

# sobre tudo

## RELAÇÕES SÓCIO RACIAIS ENTRE CRIANÇAS BRANCAS E NEGRAS: APONTAMENTOS E NOTAS REFLEXIVAS

Pamela Cristina dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta produção resulta de reflexões acerca das Relações Étnico Raciais no Brasil contemporâneo. Para tanto, discutimos as relações socio raciais entre as crianças mesclados a sociologia das ausências proposta por Santos (2010). Para compor as discussões adicionamos registros gráficos (desenhos) que dialogam com situações raciais vivenciadas por estudantes de diferentes tempos históricos durante seus períodos de escolarização. Com auxílio da antropologia visual fizemos uso de desenhos realizados pela pesquisadora, entendendo-os enquanto texto visual e não como ilustrações do texto verbal. Por fim, destacamos a importância dos estudos de Schucman (2012), Santos (2012), Osório (2010), Gomes (2003) e Passos (2015) no fazer teórico e metodológico desta produção.

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Mestranda em Educação (PPGE/UFSC); Contato: s.pamelacristina@gmail.com

**Palavras-chave:** Relações Étnico Raciais; Crianças negras; Relações socio raciais.

## **RELACIONES SOCIO RACIALES ENTRE NIÑOS BLANCOS Y NEGROS: APUNTES Y NOTAS REFLEXIVAS**

**Resumen:** Esta producción resulta de reflexiones acerca de las Relaciones Étnico Raciales en el Brasil contemporáneo. Para ello, discutimos las relaciones socio raciales entre los niños mezclados con la sociología de las ausencias propuesta por Santos (2010). Para componer las discusiones agregamos registros gráficos (dibujos) que dialogan con situaciones raciales vivenciadas por estudiantes de diferentes tiempos históricos durante sus períodos de escolarización. Con ayuda de la antropología visual hicimos uso de dibujos realizados por la investigadora, entendiéndolos como texto visual y no como ilustraciones del texto verbal. Por último, destacamos la importancia de los estudios de Schucman (2012), Santos (2012), Osório (2010), Gomes (2003) y Pasos (2015) en el teórico y metodológico de esta producción.

24

---

**Palabras clave:** Relaciones Etnico Raciales; Niños negros; Relaciones socio raciales.

### **1 Desigualdades raciais, sociologia das ausências e branquitude**

A construção do pensamento ocidental moderno está organizada a partir do que Santos (2012) chama de razão metonímica. Em linhas gerais a razão metonímica age pela imposição do todo, desconsiderando que a totalidade é, por si só, constituída de partes e estas, por sua vez, possuem suas particularidades. Ainda, a razão metonímica lidera o pensamento

ocidental conduzindo a uma visão única e linear de sociedade, acarretando na produção da inexistência e supressão das experiências daqueles/as que se distanciam do modelo ocidental de pensamento. Santos (2010) afirma que a produção da não existência se dá através de cinco lógicas de pensamento: *Monocultura do saber e do rigor do saber; Monocultura do tempo linear; Monocultura da naturalização das diferenças; lógica da escala dominante; e monocultura dos critérios de produtividade capitalista*. Cada uma destas lógicas está baseada na constituição de pensamento/sociedade eurocêntrica e se estruturam por ângulos distintos, através da razão metonímica, para se imporem às sociedades subalternas.

Neste momento, centraremos nossas discussões na *Monocultura da naturalização das diferenças*. Esta lógica de pensamento coloca todos/as num mesmo plano de igualdade, negando a existência de intencionalidades de subalternizações a partir das categorias de raça e gênero (SANTOS, 2010). Embora esta lógica possa ser desmistificada por uma breve visita a história dos povos colonizados, a ideologia que a sustenta proporciona mecanismos que orquestram as relações de dominação entre os povos naturalizando as hierarquias sociais.

