIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO RACIAL NA INFÂNCIA (PEPSIC).	Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo; Leoncio Camino Rodrigues Larrain; Samuel Lincoln Bezerra Lins	Entrevista Semiestruturada	2012	Educação E Psicologia Social	João Pessoa. Classe Baixa e Média Baixa	9 à 12 anos	Ensino Fundamental
Artigo 5	PEDAGOGIAS DA RACIALIDADE : MODOS DE SE CONSTITUIR CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (PEPSIC)	Leni Vieira Dornelles; Circe Mara Marques	Observação e práticas pedagógicas	2015	Educação	Região Metropolitana de Porto Alegre-RS	4 à 6 anos	Educação Infantil
Artigo 6	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVINDO CRIANÇAS E ADULTOS (36ª ANPed)	Lucineide Nunes Soares; Santuza Amorim da Silva	Observações e entrevistas semiestruturadas	2013	Educação	Cidade: Teófilo Otoni-MG	0 à 6 anos	Educação Infantil
Artigo 7	A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Observações e diário de campo	2015	Educação	Cidade: Curitiba-PR/ Crianças Negras	4 à 6 anos	Educação Infantil

RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (37ª ANPEd)								
Artigo 8	SOBRE MAÇÃS E SOBRES MANGAS: NOTAS DE UMA PESQUISA EM DIÁLOGO COM CRIANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E COM A LITERATURA (ANPEd)	Claudia Alexandre Queiroz; Mailsa Carla Pinto Passos	Observações e práticas literárias	2012	Educação	Cidade: Rio de Janeiro/RJ	4 e 5 anos	Educação Infantil
Artigo 9	“AQUELA PRETA NÃO É MINHA AMIGA!”: INTERAÇÕES E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SINOP/MT (38ª ANPEd)	Ivone Jesus Alexandre	Observação e entrevistas semiestruturadas	2017	Educação	Cidade: Sinop/MT	12, 8, 4 e 3 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Artigo 10	O QUE “DIZEM” AS CRIANÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ? (ANPEd)	Simone Vanzuita	Observações e diário de campo	2010	Educação	Cidade: Florianópolis-SC/ Crianças negras	0 á 5 anos	Educação Infantil

Quadro 1 – Artigos lidos

Fonte: Elaboração do autor (2020)

No mapeamento realizado dos artigos lidos, encontrou-se um total de dez artigos, todas as pesquisas aconteceram no contexto escolar e na rede municipal e federal de ensino público. Sendo que sete dessas pesquisas utilizaram como método de investigação a Etnografia, outros três não citaram o desenho da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, seis utilizaram da observação participante, duas utilizaram de entrevistas semiestruturadas, uma do grupo focal e outra de narrativa literária. Acerca do grau de escolaridade das crianças ouvidas nas pesquisas,

quatro delas foram realizadas com estudantes do Ensino Fundamental, seis da Educação Infantil, sendo que apenas uma delas foi realizada com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, identificou-se que quatro pesquisas foram realizadas na região sudeste do Brasil, quatro na região Sul, uma na região nordeste, uma na região centro oeste e nenhuma na região norte. No que diz respeito ao território, quatro pesquisas foram realizadas em regiões periféricas. Já quanto a classe social, duas pesquisas apontaram a classe das crianças como baixa e média baixa, sobre a categoria raça três ouviram inclusivamente crianças negras e uma específico ouviu crianças negras haitianas, sendo que as demais pesquisas foram realizadas com crianças brancas e negras.

Um dado importante a ser pontuado sobre os dez artigos analisados é que apenas um deles foi produzido pela Psicologia, sendo que os demais foram elaborados pela Educação. Esse dado nos provoca a refletirmos sobre o quanto a Psicologia, como ciência e profissão, ainda se encontra distante das discussões e elaborações sobre os fenômenos sociais, neste caso em especial o racismo estrutural manifestado no contexto escolar a partir da perspectiva das crianças negras. A ausência ou omissão da Psicologia frente às questões sociais e histórica, ou seja, para ser reconhecida como uma ciência, a mesma teve que se alinhar e assemelhar aos procedimentos biomédicos e experimentais, inicialmente as únicas modalidades de serviço era clínica e jurídica, onde apenas uma pequena parcela da população fazia uso dos serviços, a elite. Quanto a população pobre, negra, indígena, rural, ribeirinha, quilombola, assentada, periférica, LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, desempregados, mulheres, entre outros, ficaram por muito desastidos por nós. Desta forma, torna-se imprescindível questionar: Onde esteve a Psicologia todo esse tempo? Onde estão as crianças negras nas pesquisas da Psicologia? Por que elas não são ouvidas em seu sofrimento? Até quando vamos continuar ignorando sua cultura? Por que as autoras e autores negros ainda são poucas/os utilizadas/os na formação em Psicologia? E por que não queremos falar sobre racismo e negritude? Em relação às crianças negras, o que faremos para favorecer a construção de uma identidade negra?

3.1 Racismo, crianças negras e contextos escolares

Assentado na leitura e análise dos artigos selecionados foi possível compreender as diversas manifestações de racismo sofrida por crianças negras no contexto escolar. Observa-se na maioria das pesquisas que as crianças brancas, apresentavam comportamentos de rejeição e preconceito para com as crianças negras. Essa prática ocorria em momentos de interação, como por exemplo, nas brincadeiras, nos compartilhamentos de brinquedos. Cabe ressaltar que tais

comportamentos são socialmente adquiridos a partir da relação com os adultos, sendo assim o racismo produzido pelas crianças brancas não é rígido e fixo podendo ser futuramente reelaborado e transformando em comportamentos diferentes. Corroborando com este pensamento Nelson Mandela¹³ nos diz: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender.” (PORTAL GELEDÉS, 2020).

Falando em aprendizagem, como as crianças negras são recebidas e percebidas no contexto escolar? Será se a escola, como instituição de ensino está favorecendo a construção de um pertencimento racial das crianças negras, considerando sobretudo seus atravessamentos de ordem culturais, geracionais, familiares, históricos e econômicos? De que maneira são tratadas as crianças negras e brancas no contexto escolar? E como as crianças negras se percebem em relação às crianças brancas? Vamos compreender a partir da perspectiva legítima das crianças negras.

