

Relações étnico-raciais e crianças negras e não negras em uma escola pública de Itororó-BA

José Valdir Jesus de Santana¹

Suelma Sousa Santos Soares²

Reginaldo Santos Pereira³

Maria de Fátima de Andrade Ferreira⁴

Resumo: Nesta pesquisa buscamos responder à seguinte questão: Como as relações raciais envolvendo crianças negras e não negras são percebidas no ambiente escolar? Para respondê-la, tivemos como objetivo geral: analisar como são percebidas as relações raciais envolvendo crianças negras e não negras no ambiente escolar e como objetivos específicos: descrever as reações, atitudes e comportamentos das crianças negras frente às situações de discriminação e preconceito racial; identificar a atuação de mecanismos discriminatórios e preconceituosos, entre crianças negras e não negras. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou as seguintes técnicas para a produção dos dados: observação e diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Itororó/BA, no ano de 2019, com crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa revelou como o racismo e práticas racistas se reproduzem no ambiente escolar e o quanto professores e professoras não estão preparados para tratá-los, do ponto de vista pedagógico, as expressões de preconceito e discriminação racial, naturalizando-as ou nominando-as como práticas de bullying. Esta omissão, por parte da escola, reproduz aspectos do racismo institucional e a supervalorização simbólica da branquitude, da branquitude. Por outro lado, vimos como crianças negras reagem aos xingamentos e ofensas racistas, muitas vezes recorrendo à violência. Outras crianças, no entanto, calam-se porque não encontram em seus professores apoio, cuidado.

Palavras-chave: Crianças. Escola. Relações raciais.

Ethnic-racial relations and black and non-black children in a public school in Itororó-BA

Abstract: This research seeks to answer the following question: How are racial relations involving black and non-black children perceived in the school environment? To answer it, our general goal was: to analyze how racial relations involving black and non-black children are perceived in the school environment and as specific objectives: to describe the reactions, attitudes, and behaviors of black children facing situations of racial discrimination and prejudice; identify the discriminatory and prejudiced mechanisms between black and non-black children. This is qualitative research, descriptive, which used the following techniques for data production: observation and field diary. The research was carried out in a public school in Itororó-BA, in 2019, with children from the 1st to the 5th grade of elementary school. The research revealed how racism and racist practices are reproduced in the school environment and how much teachers are not prepared to deal, from a pedagogical point of view, with expressions of racial prejudice and

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – BA. E-mail: jsantana@uesb.edu.br

² Pedagoga. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: suelma-pro@hotmail.com

³ Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – BA. E-mail: reginaldousesb@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – BA. E-mail: mfatimayago@hotmail.com

discrimination, naturalizing them or naming them as practices of bullying. The school's omission reproduces aspects of institutional racism and the symbolic overvaluation of whiteness. On the other hand, we saw how black children react to racist insults, often resorting to violence. Other children, however, remain silent because they do not find support and care in their teachers.

Keywords: Children. School. Ethnic-racial relations.

1 INTRODUÇÃO

O não reconhecimento, nos espaços de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, dos valores civilizatórios africano-brasileiro, das epistemologias negro-africanas, tem imposto às crianças, sobretudo às negras, violências que se perpetuam e se atualizam nas práticas de preconceito e discriminação racial, resultantes do racismo estrutural.

Bento (2012), por sua vez, ao recuperar pesquisas sobre a construção da identidade racial de crianças pequenas afirma que, para o movimento negro, a questão da construção identitária se colocou como uma das maiores preocupações deste movimento, posto que, numa sociedade marcada pelo racismo, assumir-se negro, “tornar-se negro” (SOUZA, 1983) é tarefa difícil, na medida em que esta mesma sociedade atribui ao negro uma condição de inferioridade, incompetência, atraso cultural, envenenando suas mentalidades.