Reconhecemos as hierarquizações sociais e raciais como heranças da colonização deixadas nas sociedades não eurocêntricas, além de compreender que embora a colonização tenha chegado ao fim, no que tange ao âmbito político, as hierarquizações permanecem ativas nas sociedades subalternas através das colonialidades do Ser, Saber e do Poder (QUIJANO, 2012). Para tanto, ainda que tenhamos sido constituídos/as

enquanto sujeitos a partir de uma linearidade ocidental/eurocêntrica/colonial/branca/cristã/masculina, o mundo, as sociedades e as culturas são diversas e, portanto, nossas alternativas deveriam acompanhar esta diversidade. É a partir da diversidade que Santos (2010) nos convida a invertermos nossas lógicas de pensamentos regidas pela razão metonímica através da *sociologia das ausências*.

A sociologia das ausências “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe (SANTOS, 2010, p. 11-12)”. Logo, trazer à existência significa visualizar aqueles/as que a razão metonímica suprimiu com a lógica de totalidade homogênea. Assim, para tratar das especificidades da hierarquização racial no Brasil estamos pensando a branquitude como um dos meios pelos quais a *Monocultura da naturalização das diferenças* se materializa nas relações sociais. Vale destacar que as relações étnico-raciais no Brasil estão ancoradas em heranças coloniais. Efetivamente, tais heranças alimentam as desigualdades raciais entre brancos/as e negros/as no Brasil. Em outras palavras, significa dizer que existe uma linha de branquitude que estabelece ideologicamente um padrão racial branco em que aqueles/as que mais se aproximam desta linha usufruem de privilégios sociais. Quanto aos demais, são submetidos/as a desigualdades sociais, condicionados/as a uma luta desleal para atingir áreas próximas à linha.

Num resgate maior, Osório (2008) utiliza da metáfora do movimento de ondas para explicar a constituição das

desigualdades raciais através da construção do conceito de raça no Brasil. Assim, o autor se baseia em três ondas que para a chegada da onda seguinte, a anterior cede seu lugar, mas deixa resquícios de sua passagem que podem ser visualizados nas demais ondas. Na primeira onda, de acordo com o autor, ocorre a negação do preconceito de raça pela sobreposição do preconceito de classe; na segunda onda com o mito da democracia racial já disseminado por Gilberto Freyre em seus escritos, existe a leitura de que o preconceito racial existe e possui especificidades; já a terceira onda consiste em analisar a subalternização da população negra como consequência do racismo e da discriminação pós-abolição (OSÓRIO, 2008).

Nesse sentido, necessitamos visibilizar os privilégios sociais que a branquitude possibilita à população branca, às custas dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais entre brancos/as e negros/as no Brasil. Compreendemos a branquitude a partir de Schucman (2012):

[...] como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição 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 (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Dito isto, a branquitude não implica pensar que todos/as as pessoas brancas se considerem racialmente superiores, mas que independente disto, desfrutam de privilégios raciais simbólicos e/ou materiais que a branquitude as proporciona (SCHUCMAN 2012). Em dados estatísticos, os privilégios raciais se expressam através do rendimento familiar, por exemplo, em que a renda de famílias brancas é 4,5 vezes superior à de famílias negras (IBGE, 2016). Os privilégios também podem ser constatados em relação à estimativa de vida, uma vez que as pesquisas apontam que brancos/as vivem 6 anos a mais que os/as negros/as (IBGE, 2010).