De acordo com a pesquisa a nível de mestrado desenvolvida por Vanzuita (2013) as crianças negras da instituição por ela observada, brincavam com maior frequência sozinhas, não conversavam muito com seus pares, não se opunham ao que lhes era oferecido e não estavam entre as crianças consideradas pelas professoras como “participativa”.

Observei as crianças no parque a brincar. Percebi novamente que a menina negra não é aceita pelo grupo das outras meninas e resolvi interferir dizendo: “Por que vocês não convidam a A (negra) para brincar?”. Então M. E. (branca) respondeu: “Porque só pode brincar duas, olha só: Uma, duas! E daí não dá para chamar ela!” Concordei e continuei observando: Apareceu outra menina no grupo e foi aceita. Daí eu questionei com ela: “Não eram só duas que podiam brincar?”. Ela, respondeu: “Não, agora podem três”. Depois de algum tempo A. reclamou com a professora que as meninas não aceitavam, então, as meninas concordaram, mas não a incluíram na brincadeira

¹³ Essa foi uma das frases mais famosas citadas por Nelson Mandela na luta contra a opressão social e pelo fim do Apartheid. Faz necessário ressaltar sua importância e trajetória no combate ao racismo. Nelson Mandela nasceu em Mvezo, um pequeno vilarejo às margens do rio Mbashe, na África do Sul. Sua infância foi brincando e correndo ao ar livre pelas terras de Mvezo. Aos sete anos, foi o primeiro membro da família a frequentar a escola, onde ganhou o nome de Nelson dado por uma professora que batizava as crianças da região com nomes ingleses. Formou-se em Direito na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, em 1943. Foi preso em agosto de 1962 por participações em protestos e por viajar ilegalmente ao exterior. Em 1964, Mandela sofreu uma nova condenação, desta vez à prisão perpétua, acusado de traição e sabotagem. Ele foi solto após 27 anos. Quatro anos depois de deixar a prisão, Nelson Mandela foi eleito democraticamente e se tornou o primeiro presidente negro da África do Sul, até então dominada politicamente e economicamente por brancos. Por fim, Nelson Rolihlahla Mandela foi um líder sul-africano que lutou contra o regime racista e segregacionista do apartheid, pela luta por direitos humanos e igualdade (PORTAL GELEDÉS, 2020).

CARVALHO, Diana. **Nelson Mandela: quem foi, onde nasceu, quando foi preso e outras dúvidas.** Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nelson-mandela-quem-foi-onde-nasceu-quando-foi-presos-e-outras-duvidas/> Acesso em: 01 nov 2020.

(VANZUITA, 2013, p.13).

Quais os efeitos dessa rejeição/exclusão racial ocasionarão na história, na infância e na relação de A com a escola? Será que a professora está certa quando diz que as crianças negras não são participativas? Será que A, de fato não quer participar ou se incluir? Conforme a compreensão de Cavalleiro (2002, apud, NUNES, 2016) a auto rejeição, a rejeição ao seu outro igual, a rejeição por parte do grupo escolar; poderá desencadear futuramente nas crianças negras: baixa estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar.

A pesquisa de Alexandre (2017) trata-se de saber como as crianças negras haitianas são inseridas, recebidas e percebidas nas instituições educacionais da cidade de Sinop/MT pelos colegas, professoras e professores, gestores e pais de alunos. Foram entrevistadas 4 crianças, sendo duas da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental. Em umas das observações entre as crianças da educação infantil, a pesquisadora observou falas preconceituosas e comportamento racista dos colegas para com a menina W.S.S (negra) referente sua cor e traços fenóticos.

W.S.S (negra) foi chegando perto da carteira dos meninos Y.V.G.S (pardo) e M.W.C (branco). A criança de cor parda falou: - *Sai daqui!* E continuou: - *Sai daqui negra!* W.S.S olhou para eles e ficou ali sem dizer nada. Acreditamos que não compreendeu o que falou. Aproveitamos que a professora não estava perto e perguntamos: - *Por que não quer ela aqui?* M.W.C. não soube o que dizer e ficou quieto, o menino Y.V.G.S. falou: - *Por que ela é fedorenta, tem cheiro de bosta.* O menino M.W.C. disse: - *Isso mesmo!* Y.V.G.S. voltou a falar: - *O cabelo dela é estranho! Cheio de coisas! Ela parece... E não disse mais nada.* (ALEXANDRE, 2017, p.10).

Neste caso, o discurso e o comportamento reproduzido pelas crianças brancas e pardas para com as crianças negras vai ao encontro com que escreve Santiago (2015), o autor afirma que ao longo do processo histórico foram elaborados discursos que posicionaram as crianças negras como indivíduos desprovidos da capacidade de produção de cultura, como menores, carentes, sujos, estranhos, marcando suas identidades como racialmente inferiores. Mais uma vez as crianças negras são rejeitadas, agora a rejeição vem adicionada de xingamento, de injúrias, de preconceito, de violência. Onde as crianças brancas aprenderam este comportamento? Será como se sente uma criança negra que é comparada com fezes?

Observa-se ainda na situação supracitada que as crianças migrantes não são bem-vindas pelos colegas brancos e pardos, onde estes atribuem a elas um sentimento de repulsa e discriminação. Nogueira e Alves (2019, p.8) asseguram que desde do período da escravização

que a população negra não era bem-vinda em território brasileiro, pois a escola, tinha como objetivo para essa população a regeneração, a cura do mal de ser negro. Os indivíduos libertos da escravidão, os migrantes, sem crenças, sem noção dos deveres, precisam receber na escola a instrução e educação necessária para a sua completa regeneração, cujo os interesses intelectuais e morais não podiam ser diferentes daqueles que dirigiam os destinos da sociedade.

Ainda sobre os estigmas da regeneração, faz necessário pontuar a participação da Psicologia neste processo, apoiada na antropologia criminal de Lambroso, psiquiatra italiano, a qual classificava o biotipo do criminoso, sujeitos que apresentar-se lábios grossos, nariz esborrachado, cabelos crespos e pés chatos, sob rotulo classificavam o biótipo negro, presos nas casas de detenções, submetidos à mensuração ou condenados a loucura (PATTO, 1997, apud CARONE; BENTO, 2002).