Nesta pesquisa buscamos responder à seguinte questão: Como as relações raciais envolvendo crianças negras e não negras são percebidas no ambiente escolar? Para respondê-la, tivemos como objetivo geral analisar como são percebidas as relações raciais envolvendo crianças negras e não negras no ambiente escolar e como objetivos específicos: descrever as reações, atitudes e comportamentos das crianças negras frente às situações de discriminação e preconceito racial e identificar a atuação de mecanismos discriminatórios e preconceituosos, entre crianças negras e não negras, em uma escola pública localizada no município de Ipororó-BA, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

Segundo Cavalleiro (2014, p. 98) “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” que, no caso das crianças negras, se traduz em xingamentos, apelidos, violência física, simbólica, em decorrência das características fenotípicas que estes sujeitos portam, a exemplo da cor da pele e do cabelo crespo.

Se o debate acerca das relações raciais tem se ampliado nos diferentes espaços da sociedade, em especial no campo da educação, ainda é possível afirmar que o ambiente escolar encontra-se permeado de práticas impregnadas de preconceito e discriminação racial. Nesse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos/as como “menores, carentes, sujos/as”, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores (SANTIAGO, 2015a). Contudo, como veremos, as crianças negras, mesmo quando submetidas a tantas violências, reagem ao racismo e ao preconceito racial, elaboram, no cotidiano, nas relações entre pares e com os adultos, ações e táticas para o seu enfrentamento. Pensar crianças e infâncias de forma heterogênea nos possibilita uma melhor compreensão acerca de suas diversidades e diferenças, de seus diferentes pontos de vistas em torno de distintas questões, a exemplo das relações étnico-raciais por elas vivenciadas com os seus pares e com os adultos e os sentidos que resultam destas relações.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CRIANÇAS E CONTEXTO ESCOLAR

Quijano (2005), uma das referências mais importantes no campo dos estudos decoloniais, afirma que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (2005, p. 118) e, conforme o autor, [...] “raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (2005, p. 117). Com este argumento Quijano quer demonstrar que as relações sociais fundadas na ideia de raça, com a dominação do continente americano, no início de século XVI, teria produzido “as primeiras identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (2005, p. 117).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. [...] Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

Ao afirmar que [...] “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” e, portanto, “no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118), o autor demonstra como a “colonialidade do poder” se constituiu através do imaginário racial que resultou na produção das “novas identidades históricas que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (p.118).

Os processos de racialização utilizados pelos países do Norte global, assentados no colonialismo clássico, para classificar os povos é, portanto, um efeito da colonialidade do poder, em cenários em que as relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco, sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”, criou, de forma perversa, uma gradação ideológica entre grupos/povos superiores e inferiores, utilizando a cor da pele como marcação social mais significativa. Ao estabelecer essas relações de exploração e dominação, o sistema colonial manteve os colonizados em situação de total dependência e subalternização, produzindo, por fim, formas distintas de opressão como o racismo e sexismo (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, conforme Quijano,

[...] a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto (2013, p. 43).

O racismo, seja institucional ou estrutural (ALMEIDA, 2019), ao longo dos últimos séculos, se reproduz e se atualiza nas colonialidades, em suas diferentes dimensões, ou seja, “do saber, do poder e do ser” (MALDONADO-TORRES, 2019). Nesse sentido, conforme Maldonado-Torres (2007, p. 131), “[...] a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna”.

Nas últimas décadas do século passado, os tencionamentos produzidos pelo Movimento Negro Unificado possibilitaram mudanças no campo da educação e tentativas de superação do “paradigma eurocêntrico, do racismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2018) e perspectivado a construção de uma pedagogia e educação antirracistas ou, conforme Gomes (2017), uma “pedagogia da diversidade, das ausências e das emergências”.

A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizado pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. [...] A pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. [...] Reconhecer e tornar cabíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. [...] Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do eixo do Norte e fora do cânone (GOMES, 2017, p.136-139).

É preciso reconhecer que, conforme Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. [...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo. [...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. [...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. [...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis sócio-econômicos (1997, p. 20-24, grifos nossos).

A promulgação da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996, e que tornou obrigatório o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da educação básica é, certamente, uma conquista importante, resultado das lutas produzidas pelos movimentos negros em nosso país. Tal legislação, segundo Gomes (2010, p. 68), [...] vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico”. Ademais, segundo Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso,

essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16).