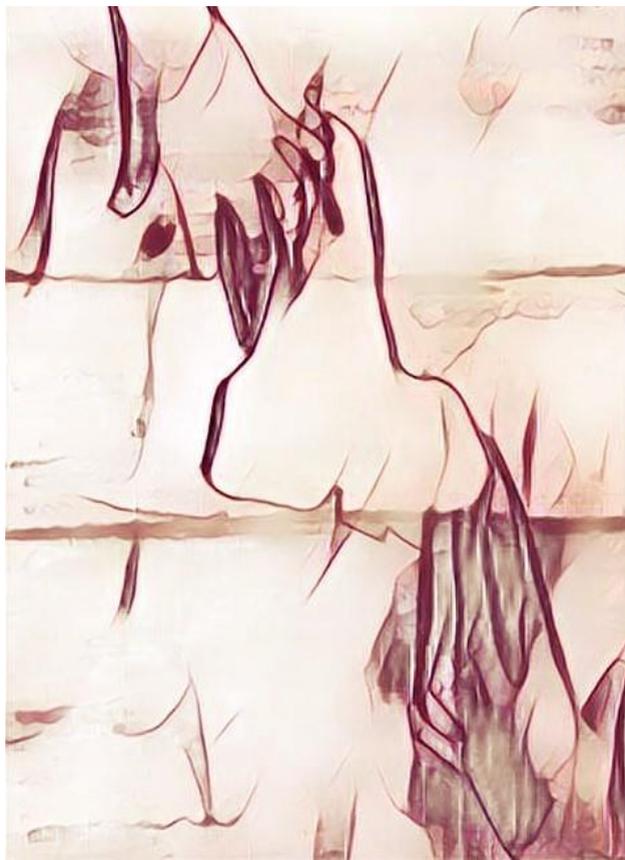
No que tange à Educação os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2014) apontam que o tempo médio de permanência na escola, de crianças entre 6 e 14 anos de idade<sup>2</sup>, atingiu o número percentual de 10,7% entre crianças brancas, já para as crianças negras esse número é de 9,2%. Do mesmo modo a pesquisa aponta que a taxa de estudantes matriculados/as em escolas públicas, com a mesma faixa etária, é de 98,7%, e que destes 56,4% dos/as estudantes são pretos/as ou pardos/as. Quando incluimos nesse dado a alfabetização, com recorte para o estado de Santa Catarina, temos, em 2014, uma porcentagem de 3,2% de analfabetismo entre brancos/as e cerca de 7,5% entre pretos/as e pardos/as.

---

<sup>2</sup> Destacamos que estamos compreendo crianças a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, ratificada pelo Brasil em 1989, que estabelece o seguinte: “Art. 1. Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (UNICEF, 1989, P.2).

Os dados estatísticos trazidos para o corpo deste artigo nos auxiliam a refletir que em um país cuja população é majoritariamente negra, os privilégios raciais, sejam eles simbólicos ou materiais, são desfrutados às custas da manutenção da subalternização da população negra. Por assim dizer, ao intentarmos discutir a manifestação da branquitude, através das relações socio raciais estabelecidas durante o tempo de escolarização de crianças negras e brancas, em diferentes tempos históricos. Salientamos que o racismo no Brasil é “como um elemento estruturante das desigualdades sociais (PASSOS, 2015, P.156), isto significa afirmar que os corpos subalternizados possuem cor e não por acaso são negros, uma vez que paira sobre a população negra a construção de uma ideologia de subalternização. Assim, não é de interesse do Estado propor que tais desigualdades sejam pauta de discussões no âmbito público. Ainda, não é nosso interesse culpabilizar a instituição escolar pelo racismo presente no Brasil, no entanto, não a isentamos da responsabilidade social no que tange a reafirmação da branquitude e manutenção da subalternidade da população negra.

**Figura 1:** Norte e sul: disputa epistêmica<sup>3</sup>



Fonte: Produzido pela autora (2017)

---

<sup>3</sup> Todos os desenhos foram feitos manualmente, digitalizados e editados afim de aprimorar a qualidade visual.

## 2 Procedimentos metodológicos

Buscamos trazer para o corpo desta produção referências que nos auxiliassem a incidir sobre os engessamentos acadêmicos preestabelecidos pela linearidade do pensamento ocidental moderno. Assim, esta produção acadêmica se utiliza da linguagem visual para dar início aos nossos diálogos acerca dos impactos e autorizações históricas da branquitude nos processos de escolarização. Para além da minha aproximação estreita com os desenhos, trazê-los para as produções acadêmicas, na área da educação, nos abre possibilidades de conversações com outras áreas de conhecimento, como também tende a provocar interferências nos referenciais eurocêntricos que se utilizam da colonialidade do saber para operar.