A pesquisa de Soares e Silva (2013) investigou as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas e o que pensam e dizem as crianças e os adultos sobre as práticas e relações estabelecidas. A pesquisa foi realizada com crianças de 0 a 6 anos de idade no contexto da educação infantil de uma escola pública do município de Teófilo Otoni-MG. De acordo com as pesquisadoras houveram alguns episódios presenciados durante a execução da pesquisa, a qual a escola não promoveu uma educação para as crianças em função de emancipação identitária, sejam elas crianças negras ou brancas. Um dos episódios supramencionados diz respeito a montagem da peça teatral da “Branca de Neve”.

Problematizando a apresentação, as pesquisadoras notaram que não houve a preocupação da professora pela inversão de papéis e/ou releitura e ressignificação da história, ou seja, que a Branca de Neve pudesse ser uma das meninas negras. Embora uma das meninas negras (Ana Carla) tenha apresentado o desejo de interpretar esse papel, como foi afirmado por ela: [...] *lá no teatro eu queria ser a Branca de Neve, mas só podia gente branca, aí eu escolhi ser bruxa*. Qual foi a personagem reservada a menina negra? Por que a menina negra não pode ser uma princesa? Nota-se que sempre assemelhado a imagem da pessoa negra a imagem negativa, a imagem do mal, neste caso “bruxa”. A população negra é sempre colocada em uma posição subalterna, subumana, de ferocidade. E qual o papel da escola neste contexto: legitimar os privilégios da branquitude ou viabilizar emancipação identitária, a afirmação e reconhecimento da negritude?

Conforme Alexandre (2017) o racismo reproduzido em contextos escolares, em especial com as crianças pequenas que estão processo de desenvolvimento, pode ser transformado, no entanto a escola ainda é omissa as questões raciais. Essa omissão contribui para que as crianças reproduzam futuramente comportamentos racistas. Certamente essa desconstrução não é só

compromisso da escola, mas sem dúvida deve começar por ela.

Em contraponto à situação anterior e ainda demonstrando as diferentes formas de tratamento recebidas pelas crianças brancas e negras, em contextos escolares. Ressalta-se a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico desenvolvida por Amaral (2015, p.9) que analisou em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção de identidade étnico-racial de crianças negras e brancas. Nessa perspectiva, a pesquisadora em sua inserção no campo observou os diferentes discursos e afetos que as professoras distribuíam às crianças negras e brancas no CMEI Gralha Azul. Como neste caso:

Elias, menino branco de cabelos loiros, foi chamado pela educadora Vânia para realizar a atividade na mesa: - *Elias (branco), vem meu amor*. Ao notar que o menino havia pintado o rosto com pincel atômico azul que utilizava para desenhar no quadro branco, Vânia disse: - *Que coisa mais linda! Todo branquinho riscado de azul!* Ou seja, mesmo realizando uma estripulia o menino foi elogiado pela aparência. Jonas, um menino negro de cabelos crespos quase raspados, foi também chamado para sentar-se à mesa, mas apenas pelo nome. - *Que legal a minhoquinha do Jonas (negro)!* Referindo-se à atividade desenvolvida com a massinha de modelar (AMARAL, 2015, p.19).

Reportando-se ainda sobre a distribuição desigual de afeto” das professoras às crianças negras e brancas, Cavaleiro (2012, apud, PASSOS, 2020) relata a seguinte experiência observada com crianças pequenas da educação infantil na hora da chegada poucas crianças negras eram acolhidas com um beijo; a recusa ao contato físico: a indisposição da professora em pegar no colo crianças negras, justificada pelo peso das crianças ou pelo suor em seus rostos negros; elogios ao bom comportamento e beleza física das crianças brancas. A pesquisadora evidencia que durante sua estada no ambiente escolar não ouviu um elogio sequer à beleza das crianças negras. Para Dornelles e Marques (2015) a negatividade atrelada ao corpo negro e os respectivos marcadores, como “ter pele escura”, “ter cor de sujeira”, ou “ter cabelo ruim”. Faz com que as crianças negras desejem passar por um processo de “embelezamento”, ou melhor dizendo, por um processo de “branqueamento”.

3.1.1. Cadê as crianças negras que estavam aqui? O branqueamento comeu!¹⁴

Para contextualizar e compreensão da reprodução do racismo no contexto escolar, faz-

¹⁴Está subcategoria foi inspirada no artigo, a qual tem como título: “Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu.” de Míghian Danae Ferreira Nunes (2017), Doutora em Sociologia da Educação.

se importante discorrer sobre os fenômenos do branqueamento no Brasil. De acordo com os estudos de Bento (2002, p.25) o processo de branqueamento foi inventado e mantido pela elite branca brasileira. Essa ideologia propôs como grupo padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. A autora ainda pontua a necessidade dos debates, as pesquisas, os programas institucionais de combate às desigualdades sociais abordarem sobre o lugar que a branquitude ocupou e ocupa, nas relações raciais brasileiras, essa falta de reflexão acerca deste tema, reiterar a discussão que a questão das desigualdades raciais é um problema exclusivamente da negritude, pois só ela é estudada, dissecada, problematizada.

Conforme os estudos elaborados por Kaes (1997, apud, BENTO, 2002) afirma que a branquitude ao não falar sobre racismo, estabelece segundo este psicanalista um acordo tácito, ou seja, a noção de privilégio com a qual as pessoas brancas não querem se defrontar, transformando-se num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. O autor ainda se utiliza do saber da psicanálise para transcrever sobre essa questão, para ele os produtos do recalque e os conteúdos do recalco são constituídos por alianças, pactos e contratos conscientes, por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses super determinados. Esse acordo inconsciente ordena que não se dará atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalçadas, rejeitadas, abolidas, depositas ou apagadas.

