

# A culpa é do Cabral: uma proposta de subversão da lógica colonial

Ana Carolina de Sá Queiroz<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo corresponde ao recorte de uma pesquisa que traz algumas reflexões, através da perspectiva decolonial, sobre o processo de invisibilização da questão étnico-racial no contexto das unidades de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. O percurso metodológico consistiu em revisão bibliográfica, análise documental dos prontuários e realização de grupos focais em duas unidades de acolhimento institucional do Estado do Rio de Janeiro. Buscou-se captar o *silenciamento gritante* a respeito das discussões étnico-raciais apesar do elevado número de crianças e adolescentes negros acolhidos. A pesquisa constatou um processo contínuo de invisibilização da questão étnico-racial considerando o racismo institucional e estrutural.

## Palavras-chave

Acolhimento Institucional; Racismo estrutural; Decolonialidade.

It is Cabral's fault: a proposal for a subversion of colonial logic

## Abstract

The article, based on research carried out through the Decolonial perspective, offers insights on the process of ethnic-racial invisibility in the context of Institutional Care units for children and adolescents. The methodology consisted of literature review and documental analysis of reports and focus groups carried out in two Institutional Care units in the State of Rio de Janeiro. We sought to capture the glaring silence about ethnic-racial discussions despite the high number of sheltered black children and adolescents. The research identified a continuous process of invisibility of the ethnic-racial issue considering institutional and structural racism.

## Keywords

Institutional Care; Structural Racism; Decoloniality.

Artigo recebido em dezembro de 2022

Artigo aprovado em janeiro de 2023



## Introdução

Apesar dos importantes avanços no campo jurídico legal, ainda existem muitas dificuldades em conseguir efetivar no cotidiano de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias, os direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 1990). A Lei em questão representa um novo marco civilizatório no campo da infância e adolescência no Brasil. Nesta perspectiva, crianças e adolescentes passam a ser vistos enquanto sujeitos de direitos, devendo assim receber absoluta prioridade na garantia de seus direitos (BRASIL, 1990).

Torna-se salutar racializar o debate em torno do ECA, uma vez que é necessário compreender e visualizar as diversas maneiras de se experimentar e viver a infância e adolescência. Ao não problematizar as formas diferentes e desiguais de acesso às políticas públicas a partir da questão étnico-racial, temos um instrumento normativo excelente, todavia, reproduzindo o racismo institucional e estrutural (EURICO, 2020; SARAIVA, 2019).

Em que medida podemos considerar as crianças e os adolescentes como efetivamente sujeitos de direitos em uma sociedade permeada pelo racismo estrutural, se considerarmos que ainda existem infâncias e juventudes invisíveis ao discurso normativo e universal?

Este artigo tem como tema o processo de invisibilização da questão étnico-racial dentro das unidades de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. A partir do registro das práticas profissionais realizadas em duas unidades de acolhimento institucional do Estado do Rio de Janeiro, propõe-se captar os sentidos e significados atribuídos pelos profissionais ao elevado número de acolhidos negros. Racismo estrutural se configura enquanto a categoria central desta análise, simbolizando o alicerce das relações sociais e raciais no processo de formação da sociedade brasileira e sua perpetuação na contemporaneidade. Portanto, sistematizamos, no artigo, algumas das principais reflexões e resultados elaborados no processo da pesquisa.

A pesquisa se baseou nas contribuições dos estudos decoloniais que discutem a invisibilização das questões étnico-raciais a partir de um olhar colonizador sobre os corpos negros. Por decolonialidade, compreendemos não apenas o movimento de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes, mas, também, todo o movimento contínuo de libertação dos pensamentos e práticas do domínio da Colonialidade; em suma, todos os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação europeu, como afirma Mignolo (2008).

Vergés (2020) assinala que, mesmo após as independências nacionais das antigas colônias, as estruturas de dominação e opressão se mantiveram à serviço dos países colonizadores, deixando, assim, um legado de discursos que ainda circulam a favor da lógica colonial.

### Procedimento metodológico

Durante a fase inicial do levantamento bibliográfico não identificamos publicações que realizassem uma discussão decolonial sobre a política de acolhimento institucional. Os resultados foram bastante escassos e essa busca inicial evidenciou uma possível lacuna nos estudos da infância e nos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Ao perceber esse hiato, as questões de pesquisa caminharam no sentido de trazer à tona o que não é, geralmente, debatido. Desta maneira, a partir da revisão bibliográfica, partimos do pressuposto que há um processo de invisibilização da questão étnico-racial no acolhimento institucional de crianças e adolescentes. Tal percepção foi fundamental no que diz respeito ao delimitamento dos objetivos da pesquisa que deu origem ao presente artigo.

Este pressuposto vai de encontro a discussão de Eurico (2013), ao refletir sobre a percepção dos assistentes sociais acerca do racismo institucional. Segundo a autora: “o debate sobre a questão racial precisa ser ampliado e sistematicamente discutido pelo conjunto da categoria profissional” (p. 306).