Estudiosos(as) do campo da educação para as relações étnico-raciais, a exemplo de Gomes (2006, 2010, 2012, 2017), Silva (2010, 2015), Silva (2011), Munanga (2005, 2008) têm, não somente apresentado como a educação escolar tem reproduzido a estrutura racista de nossa sociedade, mas também como ela pode se tornar uma importante aliada no combate ao preconceito e à discriminação racial, como tem pautado o Movimento Negro Unificado desde a década de 1980.

No que concerne às relações raciais nos espaços das instituições escolares, desde as pesquisas consideradas clássicas, realizadas no contexto do Projeto Unesco⁵, especialmente as de Virgínia Leone Bicudo⁶ (1955); às realizadas no decorrer da década de 1980, a exemplo da pesquisa de Gonçalves (1985), mas será a partir da década de 1990 que haverá um aumento considerável de pesquisas que terão como foco as relações raciais e as crianças nas instituições escolares. Todas essas pesquisas apresentam e denunciam como o racismo, o preconceito e a discriminação racial estruturam as relações no cotidiano escolar, como se reproduzem nas práticas pedagógicas de professores e professoras, no currículo, na organização dos espaços/tempos educativos, no material didático e paradidático, na literatura infantil, na distribuição desigual de afetos entre crianças, na produção do silêncio frente à discriminação e ao preconceito racial e o quanto impactam a formação das identidades das crianças, especialmente das negras. Nesse sentido, as pesquisas de Cavalleiro (1998), Godoy (1996),

⁵ “Em setembro de 1949, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aprovou uma agenda antirracista, sob o impacto do nazismo, da visível persistência do racismo em diversos países e do processo de descolonização africano e asiático. Em junho de 1950 foi inserido no programa da agência internacional a realização de um ciclo de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, país considerado um contra-exemplo em matéria de racismo, em perspectiva comparada com a experiência internacional, notadamente os EUA e a África do Sul do pós segunda guerra” (MAIO, 2010, p. 43). Ademais, conforme Schwarcz (2007, p. 14), “para o desenvolvimento da investigação foram contatados especialistas como C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira e, entre outros, Florestan Fernandes, que deveriam pesquisar “a realidade brasileira”. Da parte da Unesco havia a expectativa de que os estudos apresentassem um elogio da mestiçagem, assim como enfatizassem a possibilidade do convívio harmonioso entre diferentes grupos humanos nas sociedades modernas. No entanto, se algumas obras – como *As elites de cor* (1955), de Thales de Azevedo – engajaram-se no projeto de ideologia anti-racista desenvolvido pela instituição, outras realizaram uma revisão nesses modelos quase oficiais. Esse é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastide e Florestan Fernandes para São Paulo, que nomearam as “falácias do mito”: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito”.

⁶ A pesquisa de Virgínia Bicudo, intitulada “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”, publicada em 1955, já é considerada um clássico.

Lima (2001), são referências das mais importantes. A estas pesquisas, outras se somarão, no decorrer dos anos 2000 aos dias atuais, como as realizadas por Fazzi (2006), Oliveira (2004), Trinidad (2011), Silva (2015), Soares (2013), Bonifácio (2015), Souza (2016), Rocha (2015), Nunes (2017), Santiago (2014, 2019), Santana (2019, *et. al*), Santana, Menezes e Pereira (2019).

As crianças negras são aquelas que mais experimentam a violência racial nos espaços escolares: seja através dos estereótipos reproduzidos nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos, nas representações e nos valores culturais da população afro-brasileira, como demonstraram Silva (2010a, 2010b, 2011) e Cavalleiro (1998, 2001, 2014), Santiago (2014); na distribuição desigual dos afetos, demonstrado por Cavalleiro (1998) e Oliveira (2004); na omissão do professor(a) frente às situações de preconceito e discriminação, que faz do silêncio um ritual pedagógico, conforme Gonçalves (1985). Nesse sentido,

O preconceito, a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam *branquear-se*” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 86).