Observando o ambiente escolar a pesquisadora Amaral (2015, p.7) conta-nos que os cartazes e os murais que compunham a decoração dos espaços são repletos de personagens com a pele rosada, cabelos lisos e bochechas coradas. Cabe frisar de acordo com a pesquisadora que naquela escola estavam matriculadas crianças negras e brancas, porém, o ambiente estava decorado apenas com fotos, imagens e ilustrações de crianças brancas. E onde estão as crianças negras? Fazendo relação com a observação citada acima, Cavalleiro (1998) afirma que no decorrer do seu trabalho de campo foi possível constatar no espaço de circulação das crianças a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

As pesquisadoras Soares e Silva (2013) também perceberam a ausência de brinquedos, livros e outros materiais que representassem às crianças negras. Na ocasião desta pesquisa, uma das professoras, chamada Helena apresentou o mesmo questionamento:

[...] vou ver se eu consigo bonecas de cor escura para não deixar só bonecas clarinhas

para estarem brincando na sala. Vou ver se misturo as bonecas para chamar atenção, pois na escola, em sala nenhuma tem bonequinha preta. A gente trabalha a história da Bonequinha Preta, da Menina bonita do laço de fita, mas não tem nada para eles estarem visualizando (entrevista realizada dia 22/11/12 citada pelas pesquisadoras SOARES; SILVA, 2013, p.6).

Referente ao conteúdo que as crianças negras aprendem no contexto escolar, discorre Munanga (2019, p.32) primeiramente ele inicia essa discussão, alegando que o apagamento da diversidade racial é um processo histórico, ou seja, a história que as crianças negras são ensinadas na escola tradicional não condiz com sua cultura, aprendem a partir do viés do colonizador. Privados da escola tradicional, as crianças negras são negadas o direito à identificação, à apropriação cultural, os ancestrais africanos são substituídos por gauleses, francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados falam de neve e do inverno; o mestre e a escola representam um universo muito diferente dos contextos e das singularidades destas crianças.

De acordo com a pesquisa elaborada por Queiroz e Passos (2012) cujo objetivo foi compreender os processos identitários de crianças afro-brasileiras habitantes de um centro urbano, que tinham entre 4 e 5 anos, estudantes de uma escola pública de educação infantil. A pesquisa foi inspirada a partir da leitura do livro: “O perigo da história única” da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche. Nesta obra, trata-se da história de Adiche, nele a escritora conta a experiência que teve na infância com a literatura, os livros que lia os personagens eram todos brancos e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs. Afinal, Adiche morava na Nigéria nunca tinha visto neve e a fruta que tinha um valor afetivo para ela era manga e não maçã.

Frente essa questão é importante fazer um paralelo com o que é imposto no cotidiano escolar brasileiro. Conforme Alexandre (2017) a literatura infantil utilizada nas escolas brasileiras ilustra apenas imagens de princesas ou personagens que correspondem ao ideal de branquitude, que não contemplam o perfil étnicos de nosso país, porém, são idealizadas pelas crianças. Outra pesquisa a nível de mestrado que pretendeu discutir as relações e interações entre as crianças, partindo das orientações da lei 10.639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida modificações nessas relações. A pesquisa revela que os estudos da História do Brasil, discutido pela escola pesquisada, tiveram alguns limites, pois conforme o entendimento das crianças acerca da população negra sempre aponta como fugitivos/ escravos, isso diz muito da maneira como foi proposto essas questões. Em todos os momentos relacionam a escravidão com subalternidade, mas sem clareza que esta subalternidade foi imposta pelos

portugueses e também que os indígenas e africanos foram escravizados (VANZUITA, 2010).

É preciso tencionar como o regime do branqueamento apagou a representação das crianças negras dos espaços escolares e assim como de outras infâncias possíveis. Lendo esse efeito com a ajuda de Adichie (2019) é possível concluir que a história única produzida pelo branqueamento cria estereótipo, e o problema com os estereótipos, não é que seja mentira, mas que são incompletos. A consequência da história única está: ela rouba a dignidade das pessoas.

Bento (2002) o branqueamento, contudo, não se conteve ao terreno sociocultural, também se expressou plenamente no plano da estética. O modelo branco de beleza, considerado padrão, entretanto, a ideologia do branqueamento investiu na construção de um imaginário extremamente perverso sobre a imagem da negritude, fazendo com estes negue sua identidade racial, afeta sua autoestima e se culpe pelo racismo que sofre. Sendo assim, muitos negros e negras, desejam eliminar seus traços negroides, a fim de aproximar ao branco no plano das aparências (nariz afilado, cabelos lisos, lábios finos, cútis clara).

3.2 Padrão estético e os efeitos psicossociais na identidade das crianças negras

Referindo-se a estética na infância, faz-se imprescindível iniciar esta seção apontando a pesquisa realizada por Cruz e Silva (2011) os estudos foram realizados com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de periferia de Porto Alegre-RG. Como objetivo, a pesquisa problematizou as representações da boneca Barbie na cultura infantil, investigando a produção de práticas discursivas no que se refere ao conceito de diversidade cultural. Para cumprir este objetivo reuniu-se uma coleção de Barbies diferentes das ofertadas pela escola: negras, cadeirantes, idosas, grávidas, entre outras, que foram incluídas em suas brincadeiras.

O instrumento de coleta de dados utilizado por esta pesquisa foi o grupo focal, em um dos encontros as crianças teriam que classificar as “Barbies mais bonitas”. A maioria das crianças escolheram as Barbies loiras que representam corpos marcados pelas “verdades” difundidas nos séculos XX e XXI, ensinando sobre um corpo de mulher idealizado: branco, magro, alto, com seios fartos e longos cabelos loiros e lisos. Entre as principais falas atribuindo a beleza dos corpos brancos, estão:

“Essa boneca é muito linda. Ela tem um vestido de baile e luvinhas.” (Menina de 6 anos), “Ela é loira porque tem cabelo amarelo. É bem branquinha e bonita.” (Menino de 7 anos), “Ela é toda bonita porque é loira e é bem branca.” (Menina de

7 anos) (CRUZ; SILVA, 2011, p.103).