Diante do *silenciamento gritante*, Queiroz (2021, grifos da autora) explicita as contribuições da perspectiva decolonial, ao suscitar que ela pretende: “[...] *dar visibilidade a história que os livros não contam*, demarcando outros prismas de vista sobre o mesmo fato histórico, o *avesso do mesmo lugar*” (p. 210, grifos da autora).

A pesquisa valeu-se de uma metodologia predominantemente qualitativa. Foram selecionadas como campo empírico duas unidades de acolhimento institucional para crianças e adolescentes existentes no Estado do Rio de Janeiro, nos quais realizou-se grupos focais com os diversos profissionais que compõem as equipes das unidades, para além da equipe técnica. A referida escolha se justificou por compreender que um grupo heterogêneo, contendo profissionais de categorias diferentes, possibilitaria um leque maior de informações sobre a rotina institucional, de como as crianças e adolescentes são percebidos por esses profissionais, e a possibilidade de aprender no cotidiano institucional se, e como, a questão étnico-racial é percebida. Participaram profissionais das seguintes categorias: assistentes sociais, psicólogos, cuidadores sociais, recreadoras, auxiliar administrativo, auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais.

Na revisão bibliográfica, identificamos as produções existentes que realizam uma análise sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, além de relacionar com a questão étnico-racial, englobando também uma discussão decolonial. Já com a análise documental dos prontuários das crianças e adolescentes acolhidos, buscamos identificar a sistematização da prática profissional, vislumbrado compreender como aparece (ou não) a questão étnico-racial no espaço de acolhimento institucional.

## **Decolonizando pesquisas no campo da infância e adolescência**

O objetivo do pensamento decolonial enquanto construção teórica, epistemológica e política consiste em expor as mazelas da colonização, mostrar a versão dos colonizados, dos explorados e subalternos,

diante das falsas verdades construídas e universalizadas pelos colonizadores, apresentando, assim, um novo prisma para visualizar suas questões, não mais tendo como referência o modelo eurocêntrico de pensar e produzir conhecimento.

Os autores e autoras decoloniais vêm fortalecendo as propostas oriundas dos países do hemisfério Sul, a partir da produção do conhecimento de fronteiras<sup>2</sup> (MIGNOLO, 2008). Pelo mesmo processo, a decolonialidade possibilita a diversidade e pluralidade na construção dos saberes, abarcando os conhecimentos das populações indígenas, africanas, afro-brasileiras, quilombolas e populares, questionando, assim, a inferioridade atribuída aos intelectuais negros.

A opção pelo conceito de decolonialidade para refletir sobre crianças e adolescentes e o acolhimento institucional se faz no sentido de reforçar uma perspectiva teórica, epistemológica e política que visa construir formas de resistência ao modelo eurocêntrico de se pensar, refletir e produzir saberes.

É necessário construir novas perspectivas para pensarmos sobre a infância e a adolescência, pois acreditamos que existam muitas invisibilizadas pelo discurso generalista e universalista. Esses discursos se configuram como um mecanismo favorável para analisar as interações dos vários ciclos de subordinação e exploração que aviltam os sujeitos sociais racializados dentro do sistema-mundo atual e de perpetuação da lógica da Colonialidade.

Partindo do conceito de interseccionalidade, o pensamento decolonial considera que é necessário compreender o cruzamento das diversas opressões coloniais que aviltam diariamente os sujeitos sociais na sociedade capitalista. Por outro lado, a interseccionalidade possibilita um olhar mais plural ao visualizar e compreender as diversas dimensões dos sujeitos.

Os autores e autoras que organizaram o livro “*Infâncias e Pós-Colonialismo*” (FARIA et al., 2015, p. 12) demarcaram que se trata de um olhar mais aprofundado sobre as estratégias de violência, subordina-

ção e desumanização que produzem e reproduzem o lugar do “outro”. Sendo esse “outro” todos que não representam o estereótipo do homem branco, heterossexual, patriarcal e europeu, resumindo: o colonizador. O livro discute sobre a percepção adultocêntrica, que subalterniza a existência de crianças e adolescentes diante da figura adulta e destaca que os estudos e pesquisas pós-colonialistas<sup>3</sup> no campo da infância e adolescência, os reconhecem enquanto sujeitos históricos com capacidade para contribuir na construção da realidade social e não, “apenas como um vir a ser, sem voz ativa na sociedade”.

Ao longo da história se convencionou a compreender a infância enquanto um estágio/etapa, e como sendo somente um caminho, no qual o objetivo final é ser adulto. Assim como ocorria durante o período histórico de colonização, em que os colonizados eram vistos como objetos e não enquanto sujeitos, as crianças e adolescentes, ainda hoje, apesar das alterações do ECA, ainda são tratadas sob o prisma dos adultos.