O uso de desenhos em pesquisas embora não seja comum na educação, compõe uma área da antropologia denominada de antropologia visual. Usufruindo de um diálogo interdisciplinar com a antropologia o desenho representa um “modo de pensar” (INGOLD, 2013) e que segundo (LAGROU, 2007) não se concentra em uma habilidade manual, uma vez que todos/as sabemos desenhar, mas em exercícios de aprender a ver. Somos ensinados/as a fazer pesquisa pela escrita, a narrar aquilo que vemos e pensamos, como se a palavra fosse o único meio possível para se materializar nossos pensamentos. Segundo Kuschnir (2014, p. 26) compreendemos o desenho nas produções acadêmicas:

[...] não como um documento da “realidade objetiva” ou como “ilustração de textos verbais” e sim

como um material de significados culturais produzidos a partir de interações entre pesquisadores/as, pesquisados/as, produtos e contextos históricos”. [grifo nosso]

Considerando que estamos em um tempo histórico governado pela tecnologia digital a opção pelo desenho, ao invés da fotografia, se dá pelo entendimento de que a fotografia é programada, reproduz a realidade que está posta (LAGROU, 2007) ainda que compreendamos que existe um olhar sensível daquele/a que manuseia a ferramenta, a fotografia capta o todo. O desenho por sua vez se compõe pelo “pensar” e “pelo fazer”, existe produção reflexiva por parte do pesquisador/a ao realizar aquilo que a fotografia não é capaz de enquadrar (FLUSSER, 2002).

Desde que fiz das relações socio raciais entre as crianças brancas e negras como meu foco maior de pesquisa, tenho desfrutado de curiosidades sobre os processos escolarização em diferentes tempos históricos. Em busca de respostas criei o hábito de falar sobre minhas intenções de pesquisa com pessoas próximas (amigos/as, colegas de curso, familiares), contando meu interesse sobre as trajetórias e as relações socio raciais e em troca tenho ouvido relatos sobre os modos como as relações socio raciais se organizam nos cotidianos. Logo, os registros gráficos, que introduzem os subitens abaixo, resultam destas informalidades. No entanto, gostaria de destacar que o ato de comunicar algo é intencional, nesse caso, cada registro gráfico apresentado nesta produção para além de título de curiosidade

dita informal, representa principalmente uma demarcação política acerca das Relações Étnico-Raciais.

Antes de prosseguir, destaco que a partir da reflexão dos desenhos, necessitei olhar para o lugar de mulher branca que pesquisa Relações Étnico-Raciais e perceber que estes registros dizem, também, sobre minhas relações sociais e afetivas que se constituem majoritariamente por pessoas brancas. Uma vez que todos os registros foram narrados por pessoas brancas, foi inevitável que revivesse também, ainda que vagamente, lembranças muito semelhantes do meu processo de escolarização. Por assim dizer, usufrui também de privilégios raciais que me permitem relembrar situações em que o racismo se fez presente na minha trajetória escolar, sem que este tenha causado impactos na minha escolarização. Deste modo saliento que ao me colocar enquanto alguém que luta por uma educação antirracista não me isenta de desfrutar de privilégios sociais e/ou de em algum momento ser uma pessoa racista.

Nesse sentido, depois de toda catarse que esta produção me proporcionou, anuncio que objetivo dialogar com as relações socio raciais para compreender a manifestação da branquitude na escolarização de crianças brancas e negras, em diferentes tempos históricos. Ressalto também que ao longo do texto verbal outros desenhos são inseridos na discussão como resultado das reflexões desta produção. Prevendo possíveis estranhamentos com a inserção da linguagem visual colocaremos os depoimentos por escrito acima dos desenhos.

### 3 Fenótipo: os cabelos em pauta

**Figura 2:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização da década de 1990.

*Tinha uma menina negra na minha sala, o cabelo dela era bem crespo. Aí as meninas ficavam dizendo para ela alisar. Sem contar alguns apelidos como: cabelo de preto, cabelo duro. (Aba, 26 anos)*



Fonte: Produzida pela autora (2017)

Das consequências da criação do modelo único e linear de ver as sociedades, temos normatividades sobre os conceitos

de família, beleza e sobre o que ou quem é considerado humano. Schucman (2012) afirma que os discursos da branquitude enaltecem fenótipos brancos (pele clara, traços finos, cabelos lisos) afetando pelas imposições de pensamento aqueles que se distanciam dos modelos eurocêtricos.