Essas pesquisas nos apontam a importância e a necessidade urgente do debate sobre as relações raciais, o preconceito e discriminação racial nas instituições escolares, de forma a possibilitar um espaço permanente para a discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas, de combate ao mito da democracia racial em sua versão pedagógica, das expressões de colonialidade, dos processos de branqueamento “visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que é tão presente no ambiente escolar e que interferem na construção de uma identidade positiva da criança negra” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Para Munanga (2005), construção do pensamento em torno do racismo nas unidades escolares vem se constituindo através de uma mentalidade distorcida, equivocada e historicamente eurocêntrica. Pode-se afirmar que o racismo, ao estruturar as relações sociais e raciais em nosso país, tem “envenenado as mentalidades” de nossas crianças, mas também dos adultos que se dizem responsáveis por elas, inclusive dos professores e professoras, gestores educacionais, etc.

O destaque das obras destes pesquisadores(as) citados(as) reforça-nos o desejo e a necessidade para que as crianças sejam ouvidas e possam expor suas experiências de mundo, nos convocando a debater sobre vários temas, a exemplo das questões raciais e seus desdobramentos (NUNES, 2016).

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa orienta-se por uma abordagem de natureza qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As abordagens ou os métodos qualitativos de pesquisa têm suas origens nos séculos XVIII e XIX, “quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 29). No campo da educação, os métodos qualitativos ganham destaque na década de 1960, marcada “por vários e fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos” (2013, p. 30).

Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Quanto ao tipo, trata-se de uma “pesquisa descritiva”, posto que tais pesquisas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2012, p. 28). Além disso, segundo este autor, [...] são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (2012, p. 28).

Para a “produção” dos dados em campo, utilizamos das técnicas da observação e do diário de campo. A observação direta, conforme Ludke e André (2013, p. 31), “permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. Por conseguinte, “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31).

O diário de campo, na perspectiva de Minayo (2009, p. 71), é o principal instrumento de trabalho de observação “[...] que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas”, central para a realização de pesquisas que seguem “uma linha mais próxima da etnografia, com influência da Antropologia e da Sociologia” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 31).

O período de observação correspondeu a dez meses, entre março a dezembro de 2019. As observações e anotações no diário de campo foram feitas especialmente durante o recreio, onde as turmas do 1º ao 5º ano se encontravam no pátio e onde eram desenvolvidas suas atividades

de diversão. As crianças contavam com o acompanhamento de monitores para orientar as brincadeiras. Observava-se cada detalhe da interação entre as crianças, que chegavam à escola às 8:00 horas da manhã e saíam por volta do meio dia.

Estudiosos(as) das relações étnico-raciais, no campo da educação, como Oliveira e Abramowicz (2010), Fazzi (2006), Finco e Oliveira (2011), Cavalleiro (2014), Santiago, (2014, 2015a, 2015b, 2019), Nunes (2016, 2017), dentre outros(as), compreendem as crianças como sujeito social ativo na construção das relações sociais e, nesse sentido, as crianças são compreendidas como interlocutoras importantes para nossas pesquisas na medida em que elas atribuem significados ao mundo social e, portanto, às relações raciais que elas vivenciam com os adultos e com seus pares, em diferentes espaços e instituições, a exemplo da escola, como têm demonstrado pesquisadores(as) do campo da sociologia da infância e antropologia da criança, a exemplo de Cohn (2005), Corsaro (2011), Sarmiento (2009) e Abramowicz (2011).

As falas, conversas e opiniões das crianças, em relação à cor da pele e tipo de cabelo, religião foram registradas com precisão. Nesse período, ouvimos crianças que se sentiam encurraladas pelas estruturas preconceituosas e racistas que atravessavam os momentos das brincadeiras, os apelidos e, por muitas vezes, registramos o silêncio que muitas dessas crianças eram forçadas a adotar por não conseguirem externar o sentimento de revolta. Contudo, é importante ressaltar que os dados produzidos durante esse período não reduz e nem classifica o grupo social “criança” como estático e homogêneo, resguarda e compreende que criança desenvolve ações, atitudes conforme a particularidade de cada uma. É preciso reconhecer, como afirmam Santiago (2015a, 2015b), Cohn (2005) e Corsaro (2011) que as crianças são sujeitos ativos, atuando diretamente nas relações sociais e, portanto, na construção do mundo, dos seus mundos, estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais.