Ao ser abraçada pela sua ancestralidade, as crianças representam potência e novas formas de (re)existências, construindo e possibilitando, assim, um olhar decolonial (NOGUERA, 2012; PEREIRA, SANTIAGO e SOUZA, 2018).

Desde muito novas as crianças negras vivenciam um lugar específico de (des) proteção, de exclusão, de silenciamento, de subalternização e de institucionalização. Algumas pesquisas têm denunciado o racismo intrínseco ao ambiente educacional desde a tenra idade das crianças negras. Costa, Martins e Silva (2020) denominam esse processo como “*necroeducação*”, significando que parte da educação do país mata os corpos negros, seja por não utilizar materiais didáticos contendo representatividade negra, assim como nas brincadeiras, nas histórias infantis e nas relações intraclasses.

Oliveira e Abramowicz (2010), a partir de uma pesquisa em uma creche do interior do município de São Paulo, retratam como o racismo faz suas vítimas até mesmo na primeira infância. Na creche pesquisada pelas autoras, percebeu-se relações que delegam às crianças

negras status inferiorizados, como no fato de que as cuidadoras têm o costume de “paparicar” mais as crianças brancas, como se não houvesse um “porquê” de as crianças negras serem “paparicadas”.

Os estudos também aludem que a rejeição e a inferiorização de crianças negras não precisam ser manifestadas apenas verbalmente para serem constatadas, mas também a partir de gestos e tons de voz que reforçam o racismo. Este tratamento por parte de membros das escolas pode levar muitas crianças negras a manifestarem o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, dentre outras características socialmente impostas como o “belo”, fazendo com que muitas considerem ofensivo serem chamadas de negras (CRUZ, 2014).

Uma perspectiva decolonial consiste em questionar os lugares ofertados às infâncias e adolescências negras e valorizar a sua existência, com toda a diversidade, potencialidade e beleza. As crianças desde a tenra idade precisam ter acesso a sua negritude, não por meio das práticas violentas do racismo, mas sim, pelas suas potências.

## Resultados encontrados

Iniciamos a pesquisa de campo realizando uma análise documental dos prontuários das crianças e adolescentes que estavam acolhidos no momento da nossa visita institucional às unidades.

Foram analisados ao total sete prontuários nas duas unidades de acolhimento pesquisadas, pois os grupos de irmãos possuem um prontuário único por família. Nos prontuários foi possível encontrar uma gama de documentos, entre eles: guia de acolhimento emitida pela justiça, decisões judiciais, atas das audiências, relatórios emitidos tanto pela equipe da unidade de acolhimento, quanto pelos diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos, Plano Individualizado de atendimento (PIA), evoluções, caderneta de vacinação e Registro de ocorrências.

Ao analisar os prontuários, visualizamos que nas atas das audiências há uma série de perguntas sobre o perfil dos acolhidos, no entanto, nenhuma pergunta referente ao quesito raça/cor. O PIA também pos-

sui, logo no início, um item que contempla a identificação das crianças acolhidas, todavia, contendo somente nome, data de nascimento e sexo das crianças. Identificamos que alguns PIAs possuíam uma foto de perfil das crianças na identificação, contudo as fotos estavam impressas em preto e branco, dificultando a visualização.

O silêncio sobre o quesito racial nos documentos analisados diz respeito à eficácia da dominação ideológica por trás do mito da democracia racial. Ideologia essa que se faz também, por meio da articulação com a política de branqueamento.

Iniciamos a análise dos dados do grupo focal com o relato de um dos participantes, no qual é possível constatar que o significado e os sentidos atribuídos ao racismo, ao preconceito e às desigualdades sociais se configura atrelado ao processo histórico de Colonização do Brasil.

A citação abaixo remete à discussão decolonial que propusemos realizar nesta pesquisa, ao concernir que as consequências da colonização perduram até hoje. Contudo, compreender esse processo não se resume a simplificá-lo, pelo contrário, é imprescindível esse olhar histórico em sua essência, para que possamos realizar uma crítica pautada da decolonização.

E sair desse lugar preconceituoso, sair desse lugar cultural que às vezes a gente traz, né? [...] **Que ao meu ver tem toda questão voltada para o próprio racismo também, a questão da nossa história, né? Eu até gosto muito desse programa, que fala que a culpa é do Cabral. Não tem um programa humorístico? E que eu acho que se a gente pudesse resumir o culpado disso tudo, acho que seria o Cabral, né? Mas como a gente não pode... risos... como a gente não pode só simplificar tanto, mas eu acho que tem uma questão aí da nossa história que está enraizada ainda aí. Não é uma bandeira, mas a desigualdade, ela traz muito, muito peso, né? (P1)**

Há uma prevalência nos dados estatísticos que demarcam as famílias pobres e negras, enquanto as que mais têm seus filhos acolhidos



historicamente (EURICO, 2020; SARAIVA, 2019). E nesse núcleo familiar, em sua maioria, são as mulheres que vivenciam mais diretamente a rotina institucional de acolhimento. Neste sentido, buscamos observar se os profissionais identificam essa mesma realidade nas duas unidades de acolhimento que foram realizadas a pesquisa empírica.