Quanto a classificação das “Barbies feias” realizado em segundo encontro, as crianças reproduziram discursos de discriminação racial, religiosa, gênero, etnia e geração. Os cabelos foram tomados como marcadores de normalidade, em que o branco e o liso se sobrepõem ao negro e crespo. Algumas falas que demonstram a impressão das crianças sobre os corpos negros: “*Essa boneca não é bonita. O cabelo é curto e meio redondo.*” (Menino de 6 anos), “*É feia, porque tem cabelo curto e crespo*” (Menina de 7 anos), “*Eu não gostei do vestido dela. Tem essa coisa na frente e o cabelo é feio*”. (Menina de 7 anos) (CRUZ; SILVA, 2011, p.104).

Amaral (2015) em contrapartida menciona em sua pesquisa ao realizar a observação participante o modo como é percebido o tom de pele pelas crianças negras, isso faz pensar o quanto elas estarem expostas a bonecas que representam apenas um tipo físico de estética pode contribuir para contribuição do preconceito em relação à pele negra e para a valorização extrema da pele branca. Demonstrado no trecho, a seguir:

Ao me aproximar das meninas no canto das bonecas, pedi à Glória (negra): *-Você pega uma boneca bem bonita para eu brincar?* Com a anuência da menina, completei: *-A mais bonita, está bem?* Tendo a opção de bonecas do sexo masculino e feminino, brancas e pretas, ao selecionar **a mais bonita**, conforme enfatizei, Glória escolheu um exemplar do sexo masculino, branco e de olhos azuis. Após brincar um pouco com o boneco, resolvi trocá-lo por uma boneca negra, e passado algum tempo, questionei em tom de dúvida: *-É esse bebê que você escolheu para mim?* *-Não, é o de cor de pele.* *-E esse não é cor da pele?* Perguntei. *-Não, esse é negro.* Falou Glória (Diário de bordo, MIII, 14/06/2012, responsável AMARAL, 2015, p.8)

De acordo com a pesquisadora Vanzuita (2010), a opção por cores claras de pele como identificação do “mais bonito”, sendo, muitas vezes, uma preferência mais constante entre as crianças, também ocorre com relação ao cabelo. Durante uma das atividades da observação participante, a pesquisadora questionou as crianças sobre as ilustrações das histórias que apareciam crianças negras: “*Vocês acham esta menina bonita?* Coletivamente as crianças responderam: “*O cabelo dela é feio!*”. Após essa exclamação a professora entrevistou dizendo: “*Quando vocês crescerem, podem alisar o cabelo!*”. Atravessadas por este comentário da professora, pelo poder da mídia e até mesmo da família, as crianças negras foram aprendendo desapropriar-se dos seus verdadeiros corpos, como a pesquisadora observa na seguinte brincadeira:

Enquanto fingiam lavar os cabelos das bonecas diziam uma para outra: - Tem que passar bastante, bastante, bastante, bastante creme. Ao ouvir essa afirmação tão inclusiva, perguntei: *Para quê? Para ficar lisinho. E se não passar creme?* *-Fica enrolado.* *-E o seu cabelo como é?* *-Eu passo meu xampu roxo e meu creme e ele fica lisinho.* *-Mas enrolado não é bonito? Insisto.* *-Não, bem lisinho.* A conversa sobre o

creme e as indicações de passar bastante creme foi compartilhada pelas outras meninas, todas de cabelos cacheados ou crespos (Diário de bordo, MIII, 14/06/2012, responsável AMARAL, 2015, p.12).

Sobre as práticas de estetização Dornelles e Marques (2015) discorrem que as preferências das crianças pelo biótipo branco, condiz não apenas por identificação, mas, são, sobretudo capturadas por uma identificação imposta pela cultura que as aprisiona aos marcadores de moda e beleza. Dentre esses marcadores de beleza impostos, principalmente pelas mídias, pouco estão presentes as marcas da negritude, ou ser modo de ser diferente do branco.

A fim de analisar as questões que envolviam as características físicas e identitárias dos negros, em sua pesquisa Amaral (2015) selecionou um episódio relacionado ao cabelo e com interferências das professoras. A situação foi observada enquanto as crianças brincavam de salão de beleza em ambiente escolar, portanto, o que chama atenção da pesquisadora são os acessórios disponibilizados pelas professoras para as crianças voltadas para os cabelos lisos, ou seja, pentes finos, prendedores variados, mas todos bem pequenos, havia também um aplique falso com três trancinhas bem fininhas e apenas um pente mais largo, mas que não chegava a ser apropriado para o cabelo crespo. Sendo assim, as meninas, principalmente negras de cabelos crespos, buscavam insistentemente a permissão das meninas brancas para penteá-las. Nesse sentido, alguns comportamentos advindos de professoras e educadoras da instituição de ensino pesquisada podem reforçar a negação do pertencimento racial pelas crianças negras, explicitado no relato a seguir:

As crianças estavam sentadas no tatame, haviam acabado de ouvir uma história contada pela educadora Taís, conversavam baixinho enquanto aguardavam o momento de ir ao pátio realizar uma brincadeira coletiva, quando um questionamento em voz alta chamou a atenção de todos: *-Porque você soltou o cabelo?! Quer pegar pioelho?! Perguntou a educadora Taís em um tom de voz ríspido. -Dá esse rábico aqui!* Ordenou Taís. E prendeu novamente o cabelo de Iara (negra), desconsiderando o quanto a menina estava satisfeita em ter as madeixas soltas (Diário de bordo, MIII, 14/06/2012, responsável AMARAL, 2015, p.11).

Mota e Paula (2019) realizaram uma pesquisa de campo, numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, que versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças. Nas observações, as pesquisadoras concluíram que as questões relacionadas à pele e cabelo são especialmente percebidas pelas crianças negras como marcadores de cor/raça. Sobre essas questões, Gomes (2008, apud, MOTA; PAULA, 2019) aponta a tensão e ambivalência que cercam o corpo e o cabelo negro na construção do ser negra/o em nosso país. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. O racismo afetando identidades: “A criança negra se aproxima e fica em pé atrás da

pesquisadora penteando seu cabelo com os dedos. Perguntada se gosta de fazer penteados diz: *“Eu gosto, mas não posso fazer porque o meu cabelo é duro”* (Caderno de campo, responsáveis MOTA; PAULA, 2019, p.12).