Assim, o processo de hierarquização e subalternização entre brancos/as e negros/as no Brasil se define pelo fenótipo. Diferente do preconceito norte-americano que é marcado pela origem do sujeito, no Brasil se caracteriza como preconceito de marca (NOGUEIRA, 1985), ou seja, incide diretamente sobre o fenótipo dos sujeitos. Sendo assim, quanto mais acentuados são os fenótipos, maiores são as chances de sofrer por conta do racismo. Em contrapartida, alguns elementos como classe, podem acender o status social devido a aproximação deste na escala de brancura.

Ao trazer o desenho que abre esta sessão, reflito sobre os modos que a marca do corpo branco traduz nos corpos negros. Lembrando que a experiência relatada data da década de 1990, período em que a instituição escolar era vista socialmente como um *lócus* possível para ascensão social das classes menos favorecidas. Quando a escola se torna obrigatória para todas as crianças, no século XX a instituição escolar não se reformula para atender as especificidades trazidas por esses sujeitos que passam a integrá-la.

A racialização das relações sociais transversalizam os corpos das crianças negras de modo a impactar nas suas construções identitárias não positivadas. Assim:

[...] as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha, o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (BENTO, 2011, p. 20).

Os cabelos apresentam papel importante na construção identitária das crianças negras, sendo também constituição corporal de via dupla, no sentido de que ao longo da história os cabelos crespos têm sido vistos como fator de inferioridade (GOMES, 2003). Situações como a representada na Imagem I dizem dos racismos cotidianos que as crianças negras passam dentro da escola em tentativas constantes de fazê-las se aproximarem do que é socialmente considerado belo. Tendo em vista que a instituição foi pensada para crianças brancas filhos/as da burguesia, o reforço da subalternidade dentro deste espaço aparece como medidas de exclusão social. Para o sujeito que narra esse episódio não existem impactos reais sobre a escolaridade porque existe um fator ideológico a seu favor, nisto se constitui também um privilégio.

#### 4 Raça: cor de que corpos?

**Figura 3:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização da década de 1980

*Um colega negro foi acusado de roubo de uma lapiseira. Nada foi feito pela escola. Eu achei injusto, tive pena, mas tinha 7 ou 8 anos nem passava pela minha cabeça a palavra racismo.*

*(Malaika, 38 anos)<sup>4</sup>*



Fonte: Produzido pela autora (2017)

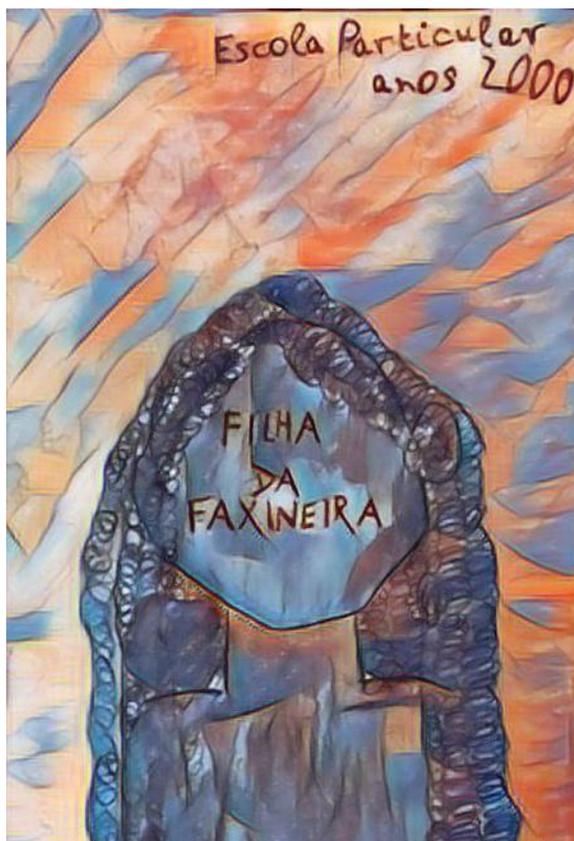
---

<sup>4</sup> Todos os nomes foram alterados para preservar a identidade dos/as sujeitos.