Iniciamos os grupos focais indagando quais as características das crianças, adolescentes e de suas famílias que os profissionais observavam dentro da unidade de acolhimento. Neste primeiro momento, os participantes evidenciaram questões relacionadas ao ambiente familiar, trazendo a questão da vulnerabilidade dessas crianças.

Em seguida, outro sentido atribuído às características das crianças, adolescentes e famílias é exposto por uma participante, ao correlacionar a pobreza como uma das principais características deste grupo, pois não há crianças na instituição advindas de famílias mais “favorecidas”. Posteriormente, ela identifica como outra característica, os acolhidos serem em sua maioria negros, no entanto, só cita esse marcador étnico-racial, sem realizar uma reflexão que abarque a discussão sobre relações sociais e raciais, ao contrário do que é realizado com a questão de classe.

Após um longo período de realização do grupo focal, um pouco mais de uma hora, esse foi o primeiro momento em que um participante mencionou de forma direta a questão étnico-racial. Importante ressaltar que ele era o único participante negro do grupo 1. Até esse momento, os participantes vinham atribuindo significados e sentidos com ênfase na situação econômica das famílias, sem relacioná-la a outras dimensões interseccionais.

A pergunta inicial do grupo visava identificar se, e como, os profissionais percebem as características dos acolhidos. Diante das falas, compreendemos que a maioria atribuiu os sentidos e significados das características identificadas por eles à situação socioeconômica das famílias atendidas, chegando em dado momento a atribuir o termo “famílias desestruturadas”, conforme relato do participante P1. Citações como essas,

se coadunam com o discurso conservador e moralizador de culpabilização das famílias, em sua maioria pobres e negras, além de considerar um padrão específico de família “estruturada”, como reflete Eurico (2020):

O Código de Menores instaura, por vias legais, a compreensão da situação irregular e desenvolve a nomenclatura “menores”, como forma de diferenciação entre os filhos das famílias “estruturadas” e brancas e aqueles oriundos das demais famílias, considerados infratores, provenientes de lares pobres, que segundo o pensamento conservador levam fatalmente à delinquência e à imoralidade. Não é por acaso que a maioria das crianças e adolescentes negras (os) são tratadas a partir desse lugar (p. 114).

Diante do exposto, o discurso que atribui sentidos e significados conservadores e moralizadores em torno das famílias pobres e negras, mesmo no avançar do ordenamento jurídico, criminaliza essas famílias e as invisibilizam, através do mito da democracia racial, uma vez que, “o racismo estrutural cumpre a função de ocultar as determinações sócio-históricas e naturalizar processos que são produzidos pelo modo como a sociedade capitalista organiza as relações sociais em nível mundial” (EURICO, 2020. p.115.).

Hita (2004) cita os modos de vida e dinâmica doméstica de famílias pobres, tendo como referência os valores da matriz cultural afro-americana. Em especial, a circulação dos sujeitos pelas casas, atrelado ao exercício de práticas coletivas de cuidado. O texto denuncia, a partir da etnografia de duas famílias matriarcais, as posturas e ações do Estado ao classificar essas famílias como desorganizadas. Além do mais, as crianças são consideradas dádivas e comumente circulam pelos espaços, para além dos vínculos sanguíneos. A noção de parentesco é construída enquanto um eixo social, tendo em vista os filhos de ‘consideração’.

Eurico (2018), nos possibilita um outro olhar para a família, que coaduna com os apontamentos explanados anteriormente, uma vez que, nos costumes africanos a família é compreendida enquanto extensa.

Certamente, a tradição africana influenciou o modo de ser das famílias brasileiras, pertencentes à classe trabalhadora e a manutenção de grandes núcleos familiares se configura, enquanto uma estratégia de sobrevivência, em que pese a complexidade que essa formulação acarreta, principalmente, do ponto de vista econômico (EURICO, 2018, p. 97).

É possível identificar que socialmente existe a construção de um padrão específico em torno da criança e do adolescente que passam pela medida protetiva de acolhimento institucional. Considerando os significados construídos em torno desses sujeitos, conforme podemos visualizar na citação de uma das participantes, a seguir: *“Ontem quando eu levei, né, a (adolescente de 16 anos) para fazer a unha lá no salão da minha manicure e depois eu voltei pra pagar, aí a minha manicure falou assim: [Nossa, ela nem parece ser do abrigo<sup>4</sup>]”*. Outro exemplo é citado pela mesma participante: *“Uma coisa foi no shopping, também, com o (adolescente de 17 anos) que foi comprar e a moça da loja falou: [Nossa, mas ele é tão lindo! Com esse olho, e é do abrigo?]”* (P7).