É preciso evidenciar que o racismo é uma violência moral e psicológica, a qual segundo a psicóloga Grada Kilomba (2019) produz um trauma expresso no corpo dos sujeitos, ou seja, um evento desumanizante que não se tem palavras adequadas ou símbolos que possam mensurar. Então, o sofrimento é escrito no corpo, através do processo de somatização. Ao encontro desta ideia, no livro “Tornar-se negro” da psicanalista Neusa Santos (1983, p.7), uma das entrevistadas, relata a seguinte fala: *“Eu sinto o problema racial como uma ferida. É uma coisa que penso e sinto todo tempo. É um negócio que não cicatriza nunca”*.

Em decorrência dessa “ferida”, o sujeito negro tenta curar o corpo presente, afinando o nariz, alisando o cabelo, clareando a pele. Em seguida, ocorre a tentativa de aniquilar o futuro, unindo-se sexualmente com o branco e a procriação do filho pardo. Dessa forma, ocorre a negação do corpo e uma “raça” que deseja o ideal branco. Esse processo se deu através do imaginário branco que projetou na população negra imagens autoritárias e de objetificação, como: selvagem, bárbara/o, putas, cortesãs, criminosos/as, assassinos/as e traficantes. Portanto, no mundo conceitual branco fez com que as pessoas negras fossem pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude construídas e impostas por eles não são nada gratificantes (KILOMBA, 2019).

De acordo com Fanon (1967, apud KILOMBA, 2019) a perda da identidade está diretamente ligada à linguagem traumática, que é um sofrimento produzido a partir de uma experiência do racismo cotidiano, ou seja, os sujeitos ao serem vítimas de racismo são retirados cirurgicamente e violentamente de qualquer identidade que elas/eles possam realmente ter.

Os efeitos psicossociais do racismo são de ordem intersubjetiva e institucional, e o modo com o qual os sujeitos lidam com os efeitos da violência racista não é estanque, nem irreversível. Assim, percebe-se no caso das crianças negras, o racismo se materializa nas instituições que as crianças se relacionam, como: a família, a escola, os projetos, entre outras. O racismo reproduzido por essas instituições pode, em menor ou maior grau, modelar, sustentar, determinar e transformar as relações intersubjetivas desses sujeitos, onde os mesmos podem, em algum nível, consentir aquelas modalidades de dominação ou contrário, confrontá-las (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

3.2.1 A Educação Antirracista interrogações a Psicologia.

A presente pesquisa ressalta que dos dez artigos selecionados, cinco deles utilizam em seus estudos como estratégias metodológicas, o embasamento da educação antirracista. Observa-se que essas ações foram desenvolvidas tanto pelas pesquisadoras e pesquisadores, quanto pelas professoras e professores das escolas pesquisadas. A respeito do fazer docente, aponta-se a algumas pesquisas, a qual estes profissionais utilizaram ações antirracistas e inclusivas pensando as crianças negras. A pesquisa de Alexandre (2017), com crianças haitianas, por se tratar de crianças migrantes, as/os quatorze professoras/es que ministraram aulas na escola pesquisada, somente o professor de inglês e uma professora da educação infantil se preocuparam em estabelecer uma forma de comunicação com as crianças. Eles baixaram aplicativos em seus celulares que traduziam o francês para o português e vice-versa, com o objetivo de comunicar-se com os pais.

Outra pesquisa que apontou a participação engajada de professores na utilização de ações antirracistas foi a de Mota e Paula (2019). A professora negra tinha em sua sala uma boneca negra apelidada de Beatriz, sua filha. Nessa classe, todas as crianças cuidavam da boneca constantemente e viviam com ela no colo. Todas as crianças sem distinção de cor/raça recebiam da professora mimos e abraços, tais afetos permitiu um outro olhar para a cor/raça das crianças negras, colocando-as num lugar valorizado e potente. De forma similar, um professor negro tratar o aluno negro da turma maternal com palavras afetuosas: *Vem cá meu crioulo lindo! Ô criolinho!* e o acolheu em seus braços. No discurso do professor, *criolinho* ganha nova entonação, transmite afeto e reconhecimento. Acrescenta que as professoras e os professores negros presentes na escola sabiam da importância de ocupar os espaços de forma ativista. Utilizam recorrente o uso de palavras de origem africana como moleque, banguela e cafuné. Nesse contexto, a linguagem assume uma forma de resistência e de resgate cultural.

Em relação às estratégias metodológicas antirracistas utilizadas pelas pesquisadoras e pesquisadores, apontar-se o trabalho de Dornelles e Marques (2015), inspiradas na personagem do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Confeccionaram uma boneca negra e incluíram durante as brincadeiras livres da escola, porém, as crianças ao se depararem com este brinquedo fizeram referência à beleza dos cabelos enfeitados, com fitas coloridas e as roupas graciosas. As pesquisadoras, relatam que nada foi dito sobre a cor de pele da boneca, então, a fim de provocar essa curiosidade nas crianças e promover a discussão de racialidade foi exibido um vídeo da *Menina Bonita do Laço de Fita*. Com a exibição do vídeo, o que chamou atenção dessa turma foi o motivo pelo qual o coelhinho branco da história quer ser

amigo da menina negra e deseja tanto ter a cor igual a dela. A partir destes questionamentos as pesquisadoras discutiram com as crianças que não existem apenas coelhos brancos e que existem também coelhos cinzas, pretos, cinzas, marrons, malhados, assim como existem meninas e meninos com diferentes tons de pele. Em outro momento da pesquisa, as crianças foram convidadas a trazerem fotos de suas famílias para mostrar aos colegas. Com essas fotos, montaram um painel e, durante esse trabalho foram capturados pelas fotos trazidas pelos colegas do quilombo: “-*Parece a família da Menina Bonita do Laço de Fita*” afirmavam elas.