**Figura 4:** Desenho baseado em depoimento de período de escolarização anos 2000

*Tive uma amiga negra que me acompanhou o ensino médio, as outras garotas e garotos, falavam que ela era filha das faxineiras. Pois as faxineiras da escola eram predominantemente negras. A escola nunca fez nada. Poucas pessoas e professores ajudaram nessa situação.*

(Adimu, 28 anos)



Fonte: Produzido pela autora (2017)

Considero gênero, raça e classe categorias fundantes das desigualdades sociais no Brasil, pois tais marcadores dizem das possibilidades sociais que estarão ou não disponíveis para os sujeitos. Pensar articuladamente estas três categorias, nos leva a dialogar diretamente com a sociologia das ausências. Vejamos que pela razão metonímica existe uma só classe, uma só raça e apenas dois gêneros, este último ainda hierarquizado. Ao cruzarmos as categorias de raça, classe e gênero nas nossas produções acadêmicas, confrontamos a linearidade colonial e possibilitamos dizer das realidades, dos corpos e dos sujeitos sem a utilização do “outro” como prefixo que vem como justificativa para a exceção à regra colonial.

Os dois desenhos apresentados ocorrem em espaços institucionais distintos, um público (1980) e outro privado (2000), destaco que a intenção aqui não é fazer um somatório de opressões, mas enfatizar que elas incidem sobre os sujeitos distintamente a partir dos marcadores sociais que estes trazem consigo. O registro gráfico II apresenta elementos importantes para pensarmos os corpos dos meninos dentro da instituição escolar que carregam no corpo um reforço de estereótipo que os coloca como sujeitos perigosos. Schuman (2012) nos ajuda a refletir sobre isto quando diz da influência midiática sobre os corpos, que reforça o corpo não branco como aquele que está diretamente ligado à criminalidade e/ou violência.

A branquitude nas relações sociais acarreta nas desigualdades quando o reforço do estereótipo é assinalado dentro da escola, permitindo que sujeitos brancos possam cometer infrações, acusar e saírem sem maiores problemas. Indo

mais a fundo, questiono se na sala de aula houvessem apenas estudantes brancos/as, se o discurso seria o mesmo. Ou se a situação mudaria para “*alguém viu minha lapiseira?*”. Existe um consenso social que se materializa nas relações socio raciais entre as crianças e que como sujeitos brancos/as tendemos a reforçar como se fosse “*coisa de criança*”. Não é. Compreendendo o racismo como estruturante<sup>5</sup> da sociedade e que tensionamentos como esses tendem a corroborar para que dados de evasão escolar entre sujeitos não brancos sejam mais elevados do que entre sujeitos brancos.

Enquanto o menino negro é visto como perigoso, para as meninas negras existe, além de uma ditadura de beleza que atinge seus corpos, um movimento de mantê-las sempre à margem. A partir da Imagem III, notamos que a subalternização da população negra está tão diluída no discurso branco que a menina negra em uma escola particular só poderia ser filha da faxineira.

Tal episódio nos permite recordar de um fato que ocorreu no ano de 2017, em uma escola da rede privada de Ensino no estado do Rio Grande do Sul. A instituição escola promoveu uma festa cujo tema era “Se nada der certo”<sup>6</sup>. Assim, os estudantes de terceiro ano de Ensino Médio vieram fantasiados daquilo que fariam de suas vidas caso “nada desse certo”, em nenhuma das fantasias divulgadas na mídia

---

<sup>6</sup> Mais informações, ver: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/06/06/dia-do-se-nada-der-certo-acende-debate-sobre-meritocracia-e-privilegio/>

apareceram adolescentes fantasiados de médicos/as, dentistas, professores/as, engenheiros/as, arquitetos. Pelo contrário, surgiram profissões consideradas subalternas tais como: faxineiros, garis, vendedores/as de *fast food*. A branquitude permitiu que aqueles/as estudantes assumissem publicamente os privilégios sociais e raciais dos quais desfrutavam reafirmando estruturas de poder em dizem, através de suas fantasias, que nenhum/a daqueles/as estudantes brancos/as, de classe média seriam sujeitos de tais profissões.