Nestes dois casos, tratava-se de dois adolescentes brancos que não se adequam ao perfil “natural” de crianças e adolescentes que frequentam as unidades de acolhimento. Constatamos que os significados atribuídos a crianças e adolescentes acolhidos perpassam pelo olhar estético destes corpos, pois com relação aos sujeitos considerados bonitos (ressaltando que todos que foram citados aqui enquanto bonitos eram brancos), há um estranhamento com o fato de serem acolhidos.

Ao longo da realização do grupo foi possível identificar que os significados e sentidos atribuídos às características das crianças e dos adolescentes acolhidos continuaram passando, quase que exclusivamente, pela questão de classe das famílias. O racismo enquanto estrutura de poder que integra a organização econômica e política da sociedade (ALMEIDA, 2020) é relegado ao segundo, ou terceiro plano, sendo em última instância, invisibilizado.



Em dado momento do grupo, quando que a palavra preconceito foi dita de forma espontânea por um dos participantes, perguntamos se eles conseguiam identificar alguma situação de preconceito dentro da unidade. Ressaltamos que não delimitamos quais tipos de preconceito, deixando a discussão transcorrer livremente. E a primeira menção que o grupo fez, se remete às vivências de uma criança negra e a construção negativa da sua autoimagem.

Eu sinto que tem até mesmo por eles, **pelas crianças com a pele**, assim, **ela (menina de 7 anos) mesmo tem preconceito com a sua própria cor[...]** E o Tio P1 falando da nossa cor, da sua cor, da minha cor, ela é uma cor linda e **agora ela já não fala mais sobre esse assunto da cor**, ao contrário, a gente pega a televisão, pega a revista, começa a mostrar as imagens... [Caraca, tia, o cabelo dela é igual ao meu! Olha os cachinhos dela é igual o meu, pequenininho! ]. Comecei a mostrar o tamanho dos cachos de cabelo, a tia P4 passou, falei: Está vendo? O cabelo da tia também é cacheado. Comecei a mostrar [...] Aí ela: **[não é só pessoa de pele escurinha, não, né...que tem cabelo enrolado não]** risos. Falei: Não, a minha irmã é branca azeda<sup>5</sup> e ela tem cabelo enrolado mais do que o meu. [...]. Aí, **então, ela mesmo tem preconceito com a corzinha dela, agora ela está melhorando, porque o tio P1 tem acompanhado** (R.1.1).

Neste momento, nos deparamos com os sentidos e significados da construção da autoimagem de uma criança negra de apenas 7 anos, que não se aceita enquanto uma menina negra, não admira seu cabelo e não gosta da sua cor. Desde a tenra idade as crianças negras não visualizam modelos de estética que valorizam sua negritude, desta maneira, são frequentemente submetidas pelas estruturas racistas, que produzem atributos positivos a tudo que é branco e negativo a tudo que é preto. Esse processo, segundo Oliveira e Abramowicz (2010), vem produzindo uma autorrejeição nas crianças negras, que acabam buscando “branquear-se”.

Cavalleiro (1998), discute o silenciamento produzido em casa e nas escolas em relação ao preconceito racial, destacando a maneira como as crianças compreendem esse processo: [...] “essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade” (p. 199).

Conforme elucidado por Fanon (2008; 2005) e Munanga (2005), o racismo encontra-se pulverizado e se reproduz nas relações sociais. À vista disso, tanto as crianças brancas, quanto as negras, acabam experienciando essa reprodução. Contudo, é imperioso compreender os locais distintos que o racismo proporciona para esses sujeitos. Crianças brancas assimilam, através das diferenças de cor, seu lugar de privilégio; enquanto crianças negras vivenciam sentimentos de não pertencimento (CAVALLEIRO, 1998).

Na nossa pesquisa, o preconceito racial é exemplificado não pelo racismo institucional que perpassa a rotina da unidade de acolhimento, mas sim, exclusivamente, pelas consequências e sequelas na vida de uma criança. A vítima (a criança negra de 7 anos) foi citada enquanto responsável e a principal executora do racismo contra si mesmo. O significado do preconceito se expressou por meio da ação da própria criança, que foi representada na citação, enquanto a pessoa que é preconceituosa.

Historicamente não nos é ensinado a nos amar. A autora bell hooks (2021) versa sobre a importância de construir práticas amorosas desde a infância. A criança citada na citação anterior não foi compreendida enquanto uma menina negra, que teve seu direito de acesso a sua identidade e ancestralidade negada.