A escola pública, *locus* desta pesquisa, está situada em um bairro periférico do município de Itororó-BA e oferece aulas em tempo integral para turmas da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Cabe ressaltar que tal instituição funciona também como entidade social. A pesquisa envolveu 54 alunos, entre 6 e 10 anos de idade, das turmas do 1º ao 5º ano. As retratações dessas crianças, através de suas falas, de seus silêncios, dos seus gritos, choros, birras, brigas, brincadeiras, comportamentos e demonstração de variados sentimentos, tristeza, alegria, raiva e dor, e tudo isso envolto num emaranhado de relações e práticas racistas.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados e, para isso, recuperamos algumas “cenas” dentre as muitas que foram produzidas no decorrer da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foram nove meses observando as ações e ouvindo as crianças, em diferentes situações e contextos, no recreio, durante as brincadeiras, na sala de aula, no refeitório, o que nos permitiu registrar as muitas formas de manifestação de conflitos raciais envolvendo as crianças, intermediadas ou não pelos adultos, que se relacionavam à cor da pele, ao cabelo, formato do nariz, xingamentos racistas, etc.; em outros momentos, deparamo-nos com a presença empoderada e de autoafirmação por parte das crianças negras.

Apresentamos, a seguir, uma *cena* observada durante o recreio, registrada no diário de campo, em março de 2019. Trata-se um menino negro de 6 anos, do 2º ano, correndo, chorando e gritando e uma cuidadora que o levou à secretaria da escola, onde ele relatou que tinha sido xingado de “Nego do Borel”. Segue e conversa:

A diretora perguntou:

_ Por que você está brigando com o colega?

_ Porque ele me xingou de Nego do Borel? E eu não sou nenhum Nego do Borel.

A monitora interfere dizendo:

_ Devia pegar o boi, pare de ser besta, pois Nego do Borel é um cantor famoso e bonito.

Isso não convenceu o garoto, que logo socou o colega. Ficou evidente que a criança compreendeu que esse fato e que esta associação ao “Nego do Borel” tinha por finalidade depreciá-lo, constrangê-lo em termos raciais. A expressão soava à criança como um insulto e não como um elogio vindo do colega, como quis explicar a monitora.

Outro episódio, relatado no caderno de campo, em agosto de 2019, aconteceu também no recreio, e envolveu um garoto negro com 10 anos de idade, que se desentendeu com os colegas do 4º ano, por causa de apelido, e foi levado para a secretaria da escola, onde a professora e a diretora já o aguardava:

_ O que foi dessa vez? Brigando de novo? Atividade você não quer fazer, disse a professora já irritada.

_ Ah, essas pestes fica me xingando, eu bato mesmo, deixa eles vim, disse o menino.

_ É muito feio brigar, que é isso? Te xingando de quê? Os cinco? Não é possível!, fala a diretora.

_ Esses capetas fica me xingando de “nego nen”, nessa desgraça.

_ Pare com esses palavrões, menino, não precisa ficar assim não, e isso é motivo de briga? perguntou a professora.

O aluno parecia tão nervoso e agressivo que a professora pediu que o mandasse para casa e que só poderia retornar com a mãe. Os outros garotos envolvidos e que estavam xingando não foram chamados e nem citados pela professora.

No dia seguinte a mãe acompanhou o garoto ofendido e começou a conversar com a direção da escola. A mãe dizia que tiraria o filho da escola, pois não estava aguentando o choro do filho todo dia e as reclamações em relação aos apelidos recebidos dos colegas.

A professora logo tentou explicar;

_ Isso, mãe, pode ser *bullying*, mas já estamos trabalhando nisso, a psicóloga vai fazer uma palestra e envolver todos os alunos.

A mãe continua:

_ Lá em casa, todo mundo chama meu filho “Neguinho”, e ele não se incomoda, mas ficar xingando de “nego nen”, aí não, nem ele e nem eu, ninguém aceita isso.