Semelhante a pesquisa citada acima sobre a inclusão de bonecas negras no cotidiano escolar, contudo, as investigações de Cruz e Silva (2012) foram ao encontro desta proposta. As pesquisadoras incluíram nas brincadeiras livres das crianças de uma escola pública da periferia de Porto Alegre, bonecas que expressar-se a diversidade de raça, etnia, geração e características fenotípicas. Nesse sentido, para a efetivação da proposta, foi composto um acervo de quarenta e seis bonecos e bonecas negras, de cabelo crespo, com óculos, idosos, grávidas e deficientes físicos. A partir desta inserção, a pesquisadora observou que as bonecas “diferentes” obtiveram outros significados, o boneco Ken negro era mais solicitado e passou de lutador para príncipe, namorado, pai de família e paciente de hospital. A presença de bonecas tipo Barbie negras nas brincadeiras promoveu uma nova visão de raça. Por fim, os encontros com bonecas e bonecos e ouvir a discursividade das crianças fez com que elas pudessem refletir sobre a diversidade e que pudessem representar as diferenças em suas brincadeiras.

Nesse sentido, Mota e Paula (2019) escrevem que a oferta de bonecas e bonecos negras presentes nos brinquedos da escola. Para educação antirracista, é fundamental a presença delas como opção de reconhecimento e valorização das crianças negras. Deixadas à disposição, entretanto, sem uma ação que afirme seu valor e sua beleza, perdem o sentido antirracista desejado.

Pensando, a representação das crianças negras na literatura infantil, a pesquisa narrada por Alexandre (2017), a qual teve como finalidade confrontar, tencionar signos ideológicos presentes, não só na sociedade, mas também no cotidiano escolar em questão. Então, a partir da leitura do livro infantil “Chuva de Manga”, de James Rumford, a pesquisadora pretendeu compreender os processos identitários e a articulação destes com as práticas deste grupo de crianças afro-brasileiras. O fato de a história de Tomás tratar de mangas, mangueiras, carrinhos construídos artesanalmente com sucata consistiria em uma espécie de encontro das crianças da Educação Infantil com as quais este livro trabalhado com outra história possível, na qual uma criança negra é herói. Pontua a pesquisadora que depois que conversou com as crianças sobre a importância das mangas em seu cotidiano, as crianças trouxeram mangas dos quintais de suas

casas. Conforme a história ia sendo narrada no coletivo, pois não se tratava somente de um virar de páginas, mas também contar a história, como se personagens saíssem literalmente do próprio livro.

Nota-se, a partir da leitura dos artigos que as ações antirracistas efetivadas no contexto escolar foram promovidas apenas pelas pesquisadoras e pesquisadores, e pelas professoras e professoras, cabe pontuar que nenhuma das pesquisas citaram ações antirracistas promovidas pelas escolas estudadas. Esse dado demonstra que apesar das determinações legais, como as políticas públicas educacionais, baseados 26A da LDB e da lei federal nº 10639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura Afro-Brasileira nas escolas do país, ainda há intensas discussões no sentido de buscar modos de concretizar, no currículo das escolas, não apenas pela via da obrigatoriedade, mas pela efetivação de uma educação antirracista que promova direitos essenciais das crianças, o direito de brincar.

Tratando-se do processo de brincar, pesquisa de Jovino (2008) citada no início deste trabalho, menciona que nenhuma das fotos analisadas das crianças, elas aparecem brincando, mas estão sempre trajando roupas de adultos e cabelos bem penteados e presos. Observar-se neste fato histórico, o controle e a docilidade dos corpos negros, assim como, acontece na pesquisa realizada por Amaral (2015), a qual a pesquisadora observa que as professoras não permitem que as meninas negras usem seus cabelos soltos. Percebe-se então nesses episódios, o quanto a efetivação da educação antirracista se faz necessária e urgente em contextos escolares.

E a psicologia, o que tem feito para promoção de uma educação antirracista? No levantamento bibliográfico desta pesquisa, observa-se total ausência desta ciência no que diz respeito às discussões das relações étnico-raciais em contextos escolares e na promoção da educação antirracista. Enfim, esse dado nos aponta a necessidade de investimento da psicologia nessa discussão e também do fazer *Psi* no contexto escolar. De acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) no que se refere aos princípios fundamentais, o Art. 2 trata do significado social da profissão:

[...] em contribuir na promoção a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art.2 do CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO, 2005, p.7).

Dessa forma, a psicologia precisa estabelecer conexões com a educação, bem como outras áreas de conhecimento, para que juntas possam criar condições que as crianças negras tenham seus direitos culturais assegurados, direito a ter um lápis de cor da sua cor; direito de

histórias que tenham príncipes, princesas e heróis negros; direito de ser personagem do filme ou da peça de teatro da escola; direito de ter bonecas e bonecos negros disponíveis nos brinquedos da escola; direito de usar seus cabelos crespos soltos e longos; direito de manifestar sua religião de matriz africana; enfim, o direito a poder se identificar nas histórias infantis, nos cantos, nos painéis, nos filmes, nos desenhos, nas novelas, na vida (DORNELLES; MARQUES, 2015).

4. Considerações finais

“**A beleza da nossa cor**”. Encerro está prosa, exaltando a beleza negra. Que melanina, que maravilhosa essa menina. Quero falar dos seus cabelos cacheados, bem armados e quem não precisam estar amarrados. E quem disse que tem quer ser alisado? Eu mando um recado: tens que aprender a conviver com essa beleza e tenha a certeza que com seus cabelos crespos e soltos, ela se apropria da negritude e com muita atitude exige respeito, pois tem esse direito! Quero falar do seu estilo black power e das suas tranças, identidade que ela carrega desde de criança. Eu quero falar do seu turbante, dos seus colares, dos seus vestidos e dos seus laços coloridos são acessórios que realça sua beleza e o brilho da tua cor, lindeza! Por fim, quero falar do seu sorriso, sorriso liberdade, sorriso resistência, sorriso luta, sorriso belo, sorriso criança, que não perdeu o frescor da infância.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ivone Jesus. “**Aquela preta não é minha amiga!**”: interação e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT. 2017. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís-MA. Outubro de 2017. ISSN: 1298. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf Acesso em: 16 set 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. 1ª ed. São Paulo -SP. Companhia das letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico racial da educação infantil**. 2010. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, outubro de 2010. ISSN: 4223. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4452.pdf> Acesso em: 16 set 2020.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

BENEVIDES, Jamile et al. **Políticas Públicas e Estatuto da Criança e do Adolescente-Materialização dos Direitos da Criança e do Adolescente**. III Seminário Internacional de Ciências Sociais- Ciência Política. São Borja-RS, 2014.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, 2017.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Diana. **Nelson Mandela: quem foi, onde nasceu, quando foi preso e outras dúvidas**. Portal Geledés, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nelson-mandela-quem-foi-onde-nasceu-quando-foi-presos-e-outras-duvidas/> Acesso em: 01 nov 2020.