**[...] então, o que eu pude fazer é trazer mesmo, essa questão do conceito de etnia, de cor, de raça, foi trazer a questão do preto, do negro, essa questão da tonalidade das cores, que para ela (criança de 7 anos) era 8 ou 80, para ser preto teria que ser aquela cor da minha faixa,**

teria que ser o extremo do tom, né, aquele tom. Então, fui trazer para ela como se fosse uma paletinha, uma paleta de cores. [...]eu precisei trazer, mostrar para ela e também a questão da representatividade aqui no Cantinho, a dirigente, a assistente social, o psicólogo, cuidadores, cozinheira. Então, assim, isso também ajudou muito, ter pessoas negras aqui, profissionais trabalhando, cuidadores, que pudessem se identificar. [...] E a partir do momento que a gente foi mostrando para ela que preto não era essa extremidade, ser preto não tinha que ser, né? [...] Uma hora ela vai me xingar, **porque todo dia eu chamo ela de minha pretinha linda, minha pretinha linda**, chega uma hora que ela fala assim: [Tio, todo dia você me chama de pretinha linda, pretinha linda!]. Era uma coisa, que depois ela foi se acostumando (P1).

Nos trechos acima, os sentidos e significados da representatividade negra surgem como uma estratégia para fortalecer a autoestima da criança. Neste momento, refletimos sobre a importância da efetivação no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A discussão perpassa por decolonizar nosso ensino, abrangendo em sala de aula toda a beleza e a potência da negritude, mostrando exemplos que possibilitam às crianças a sonhar e desejar estar em qualquer lugar que sua imaginação criar. Tradicionalmente, o negro é somente visualizado enquanto um ser desumanizado pelo processo de escravização (FANON, 2005; 2008).

Em seguida, as citações corroboram com as reflexões acima, ao destacar que os significados atribuídos à população negra perpassam por perdas, pois ser negro em um país estruturalmente racista como o Brasil é compreender que você está no pior lugar possível na escala social. Consequentemente, visando ser aceito e usufruir do status so-

cial e privilégios da branquitude, a população negra se afasta e nega sua própria identidade negra (EURICO, 2018).

Porque, assim, a (criança de 7 anos), **dizem que ela não gostava da cor dela. [...] Então, provavelmente, o branco estava relacionado a ganhos, e ser preto, relacionado a perda. Então, ela não quis ser preta (P1).**

Ela não se assemelhava, né? Porque ela dizia: [eu quero ser igual a você. Eu quero ser igual a fulana]. **Ela queria ser igual a quem era branco, preto ela não queria, né? (P4).**

Conforme o grupo foi fluindo, observamos que a questão étnico-racial não se apresentava totalmente invisibilizada dentro da unidade de acolhimento, no entanto, apresentava algumas complexidades.

Então, aqui começou um trabalho, com a (coordenadora), eu, a (assistente social), e P4. **Mesmo ela tendo a pele clara, ela chegou,** a P4. Então, assim, aqui não tinha só quem era preto que ia fazer esse trabalho. A Tia P3, ela fazia, eu observando ela assim, falei: **Nossa, tia P3 está tocando um trabalho muito bacana. E, assim, a gente parte de um princípio, a gente acha, tem que ser preto para fazer esse trabalho.** Não. Então, assim, filha de portugueses aqui né, digamos assim. E fazer um trabalho bacana sobre a questão da raça, essa questão da representatividade. Então, a (coordenadora) fez um trabalho fantástico em relação ao cabelo, né? Essa identificação de semelhança, de parecer (P1).

O cotidiano das unidades de acolhimento reproduz o racismo estrutural, sem refletir sobre os malefícios para a vida das crianças e adolescentes negros. O racismo no Brasil está vinculado à organização social e econômica do país e, conseqüentemente, às relações sociais humanas. No entanto, diante do mito da democracia racial parece ser necessário uma situação extrema de preconceito étnico-racial para que se compreenda que o racismo funda nossas relações.

Em dado momento, um dos participantes do grupo detalhou uma situação de racismo que ocorreu dentro da unidade, relato esse que acabou gerando um mal-estar entre os participantes do grupo.

Um menino negro de 10 anos vinha tentando construir sua identidade racial, com o suporte do profissional, também negro. O trabalho estava sendo realizado no sentido de a criança deixar o cabelo crescer e usar no estilo black. No entanto, após uma das cuidadoras falar que o cabelo ficaria “feio”, a criança desistiu e cortou o cabelo. Os sentidos e significados atribuídos pela cuidadora em questão, à estética negra por meio do cabelo black, simboliza o racismo estrutural que vivenciamos diariamente e pelo mesmo processo, reforçando um padrão estético de beleza eurocêntrica. Racismo esse que desumaniza e dissipa qualquer possibilidade de manifestação da nossa negritude, criando uma rejeição pelo nosso próprio corpo, neste caso, a dor do racismo atingiu uma criança e perpassou pela negação dos fios desejados do seu cabelo. Em pesquisa similar, Eurico (2020) destacou que:

Um dos recursos mais recorrentes para verbalizar o que é o racismo é exemplificar as discriminações a partir do fenótipo, da textura do cabelo. Essa questão, aparentemente esvaziada de sentido, tem muito a nos dizer sobre a essência da reprodução e permanência do racismo estrutural/institucional vinculado ao colonialismo e ao poder da branquitude (p. 142 e 143).