É preciso atentar para o discurso equivocado em confundir *bullying* com o racismo e suas formas de expressão. Quase sempre essa confusão permite uma tolerância maior por parte de educadores e gestores em relação às expressões de violência que ocorrem no ambiente escolar. No mesmo sentido, conforme Bernardo, Maciel e Figueiredo,

Ora, a fusão de todas essas práticas intituladas, simplesmente, de *bullying* nos parece aqui desempenhar algumas funções sociais, a saber: descriminaliza o ato racista, reconstrói e reforma o mito da democracia racial, desloca a discussão sobre o racismo e a própria legitimidade da lei nº 10.639/2003. [...] Daí a importância em nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outros. Isso porque o *bullying* não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola. Ao contrário, torna-se instrumento discursivo que esconde as práticas racistas (2017, p. 26).

Fica explícito a constatação da mãe e da criança, em diferenciar a utilização de termos ligados a aspectos raciais negativos, pois ao mesmo tempo em que o garoto afirma ser negro, não admite ser inferiorizado por esta condição, corroborando com o que Fazzi (2006) define como discurso relativizador:

[...] mesmo que crianças não tenham assimilado os conceitos de preconceito ou racismo que permitiria nomear ou definir situações sociais/raciais concretas, elas já estão elaborando um discurso de reprovação, portanto relativizador, das diversas formas de agressão sofridas pelos pretos/negros” (FAZZI, 2006, p.187-188).

Os termos “Nego do Borel” e “nego nen” são utilizados pelas crianças para desqualificar e humilhar o colega negro. Como afirma Fanon (2008, p. 160-161), em sua obra clássica *Pele Negra, máscaras brancas*, “[...] o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado

ruim da personalidade. [...] No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”. Ademais, conforme Slavutzky,

[...] Ser negro não é uma condição genérica, é uma condição específica, é um elemento marcado, não neutro. O “ser negro” corresponde a uma categoria incluída num código social que se expressa dentro de um campo etnossemântico onde o significante “cor negra” encerra vários significados. O signo “negro” remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor daquelas propriamente atribuídas aos brancos (2021, p. 20).

Os “insultos raciais alimentam o clima de violência e conflito nas escolas, (re)atualizando o ideal de branquidade e as engrenagens do racismo institucional” (BERNARDO; MACIEL; FIGUEIREDO, 2017, p. 30). Como consequência, segundo Fazzi (2006, p. 182), “a prática de xingamentos e as gozações racistas tornam frágeis e instáveis os momentos de integração e de convivência relativamente harmoniosos, pairando sempre uma ameaça sobre aqueles que são vulneráveis ao rótulo *preto-negro*”.

Da mesma forma, “a ausência de iniciativas diante dos conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação” (CAVALLEIRO, 2001, p. 153), como fica explícito nas situações apresentadas e, como consequência, “a ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as” (2001, p. 146).

Nó pátio principal da escola, as turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental, durante as brincadeiras de “polícia e ladrão”, as crianças brancas eram sempre os policiais e as negras eram colocadas na brincadeira como “os ladrões”. Muitas das crianças negras ou brancas que se negavam a ficar no lugar “certo”, ficavam fora da brincadeira. Neste dia, uma criança negra se negou a ser “ladrão”, insistindo que queria fazer parte do grupo de “policiais”. Chorou bastante, mas não foi aceito, já uma outra criança branca, que insistia em ser do grupo de “ladrões” não pode fazer parte, pois era vista como uma criança fraca, que não aguentava correr e nem aguenta ser “presa”.

A situação relatada expressa o quanto as crianças, desde muito cedo, compreendem aspectos das relações raciais em nosso país que tendem a colocar o negro em situação de subalternidade, em certos “lugares sociais”, como afirma Silva (2011), e que reproduzem e atualizam os processos de desigualdade entre negros e brancos, como tem demonstrado Hasenbalg (1996). Ademais, a situação apresentada explicita estereótipos produzidos no contexto do racismo que buscam capturar e associar o negro ao que é perigoso, violento, mas também ao imaginário preconceituoso de que o negro é resistente à dor. Como argumenta Hall,

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles (HALL, 2016, p. 192).

No refeitório da escola, ocorreu uma discussão entre duas meninas, ambas com 7 anos de idade, da turma do 2º ano. A garota grita: “pare de me xingar de negra preta, você sabe muito bem que eu sou índia, porque minha vó é índia e meu pai também, sua feiosa”. A criança chama atenção de todos, pois possui a pele bem escura, algumas até riram dela, que, no mesmo momento, saiu do refeitório sem terminar o almoço.