CRUZ, Michelle Brugnera e SILVA, Thaise da. **Barbie diversidade: o discurso multicultural da boneca na perspectiva das crianças**. *Constr. psicopedag.* [online]. 2012, vol.20, n.20, pp. 91-113. ISSN 1415-6954. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/09.pdf> Acesso em: 01 nov 2020.

DAVIS, Ângela, 1944. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2016

DIAZ, Adelaide Alves et al. **Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito**. *Psicologia Política*. VOL. 16. Nº 37. PP. 379-396. SET. – DEZ. 2016.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. **Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil no Brasil**. *Propuesta Educativa*, Ano 24, N. 43, págs. 113 a 122, 2015. Acesso em: 30 set 2020.

JOVINO, Ione da Silva. **O sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX**. 2008. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 31ª Reunião Científica da ANPED. Caxambu-MG, Outubro de 2008. ISSN: 4281. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4281--Int.pdf>

Acesso em: 16 set 2020.

KILOMBA, Grada, 1968. **Memórias da plantação-** Episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. -1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAXIMO, Thaís Augusta Cunha de Oliveira; LARRAIN, Leoncio Francisco Camino Rodriguez; NUNES, Aline Vieira de Lima e LINS, Samuel Lincoln Bezerra. **Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão.** *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 507-526. ISSN 1677-1168. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p507>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v18n3/v18n3a11.pdf>
Acesso em: 01 nov 2020.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Nov. 2020.
<https://doi.org/10.1590/2175-623688365>.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes: usos e sentidos.** 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate.** *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 01-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>. Acesso em: 16 set 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu.** São Paulo: Latitude, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. **A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil.** *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. **Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura.** 2012. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED. Porto de Galinhas-PE, outubro de 2012. ISSN: 1841. Disponível em: http://35reuniaio.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1841_res.pdf Acesso em: 16 set 2020.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 2a. Ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2009.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente** / Irene Rizzini, Irma Rizzini. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

SANTIAGO, Flávio. **GRITOS SEM PALAVRAS: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo**. Educação em Revista, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132765>.

SANTIAGO, Flávio. **Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.33, n.64, p.31-47, 2015.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas** / Mary Jane p. Spink (org.). – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000

SOARES, Lucineide Nunes Soares; SILVA, Santuza Amorim. **Relações étnico- raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. 2013. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia-GO, Outubro de 2013. ISSN: 3271. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt21_3271_texto.pdf Acesso em: 08 set 2020.

SOUSA, Neusa Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** -Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Tainara de Jesus. **O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA E A CONQUISTA DOS DIREITOS: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, 2012.

VANZUITA, Simone. **O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?** 2010. Trabalho apresentado no GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, outubro de 2010. ISSN: 4452. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4452.pdf> Acesso em: 16 set 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, parafraseando Santa Teresa de Calcutá, “sou apenas um lápis nas mãos de Deus. É ele que escreve em mim”. A minha família, minha inspiração e saudade de todo dia, especial da minha irmã Gláucia Estella, *in memória*. A minha mãe, Idelcilene, que me cuidou com tanto amor. Às minhas avós, Isabel e Antônia, por me proporcionarem as melhores experiências de afeto. As minhas tias maternas Irlene, Ideuzilene e Jordelene. As minhas irmãs e irmão paterno, Nathércia, Nathane e Lucas. A minha sobrinha e sobrinhos, Maria Clara, Rian Lucas, João Marcelo e João Miguel. As minhas irmãs e irmão paterno, Nathércia, Nathane e Lucas.

A minha orientadora do TCC, Professora querida e amável Gisely Pereira Botega, que sempre com um sorriso lindo estampado no rosto, nos acolhia e compreendia em nossos cansaços. Com ela aprendi, a traçar a Psicologia e a construir frente de resistência e pensar outro modo de fazer ciência. Ao meu grupo de colegas do TCC pelas trocas e saberes compartilhados, pela ousadia de pesquisar temas tão necessárias e urgentes para campo da Psicologia. A minha banca avaliadora, a Psicóloga Joice Modesto e ao Prof. Rogerio Rosa, pela disponibilidade e contribuições para com este trabalho. As minhas professoras e professores, que me ensinaram não só o teor do conteúdo, mas também o senso crítico, a transgredir e o compromisso ético-político com o sofrimento das humanidades.

As minhas colegas da universidade que se tornaram amigas para vida, Liliane (Lili), Maria Gabriela (Gabi), Juliana, Gabriela Macedo, Tatiane, Tatiana, Renata Polidoro, Dayane Batista, Daiane Vargas, Aline, Ianca, Andrea Bocca, Simone. As minhas amigas e amigos que se tornaram rede socioafetiva e fizeram com que este percurso fosse vivido com leveza, Gisele Cunha, Helenita, Rosely, Geane Nascimento, Rita, Marli, Maria Aparecida Quadros, Adriana Cunha, Paola Garcez, Pamela Garcez, Nelise Mendonça, Luciane, Paulo Segalla, Izaias Trindade, Marcos Vinicius, Paulo Henrique, Leonardo Contin, Robert, Robson Urlei, Rodrigo, Luilson e Pe. José Maria.

As pesquisadoras e pesquisadores negros que me inspiraram a construir esse trabalho, que lutam contra epistemicídio das autorias negras, pela implementação das ações afirmativas em contextos escolares, resistindo nos espaços de poder e utilizando suas pesquisas para denunciar as dores das opressões do colonialismo, do racismo, do machismo e do sexismo.