Várias questões relevantes necessitam ser analisadas a partir do relato do profissional acima. Iniciamos discutindo sobre a responsabilidade que cada um de nós tem no fortalecimento da identificação racial das crianças negras. A questão se remete ao fato que, não era somente cortar ou não cortar o cabelo, porém perpassava pela construção e fortalecimento da negritude de uma criança, da construção da sua autoestima, do seu reconhecimento enquanto um menino negro que visualiza a beleza do seu cabelo como uma forma de resistência e potência.

E, infelizmente, isso foi desvalorizado pela “simples” frase: “vai ficar feio”. Repetidamente, neste momento, o padrão estético do negro é



subjugado como inferior ao do branco. O padrão de beleza reforçado direciona-se para tudo que é ligado à branquitude, “nossas crianças sonham que quando crescer vai ter cabelo liso” (EMICIDA, 2010)<sup>6</sup>. Mais uma vez aqui, os significados e sentidos atribuídos ao belo, ao bonito são relacionados ao padrão estético do branco.

No momento de realizar a análise dos dados produzidos no campo empírico da pesquisa, me deparo (aqui peço licença para usar a primeira pessoa do singular) com o contexto em que um menino negro de somente 10 anos de idade é desestimulado a deixar seu cabelo crescer e ficar *black*, pois ficaria “feio”, e sou completamente afetada e invadida pela nefasta ação do racismo em nossas vivências. Imaginar a sensação, o olhar, o possível mal-estar e a não compreensão dessa criança, diante dessa fala racista, remete-me a minha infância e adolescência nas quais me deparei com algumas situações de racismo. Todavia, na ocasião, só restou o mal-estar, pois não conseguia compreender e nomear tais fatos. Com esse depoimento pessoal, desejo exemplificar feridas coloniais que nunca cicatrizam e que vem ao longo da história se manifestando em outros corpos negros, nos fazendo sangrar e doer.

Um segundo elemento a ser problematizado na citação anterior diz respeito às dimensões do exercício profissional dos sujeitos que atuam no Sistema de Garantia de Direitos. O racismo se configura enquanto um tabu, como algo que não se pode falar, não sendo compreendido enquanto um dos elementos intrínsecos das relações sociais. No exemplo acima, podemos visualizar que o participante P1 atribuiu significados e sentidos que não caberia a ele enquanto psicólogo, “*levantar a bandeira*”. Isso posto, enquadrou o seu fazer profissional dentro de uma “caixinha” e evitou o conflito institucional.

No entanto, é possível identificar a complexidade das relações étnico-raciais, pois esse mesmo profissional, conforme visualizamos através dos relatos, foi o primeiro a romper com o silêncio a despeito do mal-estar gerado ao tocar na questão do racismo. Ele tem possi-

bilitado a ampliação da discussão étnico-racial dentro da unidade e tem fortalecido a construção da identidade racial das crianças nesse espaço institucional de acolhimento. As contradições expostas na dinâmica da unidade de acolhimento simbolizam as complexidades das relações raciais societárias.

À face do exposto, indagamos saber como foi a intervenção dos profissionais diante das duas situações envolvendo questões raciais. Vislumbrávamos identificar se a questão foi trabalhada com todas as crianças e profissionais da unidade, ou somente se resumiu às duas crianças negras, que por sinal são irmãos. E infelizmente, conforme já imaginávamos:

**É, foi mais focal.** A não ser que a (assistente social) tenha feito alguma coisa. **Mas poderia ser um gancho sim, para conversar com todos eles sobre a questão de raça, de cor** (P1).

Acho que na verdade, **a gente começa a trabalhar com eles a partir do que eles trazem para a gente, um incômodo com essa cor.** E para os outros, isso nunca foi um incômodo, foi algo mais natural. Acho que, inclusive, **se trabalha o incômodo deles com eles mesmo, né?** (P4).

Percebe-se que os sentidos e significados para se planejar e trabalhar as questões étnico raciais não são compreendidos enquanto uma ação preventiva e educativa que deveria fazer parte da rotina institucional, sendo realizado um trabalho, somente a partir do "incômodo" das crianças com seu tom de pele. Foi necessário chegar ao sofrimento de uma criança, para que assim, fossem debatidas as questões étnico raciais. Trabalho esse, que conforme exposto, foi realizado somente com as duas crianças negras que não "aceitam a sua cor". No entanto, compreendemos que a luta antirracista perpassa pela discussão e ação de brancos e negros, enquanto relações humanas. Trabalhar com foco somente nas vítimas do racismo minimiza a questão e não alcança a origem do problema.

## Considerações finais: a coisa precisa ficar preta!

A pobreza sempre se configurou enquanto um marcador social presente na maioria dos casos de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil. E o quesito raça/cor, nesse processo? Esse marcador social, que historicamente vem delimitando quem vive e quem morre no Brasil, permanece invisibilizado nas discussões e reflexões no campo da infância e adolescência brasileira.