Não bastasse, em 2015<sup>7</sup>, uma escola de São Paulo enviou um bilhete as famílias solicitando que as crianças, especificamente as meninas, viessem a uma apresentação, de cabelos soltos e lisos sob a justificativa de que ficaria “mais bonito”. Fenômenos como estes dentro de escolas dizem da naturalização da raça como algo exclusivo dos/as negros/as, autorizando que situações como estas ocorram dentro de espaços institucionais (SCHUCMAN, 2012).

## 5 Algumas considerações

Ao fazer a crítica da razão metonímica Santos (2010) propõe uma série de ecologias como alternativas credíveis para combater a linearidade ocidental. Para a monocultura da classificação social existe a alternativa da ecologia do reconhecimento. Em síntese a ecologia dos reconhecimentos

---

<sup>7</sup> Mais informações, ver: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/creche-de-sp-pede-alunas-cabelo-liso-e-solto-em-festa-e-caoa-polemica.html>

confronta as colonialidades impostas pelo ocidente revisitando as “normalidades” instituídas para que a diferença não acarrete nas desigualdades. Em outras palavras, significa que reconhecer os sujeitos e suas diferenças cindindo com as hierarquias, seria reconhecer reciprocamente as diferenças.

Entendendo a branquitude como uma ramificação da razão metonímica, para pensar em uma ecologia dos reconhecimentos recorri a Fleuri (2010) este nos diz da potência em que consiste uma ideologia e que para freá-la o confronto são necessárias estratégias de combate que não implicam em bater de frente, mas implodi-la por dentro. Ainda, o racismo não só é estruturante das desigualdades como também é um dos pilares do sistema econômico vigente, logo é tácito de quem são os corpos que estão na estrutura da sociedade brasileira.

Schucman (2012) anuncia o não reconhecimento dos/as brancos/as de sua condição privilegiada social e racial contribuem para legitimar como também a manutenção de atitudes racistas nos cotidianos das escolas (e não só). Dito isto, a quem se direciona a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)? Evidenciar as desigualdades, as relações sócio raciais e a estrutura racista no qual estamos imersos/as enquanto sujeitos não é suficiente uma vez que o reconhecimento se destina principalmente àqueles/as que desfrutam dos privilégios da branquitude. Para além disso, existem dívidas históricas com a população negra, pouco ou muito pouco reconhecida pelo Estado, que se ausentam das discussões dentro das instituições de ensino, contribuindo para fomentar o racismo nas relações cotidianas. Assim, o que fazemos com as crianças que dentro da

escola exercem seu privilégio branco: apostamos nelas enquanto promessas de um horizonte menos desigual ou as cobramos por seus privilégios?

Cruzando as Relações Étnico-Raciais com a categoria social criança, embora consiga perceber as manifestações raciais entre as relações estabelecidas entre as crianças brancas e negras, apontamos lacunas quanto a existência de produções sobre esta discussão. Por ora, suscitamos olhares para tais relações com mais questionamentos do que respostas, mas compreendendo que no exercício de questionar existe um primeiro movimento de nos percebermos sujeitos imbricados/as na feitura de uma educação antirracista.

## Referências

AZEVEDO, Aina Guimarães. Um convite à antropologia desenhada. **METAgrafias: metalinguagem e outras figuras**. Brasília, v. 1, n. 1 (1), p. 194-208, mar. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP/MEC, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar pra quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

FLUSSER, Vilém. [1983] 2002. **Filosofia da Caixa Preta – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 26/12/2017.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on movement, knowledge and description**. London and New York: Routledge. 279 f. 2011a.

KUSCHNIR, Karina. 2014. **Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa**. Cadernos de Arte e Antropologia, Vol. 3, nº 2/2014, pag. 23-46.

LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

PASSOS, J. C.. **Relações Raciais, Cultura Acadêmica E Tensionamentos Após Ações Afirmativas**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.31|n.02|p. 155-182 |Abril-Junho 2015.

NOGUEIRA, O. **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**. In: Tanto preto quanto branco. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OSORIO, R. G. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias**. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília; IPEA, 2008. (p. 65-96).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**.

São Paulo. Cortez. 2010. (P. 73-118)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos Saberes.** In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo. Cortez. 2010, p. 23-72.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Construção: Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

UNICEF. **Convenção dos Direitos das Crianças,** 1989.