Já outra menina negra, da mesma turma diz:

_ Ainda bem que eu não sou preta, sou morena, Deus me livre!

Brincando de casinha com uma boneca de olhos azuis nas mãos, diz com muito entusiasmo:

_ Quando crescer vou ter uma filha bem assim (fala a menina negra).

A colega não negra a interpela dizendo:

_ Tu tá doida? Eu que sou branca, eu posso ter uma filha bonita assim de cabelo liso, tu não.

Imediatamente, a criança negra correu até a professora e perguntou:

_ Oh, tia, é verdade que não posso ter uma filha de olho azul?

_ Até poderia, mas porque não ter uma filha bonita com sua cor de pele e seu cabelo cacheado?, indagou a professora. A menina ignorou e voltou a brincar.

As crianças negras, nesse sentido, buscam se aproximar da branquitude imposta pela sociedade, pois associam benefícios e vantagens a este grupo social, que se expressam através de “privilégios materiais e simbólicos”, como afirma Schucman (2020). Nesse sentido, segundo a autora,

[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso é necessário compreender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (SCHUCMAN, 2020, p. 60-61).

Nas instituições escolares, a branquitude, a ideologia do branqueamento violentam as crianças negras, mesmo quando estas reagem, na medida em que muitas das suas formas de expressões são naturalizadas por professores e professores e, nesse sentido, “[...] a naturalização

da branquitude leva as crianças a desvalorizarem a negritude” (CASTELAR, *et. al.* 2015, p. 596). Logo, conforme Schucman (2014, p.84), “ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam”. As expressões de branquitude tendem a se manifestar nos mais diferentes âmbitos sociais, como na própria família e também na escola, o que faz com que as experiências vivenciadas pelas crianças sejam cada vez mais naturalizadas, tornando assim mais complexa sua desconstrução.

Na turma do 3º ano, uma garota de cabelo crespo saiu gritando e chorando muito, pois chegou atrasada e não houve tempo de prender o cabelo. Ouvia-se as gargalhadas e vários xingamentos advindos dos colegas, como “cabelo de tuim”, “cabelo de bombрил”, “cabelo de bruxa” e piolhenta. A aluna rapidamente agarrou nos cabelos da colega e uma briga se instalou na frente da sala. A professora entrevistou e, pegando pelo braço da garota, levou-a até o banheiro, dando-lhe um banho, e aproveitou para prender seu cabelo.

_ Vou comprar uma “xuxa” para você, não quero ver você com esse cabelo de doida, você já está grande, uma moça, não tem que esperar por sua avó pra arrumar esse cabelo, entendeu?, afirma a professora.

_ Eu num ligo pra isso não, mas tá bom, afirma a aluna.

Segundo Gomes (2002, p. 43) “as meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo”, no caso da instituição em questão, pela professora. Ainda, conforme Gomes,

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. [...] Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombрил) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (GOMES, 2002, p.45).

Como ressalta Gomes (2002, p. 45) “esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo

vividas na infância e adolescência” e não é à toa que, no espaço escolar, muitas crianças negras expressam o desejo em branquear-se, rejeitando sua identidade étnico-racial.

Seu corpo negro, socialmente concebido como representando o que corresponde ao excesso, ao que é outro, ao que extravasa, significa, para o negro, a marca que, a priori, o exclui dos atributos morais e intelectuais associados ao outro do negro, ao branco: o negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua imagem e integridade (NOGUEIRA, 2021, p. 67).

Assim como foi feita a descrição das crianças que falam e muitas vezes reagem de forma contundente enquanto se posicionam, há também crianças que preferem ou se refugiam no silêncio ensurdecido, como uma menina de oito anos, da turma do 2º ano. Notadamente tímida, introspectiva, quase não falava. Sentava-se bem ao fundo da sala, sempre cuidadosa e parecia ter medo da reação de qualquer pessoa que dela se aproximava. No momento das atividades em dupla, trabalho em grupo, era sempre rejeitada pelos colegas e os demais alunos sempre a apontavam como *bruxa*, *macaca* e *nojenta*, justificando os insultos com o argumento de que a colega era “preta e piolhenta”. Uma das crianças relatou que a própria mãe a teria pedido para se afastar desta colega.