Constatamos que a categoria raça continua não sendo tratada com a devida relevância que a temática requer. Conforme dados apresentados nesta pesquisa, identificamos que nas unidades de acolhimento institucional analisadas, o registro da classificação de raça/cor dos sujeitos acolhidos não se deu de forma auto declaratória, nem via hêtero classificação nos prontuários analisados.

Assim sendo, compreendemos que não visualizar de forma ampla como se constituem os diversos arranjos familiares, a Proteção Integral prescrita no ECA, se resume a um argumento legal que é utilizado, em última instância, para continuar institucionalizando crianças e adolescentes negros.

Assim, as reflexões suscitadas nos fizeram compreender que de-colonizar consiste em subverter a lógica colonial e sua estrutura de poder que explora, subalterniza, desumaniza e extermina corpos e vivências da população não branca. A superioridade é uma marca intrínseca da lógica colonial que possibilita a construção do imaginário racista, no qual tudo e todos aqueles que saem do padrão eurocêntrico é classificado como inferior.

Refletindo sobre as questões étnico-raciais, ao olhar para a pesquisa realizada é possível identificar um silenciamento gritante dessa questão. Um silêncio que dói, machuca, agride, deixa marcas e memórias nas crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. Neste sentido, surgem algumas reflexões: como garantir proteção integral, desconsiderando determinantes sociais e raciais que passam diretamente a vida da população que vivência o acolhimento

institucional? Como ignorar o marcador social de raça, uma vez que esse determina quem vive e quem morre no Brasil? Como trabalhar as potencialidades das famílias, tendo como referência o modelo “universal” de família branca?

Sueli Carneiro (2011) nomeia como *enegrecendo o feminismo* a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. E reenegrecer consiste em deixar de ser branco tudo que foi construído em torno da branquitude. Dito isso, **a coisa precisa ficar PRETA!**

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Feminismos Plurais/ Coordenação Djamilia Ribeiro. Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Distrito Federal, jul. 1990.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo a situação da mulher na América Latina*. 2011

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

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188, mar. 2014.

EURICO, Márcia Campos. *Racismo na infância*. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2020.

EURICO, Márcia Campos. *PRETA, PRETA, PRETINHA: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras (os) acolhidos (as)*. 2019. 1.v. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

EURICO, Márcia Campos. A Percepção do assistente social acerca do racismo institucional. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 114, p. 290-310, abr./jun. 2013.



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

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Tradução Enilde Albergaria Rocha, Lucy Magalhães- Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. *Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

HITA, Maria Gabriela. *As casas das mães sem terreiro: etnografia de modelo familiar matriarcal em bairro popular negro da cidade de Salvador*. 2004. 337p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Vivendo de Amor*. Portal Geledés, São Paulo, 9 mar. 2010

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

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

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*. 3 (6), p. 147-150, nov 2011 – fev 2012.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. 2010, v. 26, n.2, p. 209-226.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. Ubuntu: acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 314-329, abr/jun, 2018.

QUEIROZ, Ana Carolina de Sá Queiroz. Uma perspectiva decolonial para compreender o acolhimento institucional de crianças e adolescentes negros. In: *Entre a casa, as ruas e as instituições: crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Brasil*. Irene Rizzini e Renata Mena Brasil Couto, organizadoras. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2021.

SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos. Abrigo, prisão ou proteção? Violência estatal contra crianças e adolescentes negros abrigados. Vitória. *Revista Argumentum*, v. 11, n. 2, p. 75-91, maio/ago. 2019.

VERGÉS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



## Notas

- 1 Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação do Curso de Serviço Social da PUC-RJ (2022). É especialista em Serviço Social e Saúde pela Faculdade de Serviço Social da UERJ (2013). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (2011). Atua como assistente social desde 2012 em unidades do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e adolescentes, com ênfase na política de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Orcid nº 0000-0003-3700-9255. E-mail: carolufjr2006@gmail.com.
- 2 O filósofo argentino Walter Mignolo (2008) utiliza o termo epistemologia de fronteiras para designar a produção do conhecimento que tem a práxis Decolonial como fundamento. Epistemologia de fronteira consiste na crítica ao conhecimento produzido nos centros geopolíticos de poder, que se entendem universalistas.
- 3 Rosevics aborda a diferença entre estudos pós-coloniais e os decoloniais: “Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. (ROSEVICS, 2007, p. 189)
- 4 Informamos que nas citações em que os participantes do grupo fizerem referência a fala de outras pessoas, iremos incluir a frase entre colchetes.
- 5 Apesar da participante ter utilizado essa expressão para fortalecer a autoestima da criança negra, consideramos que a desqualificação de qualquer indivíduo não fortalece a luta antirracista. A perspectiva antirracista não compreende que o avanço do debate é pela desqualificação do outro.
- 6 Versos da música “Cê Lá Faz Ideia”, lançada em 2010, pelo *rap* Emicida.