Era a criança com a pele mais retinta da sala e tinha o cabelo crespo bem curtinho. Mesmo sendo ignorada e xingada, em momento algum recorreu à professora para relatar as situações ocorridas. Esse acontecimento ilustra, de certa maneira, o que Oracy Nogueira (2006) chamou de “preconceito de marca”, ou seja, quanto mais os traços da aparência racial são acentuados maiores são as agressões e discriminação sofridas por parte das crianças. O que mais impressiona nesse tipo de situação é a capacidade que o racismo tem de imobilizar a vítima, tornando-a incapaz de reagir. Segundo Nogueira,

A denominação “macaco”, atribuída ao sujeito negro, é peculiar, e se distingue de outras formas de injúria que, denominando o “defeito” moral, atingem o espírito. Essa designa como defeito seu próprio corpo, pela alusão à cor; e, pela associação que aí se dá entre “cor negra” e “macaco”, não só despossui o sujeito de sua identidade, mas, inclusive, nesse caso, de sua própria humanidade (2021, p. 13).

Os processos de racialização sofrido por esta criança, os xingamentos de “bruxa, macaca e nojenta” operam no sentido da desumanização da criança negra, na medida em que busca aproximá-la da natureza, animalizá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, vimos como o racismo e práticas racistas se reproduzem no ambiente escolar e o quanto professores e professoras não estão preparados para tratarem, do ponto de

vista pedagógico, as expressões de preconceito e discriminação racial, naturalizando-as ou nominando-as como práticas de bullying. Esta omissão, por parte da escola, reproduz aspectos do racismo institucional e a supervalorização simbólica da brancura, da branquitude. Por outro lado vimos como crianças negras reagem aos xingamentos e ofensas racistas, muitas vezes recorrendo à violência. Outras crianças, no entanto, calam-se porque não encontram em seus professores apoio, cuidado. São violentadas duplamente.

Se as tensões raciais dividem, segregam e excluem os estudantes negros na escola, violentando seus corpos e subjetividades, as crianças brancas elaboram um sentimento de superioridade em relação às crianças negras. Vê-se, portanto, que há muito o que ser feito no sentido de construir uma educação antirracista, em conformidade com a lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de (Orgs.). **Racismo e educação: (des)caminhos da lei nº 10.639/2003**. São Paulo: FAPESP, 2017.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 227-310.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CASTELAR, Marilda; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; KHOURI, Jamille Georges Reis; ANDRADE, Thaís. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.19, nº 3, p. 595-602, set./dez. de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgjyJbNP/?format=pdf&lang=pt> acesso: 15 de junho 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998 – 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana. 1996. 253f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática docente. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>, acesso em: 27 de maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 40-51, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt> acesso: 15 set. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série). 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: PUC/Rio: Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

LIMA, Maria Batista. **Mussuca, laranjeiras, lugar de preto mais preto:** cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos. 2001. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. 2 ed. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MAIO, Marcos Chor. Introdução: a contribuição de Virgínia Leone Bicudo aos estudos sobre as relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor (Org.) **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo.** São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 288-308, 2006. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>; acesso: maio de 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616> acesso em: 07 de abril 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 431f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf. Acesso:14 de maio 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. 2015. 324f. Tese

(Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et. al.*] “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9982> acesso: 02 de maio 2020.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Rainan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos. Relações étnico-raciais na Educação Infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 367-396, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/727> Acesso em: janeiro de 2021.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado.**” **Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil**, 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1118/41> Acesso: 07 de maio 2020.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 129-153, abril-junho, 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkcw7J8748FVVbt/?format=pdf&lang=pt> acesso: 10 de nov. 2021.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol: crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e interação**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e sociedade**. V.26, n. 01, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?format=pdf&lang=pt> acesso: 05 de março 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação: raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2010a.

SILVA, Ana Célia da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 151-164.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137> Acesso: 08 de janeiro 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tárzia Regina da. **Criança e negra: O direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**, 2015, 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

SLAVUTZKY, Abrão. Apresentação. In: NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

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

TRINIDAD, Cristiana Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.